



# La Capoeira como contenido de la educación física escolar. Análisis de su incidencia educativa en un estudio de caso

Sergio Moneo Benítez

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Tesis doctoral

LA CAPOEIRA COMO CONTENIDO DE LA  
EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. ANÁLISIS  
DE SU INCIDENCIA EDUCATIVA EN UN  
ESTUDIO DE CASO

Doctorando: Sergio Moneo Benítez.

Directores: Albert Batalla Flores y Francesc Buscà Donet.

Tutora: Marta Capllonch Bujosa.

Programa de doctorado: Activitat física, Educació Física i esport.

Facultat de Formació del professorat.

Departament de l'Expressió Musical i Corporal.



*“Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo” (Albert Einstein).*



# *AGRADECIMIENTOS*

*A las personas que,  
con un buen recuerdo,  
preservaré en mi memoria*

A lo largo de estos últimos 5 años, he tenido la oportunidad de leer y de escuchar diversas interpretaciones acerca de lo que había significado para varias personas realizar una tesis doctoral; ciertamente, nunca me he sentido identificada con alguna. Para mí, y aunque nunca haya efectuado semejante reto, tengo la sensación de que desarrollar este trabajo ha sido como cruzar una travesía por el desierto.

Más allá del simbolismo dramático, he sentido varias emociones que equiparo a este mismo efecto. Así, cuando empecé esta aventura, sabía que era una labor que, ante todo, debía de iniciar yo sólo. Una vez equipado con una enorme mochila (innumerables lecturas), empecé el trayecto. Un recorrido en el que, de vez en cuando, perdí de vista el camino y no fui capaz de retomar el rumbo que, sólo un par de meses atrás, había tenido tanto sentido.

Me he encontrado con noches de insomnio y días en los que sólo quería regresar a casa para olvidarme de este viaje. He llegado a creermelo que no merecía la pena tanto esfuerzo, tanta dedicación, ni tanto tiempo alejado del mundo que había fuera de la gran travesía. Unas sensaciones que se acrecentaban cuando pensaba que todo se reconducía, que por fin volvía a encontrar el camino pero que, sin embargo, resultaba que sólo había sido un oasis.

Afortunadamente, según recorría kilómetros, hallé puntos de avituallamiento con personas que consiguieron ayudarme a recorrer toda la distancia. Algunos me animaron a seguir, otros me dieron utensilios para facilitarme el camino e, incluso, varios de ellos me acompañaron durante diferentes tramos. Nunca olvidaré a las personas que había en aquellos puntos de avituallamiento y, realmente, soy consciente de que dedicarles unas pocas palabras no compensa toda la ayuda prestada.

Aun así, debido a que sin ellos hubiese regresado al punto de partida o, peor aún, todavía estaría dando vueltas en algún lugar del desierto, quiero agradecer de una forma especial la ayuda que me proporcionó:

- Albert Batalla, codirector de la tesis. La primera vez que recibí una de sus clases ya me pareció un profesor asombroso. Pensar que aceptaría participar conmigo en esta aventura era toda una ilusión. Por convertirlo en realidad, por todo el tiempo que me ha dedicado, por su ayuda, por sus incansables palabras de ánimo en los momentos más intranquilos y por su cercanía, siempre le estaré agradecido.
- Francesc Buscà, codirector de la tesis. Contar con un profesor capaz de entender los aspectos más complejos que me he ido encontrando a lo largo del camino ha sido un factor clave para conseguir sacarlo adelante. Mi agradecimiento a él por disponer de todo su ingenio, por sus explicaciones, por su paciencia y, sobre todo, porque nunca he encontrado su puerta cerrada.
- Teresa Lleixà, profesora de la Facultad de Formación del Profesorado y autora, entre muchos otros, del primer artículo sobre competencias básicas en la Educación Física que tuve en mis manos. Debo darle las gracias por darme aquel artículo el primer día que empezaba a realizar la tesis y, de una manera más personal, por la ilusión con la que me lo entregó.
- Remedios Benítez, mi madre. En realidad creo que son muy pocas las veces que una persona encuentra un momento apropiado para darle las gracias a su madre. Así que, sólo por escribir este pequeño párrafo, me ha merecido la pena realizar esta tesis. De esta forma, por entender todas las horas que su hijo ha pasado leyendo y escribiendo un sinfín de palabras, por los días que esperó a que terminara mi jornada delante del ordenador para comer y/o cenar, y por intentar convencerme (sin éxito) de que podía “*descansar un poquito ya por hoy*”, gracias mamá.
- Yolanda Moneo, mi hermana. Por regalarme un libro sobre percusión Afro – Latina creyendo que podría servirme para mi tesis de Capoeira, por haberse iniciado en esta práctica conmigo y, principalmente, por estar siempre ahí.
- Ingrid González. Por sus magníficos dibujos, los cuales han ayudado a poder ilustrar esta tesis. Gracias por todo el tiempo y el esfuerzo dedicado, por ser mi amiga desde párvulos y porque, aunque hace algunos años que nos separan muchos kilómetros de distancia, hacerme saber que siempre estás cerca de mí.

- Laia Ribas. Por no dudar nunca en prestarme su ayuda cada vez que se la he pedido y, en esencia, por aparecer y acompañarme durante mis años de carrera universitaria (no hubiese sido lo mismo).
- A Leo Gómez. Por darme su opinión como profesional en el ámbito de la Educación Física, por avanzar juntos en el Máster que hicimos y por mantener nuestra amistad, aunque regresara a su Argentina natal.
- Sergi Colom. Por acompañarme aquella tarde a la biblioteca del INEFC para, de esta manera, encontrar y conseguir mi primer artículo sobre la Capoeira en la Educación Física, por ofrecerme su ayuda en los momentos delicados y por hacerme saber que, pase el tiempo que pase sin que nos encontremos, puedo contar con él.
- Ramón Ruiz. Por sus palabras de ánimo en aquellos momentos en los que sólo deseé abandonar, por sus incansables gestos de solidaridad conmigo y, fundamentalmente, por lograr sacarme de casa de vez en cuando y conseguir, así, que fuese capaz de ver más allá de mi tesis.
- Yesica Púa. Por hallar el modo de solventar todas las dificultades encontradas en los últimos momentos, por su preocupación e interés desde que conoció la existencia de este estudio y, de manera más cercana, por aparecer en el último tramo de la travesía y demostrarme su afecto.
- Merche Olmo. Previamente, por su ayuda y apoyo durante mi estancia en el colegio; posteriormente, por ser mi enlace en el mismo, facilitarme el regreso y tenderme una mano cada vez que se la he pedido.
- Rosa Cerdán. Por recibirme en el centro escolar, aceptar mi propuesta y permitirme, así, poder observar de manera real todo lo que, durante varios años, sólo habían sido letras escritas en fondos blancos.
- Luis Felipe Canales. Por permitirme entrar en sus clases, por el constante apoyo que me proporcionó y, de una forma más amplia, por la colaboración prestada durante el transcurso de la intervención didáctica realizada con los grupos – clase.

- Esperanza Sanz. Por dejarme ocupar su espacio en sus sesiones de Educación Física, por todo lo que aprendí a su lado durante mi estancia en la escuela y, esencialmente, por demostrarme cada día los valores que debe tener una persona.
  
- Marga Estévez. Por toda su voluntad para que el desarrollo de la propuesta didáctica tuviera éxito, por ayudarme a gestionar los momentos clave con su grupo – clase y, más allá, por toda su implicación desde el primer momento en el que le planteé este estudio.
  
- Olga Garrido. Por la confianza que me dio desde el día que regresé a la escuela, por ayudarme a generar situaciones precisas para el aprendizaje de los alumnos, por toda su generosidad como compañera de profesión y por hacerme sentir uno más.
  
- Todos los compañeros y alumnos de las diversas escuelas que, de una manera u otra, han colaborado en este estudio. A los primeros, por toda su amabilidad y deferencia conmigo; a los segundos, por dejarse enseñar y, sobre todo, por aprender. Gracias a esto, ahora estoy convencido de que en el futuro tendremos a ciudadanos ejemplares dentro de nuestra sociedad.

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>17</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN A LA TESIS. LOS 3 EJES DEL ESTUDIO</b>	<b>23</b>
• <b>Formulación de la pregunta inicial</b>	<b>25</b>
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICO – PRÁCTICOS DE LA CAPOEIRA. INTRODUCCIÓN</b>	<b>27</b>
<b>2. 1. LA TEORÍA DE LA CAPOEIRA</b>	<b>28</b>
• <b>Sobre el término <i>Capoeira</i></b>	<b>28</b>
• <b>Origen y evolución</b>	<b>30</b>
• <b><i>Mestres</i> fundadores</b>	<b>32</b>
• <b>Estilos de Capoeira</b>	<b>39</b>
<b>2. 2. LA PRÁCTICA DE LA CAPOEIRA</b>	<b>40</b>
• <b>Movimientos</b>	<b>40</b>
• <b>El <i>batizado</i> y los grados de aprendizaje</b>	<b>60</b>
• <b>Vertiente musical</b>	<b>64</b>
• <b>La <i>Roda</i> y el <i>jogo</i></b>	<b>74</b>
• <b>Mapa conceptual</b>	<b>76</b>
<b>3. REVISIÓN DE LA LITERATURA. INTRODUCCIÓN</b>	<b>78</b>
<b>3. 1. LA CAPOEIRA EN EL CONTEXTO FÍSICO. ENFOQUE HISTÓRICO</b>	<b>79</b>
<b>3. 1. 1. LA CAPOEIRA EN LOS <i>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i></b>	<b>87</b>
• <b>1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Educação física:     Ensino de primeira à quarta série</b>	<b>87</b>
• <b>1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Educação Física:     Ensino de quinta a oitava séries</b>	<b>88</b>

<b>3. 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>93</b>
• Estudios y experiencias	93
• Aspectos a tener en cuenta para desarrollar la Capoeira en la escuela	101
• Mapa conceptual	105
<b>4. MARCO TEÓRICO. INTRODUCCIÓN</b>	<b>107</b>
<b>4. 1. ANTECEDENTES DEL ENFOQUE COMPETENCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO</b>	<b>110</b>
<b>4. 2. SOBRE COMPETENCIAS Y COMPETENCIAS BÁSICAS</b>	<b>113</b>
<b>4. 3. EL DESGLOSE DE LAS 8 COMPETENCIAS BÁSICAS</b>	<b>124</b>
<b>4. 4. COMPETENCIAS Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULUM</b>	<b>133</b>
<b>4. 5. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA COMUNIDAD DE CATALUÑA</b>	<b>140</b>
<b>4. 6. EL ENFOQUE COMPETENCIAL</b>	<b>144</b>
<b>4. 7. LAS LEYES EDUCATIVAS</b>	<b>148</b>
<b>4. 7. 1. LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO NORMATIVO</b>	<b>150</b>
• LOGSE	150
• LOCE	153
• LOE	155
• LEC	160
• REAL DECRETO 1513/2006	164
<b>4. 8. SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL AULA; DE LA TEORIA A LA PRÁCTICA</b>	<b>173</b>

<b>4. 8. 1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS; EL APRENDIZAJE</b>	<b>176</b>
<b>4. 8. 2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS; LA EVALUACIÓN</b>	<b>181</b>
<b>4. 9. SÍNTESIS</b>	<b>189</b>
• <b>Mapa conceptual</b>	<b>192</b>
<b>4. 10. EL ENFOQUE COMPETENCIAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>193</b>
<b>4. 10. 1. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>203</b>
<b>5. OBJETO DE ESTUDIO. INTRODUCCIÓN</b>	<b>210</b>
<b>5. 1. CONCRECIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO</b>	<b>211</b>
• <b>Competencia básica y reformulación de la pregunta inicial</b>	<b>211</b>
<b>5. 2. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA</b>	<b>212</b>
• <b>Formas de expresión en relación con la Competencia Social y Ciudadana</b>	<b>213</b>
• <b>Componentes propios de la Competencia Social y Ciudadana</b>	<b>215</b>
• <b>Contextos desde los que se enfatiza la Competencia Social y Ciudadana</b>	<b>218</b>
• <b>La problemática del aprendizaje de la Competencia Social y Ciudadana</b>	<b>220</b>
<b>5. 2. 1. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR</b>	<b>221</b>
• <b>Despliegue de la Competencia Social y Ciudadana en temáticas concretas</b>	<b>221</b>



<b>5. 2. 2. LA CAPOEIRA COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR</b>	<b>227</b>
<b>5. 3. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO</b>	<b>230</b>
• <b>Objetivos de la investigación</b>	<b>231</b>
• <b>Estructura del estudio</b>	<b>232</b>
• <b>Dimensiones, Variables e Indicadores de la investigación</b>	<b>234</b>
<b>5. 4. NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA</b>	<b>237</b>
<b>5. 4. 1. NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA</b>	<b>240</b>
• <b>Mapa conceptual</b>	<b>249</b>
<b>6. PROPUESTA DIDÁCTICA COMPETENCIAL. INTRODUCCIÓN</b>	<b>251</b>
<b>6. 1. CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMPETENCIAL</b>	<b>252</b>
<b>6. 2. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMPETENCIAL</b>	<b>259</b>
<b>7. DISEÑO DE ESTUDIO. INTRODUCCIÓN</b>	<b>304</b>
<b>7. 1. EL ESTUDIO DE CASO COMO MÉTODO; ENFOQUE Y JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO</b>	<b>305</b>
<b>7. 2. COMPONENTES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>307</b>
<b>7. 2. 1. DESCRIPCIÓN DEL CASO</b>	<b>307</b>

<b>7. 2. 2. INFORMANTES</b>	<b>309</b>
<b>7. 2. 3. TÉCNICAS Y DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>310</b>
<b>7. 2. 4. RELACIÓN DE LOS INDICADORES Y LOS <i>DESCRIPTORES</i> CON LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>314</b>
<b>7. 3. FASE PREVIA Y PROCESO EMPÍRICO</b>	<b>324</b>
<b>7. 3. 1. EXPERIENCIAS PREVIAS</b>	<b>324</b>
<b>7. 3. 2. REFLEXIONES PARA LA ENTRADA Y ESTANCIA EN EL CAMPO</b>	<b>327</b>
<b>7. 3. 3. REUNIONES PREVIAS A LA INTERVENCIÓN ESCOLAR</b>	<b>329</b>
<b>7. 3. 4. DESARROLLO REAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMPETENCIAL – PROGRAMACIÓN DE AULA</b>	<b>332</b>
<b>7. 4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS</b>	<b>337</b>
• <b>Mapa conceptual</b>	<b>343</b>
<b>8. RESULTADOS OBTENIDOS. INTRODUCCIÓN</b>	<b>345</b>
<b>8. 1. NIVEL 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO</b>	<b>346</b>
<b>8. 1. 1. CONTEXTO DE LA ESCUELA</b>	<b>346</b>
<b>8. 1. 2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA</b>	<b>346</b>

<b>8. 1. 3. PROYECTO EDUCATIVO Y METODOLOGÍA</b>	<b>347</b>
<b>8. 1. 4. ALUMNADO Y PROFESORADO IMPLICADO</b>	<b>348</b>
<b>8. 1. 5. LA CAPOEIRA COMO CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR</b>	<b>352</b>
<b>8. 2. NIVEL 2. IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>356</b>
<b>8. 3. NIVEL 3. PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA CSC</b>	<b>366</b>
<b>8. 3. 1. ROL DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO</b>	<b>366</b>
<b>8. 3. 2. LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO; PROMOVER Y VALORAR</b>	<b>376</b>
<b>8. 3. 3. TIPO DE ACTIVIDADES Y TAREAS PARA FAVORECER LA CSC</b>	<b>383</b>
<b>8. 3. 4. COMPORTAMIENTOS PARA VALORAR LA CSC EN EL ALUMNADO</b>	<b>394</b>
<b>8. 3. 5. EL <i>SABER SER</i> Y EL <i>SABER</i> EN LOS PROCESOS DE E – A RELACIONADOS CON LA CSC</b>	<b>406</b>
<b>8. 4. NIVEL 4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA CAPOERIA Y DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA</b>	<b>414</b>
<b>8. 4. 1. APRENDIZAJE DE LA CAPOEIRA</b>	<b>415</b>
<b>1. Destreza práctica de las categorías de los movimientos</b>	<b>416</b>
<b>2. Asimilación de procedimientos cognitivos</b>	<b>422</b>
<b>8. 4. 2. LA CAPOEIRA COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA CSC</b>	<b>427</b>

1. Normas y reglas	432
2. Resolución de conflictos	437
3. Relaciones afectivas	446
4. Pertenecer a un grupo	453
5. Salud y bienestar personal	464
6. Historia del mundo	469
<b>9. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO. INTRODUCCIÓN</b>	<b>479</b>
<b>9. 1. PRINCIPALES APORTACIONES DEL ESTUDIO</b>	<b>480</b>
• Objetivo 1. Aprendizaje de la Capoeira	480
• Objetivo 2. La Capoeira como medio para el desarrollo de la CSC	482
• Objetivo 3. La Capoeira como contenido de la Educación Física escolar	487
• Pregunta inicial del estudio. Influencia de la Capoeira en la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana desde la Educación Física	488
<b>9. 2. ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA</b>	<b>489</b>
<b>9. 3. PROSPECTIVA Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>492</b>
<b>9. 4. A MODO DE COROLARIO</b>	<b>494</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
• Libros, estudios y artículos	500
• Textos normativos	514
<b>ANEXOS</b>	
<b>ANEXO 1</b>	<b>518</b>
<b>ANEXO 2</b>	<b>521</b>
<b>ANEXO 3</b>	<b>528</b>
<b>ANEXO 4</b>	<b>533</b>

<b>ANEXO 5</b>	<b>537</b>
<b>ANEXO 6</b>	<b>542</b>
<b>ANEXO 7</b>	<b>546</b>
<b>ANEXO 8</b>	<b>549</b>

## **GLOSARIO DE CAPOEIRA**

• <b>Términos</b>	<b>553</b>
• <b>Nombres destacados</b>	<b>556</b>
• <b>Movimientos incluidos en la propuesta didáctica de enfoque competencial</b>	<b>558</b>

<b>SIGLAS Y ABREVIATURAS</b>	<b>561</b>
------------------------------	------------

<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>563</b>
-------------------------	------------

<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>569</b>
--------------------------	------------

## **ANEXOS EN FORMATO DIGITAL**

**ANEXO 1 – Entrevista 1 – Especialista de Educación Física**

**ANEXO 2 – Entrevista 2 – Tutora Grupo de 6º A**

**ANEXO 3 – Reflexiones alumnado**

**ANEXO 4 – Información obtenida y estructurada en 5 unidades de análisis**

**ANEXO 5 – Listas de control – Grupos A y B**

**ANEXO 6 – Intervención alumno**

**ANEXO 7 – Primera parte Tarea 4**

**ANEXO 8 – Perfil del alumnado relativo al proceso de adquisición – desarrollo de la CSC**

# *PRESENTACIÓN*

## PRESENTACIÓN

Toda mi vida he estado vinculado a la actividad física, si bien es cierto, pasando por diferentes etapas. En cualquier caso, este hecho terminó por orientar mis estudios, y consecuentemente mi carrera profesional, hacia la iniciación deportiva y posteriormente hacia la Educación Física (EF) escolar. En realidad, mi aproximación a dichos contextos nunca estuvo basada en una vocación férrea hacia la enseñanza – aprendizaje (como he dicho mi vida ha estado vinculada a la actividad física), no obstante, desde que hace 15 años (a la edad de 16) me encontrara ante un grupo de personas que esperaban aprender Capoeira, he ido formándome la opinión de que la actividad física posee un valor que va mucho más allá de los beneficios saludables que aporta (siempre importantes para tener y mantener la calidad de vida). Ciertamente, mi transcurso por diferentes ámbitos como monitor y mi estancia en diversas escuelas como docente del área escolar, no ha logrado más que afianzar esta sensación.

De esta forma, creo que su influencia en el ser humano puede alcanzar cotas que, incluso, interfieran en el desarrollo de la conducta personal siendo capaz de asentar unas bases para construir todo aquello que caracteriza a una persona (actitudes, valores, etc.). En ese sentido, concibo la actividad física como un medio para contribuir a la formación completa del alumno y de la alumna<sup>1</sup>; idea que, en términos académicos, se corresponde con la Educación Física escolar.

Todo, llegado el momento, promovió que mi tesis doctoral se orientase a indagar sobre las maneras de poder evidenciar la contribución del área educativa a la formación del alumnado. En ese punto, emerge el auge de un conjunto de elementos, denominados competencias básicas (CCBB), que representan los aprendizajes que debe adquirir todo individuo para desarrollar su vida con éxito, lo cual, considero, representa “la formación completa del alumno” (las casualidades, a veces, significan más cosas).

Identificado un primer paso para enfocar mi estudio, la siguiente labor debía ser encontrar una relación real (observable) entre EF y CCBB. A tal efecto, en primer lugar

---

<sup>1</sup> Con el propósito de facilitar la lectura, y salvo aquellas excepciones en las que se crea adecuado distinguir a sendos conjuntos, de aquí en adelante se utilizará el término masculino para hacer referencia a ambos géneros.

advertimos<sup>2</sup> que sería oportuno focalizar la atención en averiguar la manera de favorecer la adquisición o el desarrollo de las competencias básicas desde el área. A partir de aquí, la forma más efectiva de abordar este proceso consistía en escoger una actividad física e indagar si, mediante ésta, era posible evidenciar su aportación en la formación completa (las competencias básicas) del alumno. De este modo teníamos el propósito de construir un camino que demostrara, empíricamente, el valor de la Educación Física.

Asentados los cimientos de la investigación, el siguiente paso a realizar debía ser la elección de la actividad física. Al respecto de la decisión, cabe mencionar que hubiese sido oportuno escoger el fútbol debido, sobre todo, a dos factores clave: en primer lugar, simplemente se trata de un deporte por el que siento verdadero entusiasmo, en segundo, su popularidad hacía que, muy posiblemente, la mayoría de los alumnos ya tuvieran una base interiorizada, lo cual facilitaba todas nuestras actuaciones posteriores.

Sin embargo, como indicamos en líneas anteriores, la experiencia de años en una actividad menos conocida, como la Capoeira, instaba a pensar que si se podía evidenciar su aportación a las CCBB, probablemente sería aún más viable realizar este proceso con una actividad que generalmente se desarrolla con mayor proporción desde la Educación Física. Por otra parte, como un factor añadido, la Capoeira aumentaba en cierta forma el carácter innovador del estudio.

De este modo, establecidos los 3 ejes de la investigación como son la Educación Física, las competencias básicas y la Capoeira, se iniciaba un proceso cuyo desarrollo ha transcurrido en 9 capítulos principales. En este sentido, cabe expresar que no rehusamos revelar el orden cronológico real del proceso ya que, si bien se cometieron determinados fallos (como una formulación demasiado amplia de la pregunta inicial de investigación), cada error nos permitió conocer las propias limitaciones y, al mismo tiempo, desarrollar el trabajo de manera coherente; justificando siempre cada acción realizada.

En este orden, y en líneas generales, cada capítulo se inicia con una introducción en la que se detallan los aspectos fundamentales sobre el que trata. Asimismo, debemos mencionar que en ciertas ocasiones aparecen mapas conceptuales para visualizar de una

---

<sup>2</sup> De aquí en adelante utilizaré el plural mayestático para referirme a las actuaciones que se han sucedido durante el desarrollo del estudio ya que, en el transcurso de éstas, siempre he tenido en mente a demás personas (directores de la tesis, compañeros de profesión, etc.).



forma global aquello que, consideramos, resulta más relevante de cada uno. Finalmente, cabe advertir que se han recurrido a citas textuales en portugués, las cuales optamos por no traducir literalmente al concebir, primero, que su significado era comprensible (si no de manera literal, se entienden dentro del contexto) y, segundo, para evitar que el lector deba realizar una lectura doble (e idéntica) en breves espacios. Explicados estos factores comunes a varios capítulos, estos se concretan a continuación.

Así, en el primer capítulo se formula la pregunta inicial de la investigación, cuyo planteamiento orientó nuestras acciones iniciales.

En el segundo capítulo se presenta la Capoeira a partir de dos conjuntos: teoría y práctica de la actividad. En el primero, se indican las posibles procedencias del término en cuestión; el inicio y evolución de la Capoeira; los dos profesores que tuvieron mayor notabilidad y los principales estilos que existen. En el segundo, se explican e ilustran 50 movimientos; se descubre la manera en que se entregan los cordones que determinan los grados de aprendizaje y se muestra un modelo de progresión; se describen instrumentos, cantos, toques y danzas que se vinculan a la Capoeira y, finalmente, se exponen la *Roda* y el *jogo* como los elementos de mayor significado en la actividad.

Siguiendo con la Capoeira, en el tercer capítulo se narra su evolución a través de la historia como una práctica física y modalidad deportiva, hasta su introducción oficial en el contexto escolar mediante las directrices que determinaba el gobierno federal para orientar la enseñanza. Posteriormente, se comentan aquellos estudios y experiencias que sirvieron para conocer qué se había realizado hasta el momento entre la unión “Capoeira y Educación Física”, lo cual también posibilitó identificar una serie de factores relativos a la enseñanza de la actividad.

El cuarto capítulo, se centra en la competencia y en las competencias básicas. En este sentido, una vez establecida una base general, se focaliza la atención en la incursión de las CCBB en el ámbito educativo, mostrando sus referencias en las Leyes Educativas de manera específica, así como en el Real Decreto 1513 del año 2006. Seguidamente, se atiende a la función docente para trasladar los planteamientos teóricos a una práctica de aula. Sin olvidar que nuestra área educativa es la Educación Física, se expone la posible aportación que desde ésta se puede realizar a las CCBB y sus competencias específicas.

En el quinto capítulo se concreta el estudio. Así, en primer lugar se reformula la pregunta inicial de la investigación y se describen los rasgos de la Competencia Social y Ciudadana (CSC). A su vez, con el propósito de incidir en su aprendizaje, a partir de las características que se argumentan en el Real Decreto 1513 se identifican 5 temáticas con respecto a la misma competencia básica. De manera complementaria, y apoyándonos en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006), se encuentra otra temática. De esta forma se distinguen 6 ámbitos de actuación sobre los cuales incidir para, *a priori*, poder influir en la adquisición y/o desarrollo de la CSC mediante la Capoeira. Delimitados y vinculados todos los elementos de la investigación, se presenta el Objeto de estudio.

Desde este último, se llega a determinar que el diseño de una propuesta didáctica de enfoque competencial es, potencialmente, una herramienta adecuada para trasladar el estudio a la fase empírica y, de este modo, se comprende la existencia de unos objetivos en concreto relativos a la investigación, lo cual permite definir su estructura. Por último, con relación a la intención de averiguar el grado de adquisición de la CSC en el alumno, se construye una progresión por niveles (apoyándose en la elaboración de *descriptores*) para cada uno de los 6 ámbitos de actuación, o temáticas, de la competencia básica 5.

El sexto capítulo se dedica a la presentación de la propuesta didáctica de enfoque competencial. Su relevancia en el estudio, así como su peculiaridad en cuanto a la unión de actividades y tareas, hacen necesario que se constituya como un capítulo propio de la investigación.

En el séptimo capítulo se diferencian cuatro partes. La primera, se relaciona con la vertiente metodológica del estudio. Aquí, entre otros aspectos y después de identificar el carácter cualitativo, y el paradigma en el que se asienta la investigación, se justifica la elección del estudio de caso como método de la misma. En la segunda parte, se exponen los principales elementos, e informantes, que competen a la investigación. En la tercera, se narran las pruebas y experiencias de las que se obtuvo el conocimiento oportuno para configurar definitivamente los mecanismos que intervienen en el estudio, así como para reconocer la manera correcta de entrar, y permanecer, en el lugar en el cual se desarrolla la intervención. A su vez, con respecto al campo, se comentan las reuniones previas que se efectuaron y el transcurso real de la propuesta didáctica de enfoque competencial. En

relación con la cuarta parte, ésta se relaciona con el siguiente capítulo ya que se describe la forma en que se analizarán los resultados obtenidos, los cuales provienen del proceso empírico. A tal efecto, se determinan 4 niveles de resultados.

Una vez desarrollado el estudio en la realidad de una escuela, el octavo capítulo comporta la presentación de los resultados según la información obtenida, las evidencias observadas y las situaciones acontecidas. A este respecto, el capítulo se estructura según los 4 niveles establecidos. De esa manera, el primero se corresponde con la introducción de la propuesta didáctica en la escuela teniendo en cuenta sus características y las de los alumnos. Más allá, valorando el desarrollo de la PD en la escuela mediante la entrevista, se presentan los resultados relacionados con el Objetivo y Dimensión 3. En este sentido, las reflexiones docentes conciernen a la viabilidad de la Capoeira como contenido de la Educación Física escolar; además de con la propuesta didáctica desplegada. Respecto al segundo nivel, se definen 5 unidades de análisis que permiten estructurar la información obtenida. Por su parte, en el tercer nivel se plantean 5 cuestiones, las cuales se pretenden responder mediante el análisis de las evidencias obtenidas (relativas a la observación).

Con respecto al cuarto nivel, éste se desglosa en 2 sub-apartados donde cada uno de ellos, respectivamente, remite a los Objetivos 1 y 2 que se establecieron en el Objeto de estudio, así como a sus correspondientes dimensiones. De una forma específica, en el sub-apartado concerniente al Objetivo 2, se explica la dificultad encontrada al pretender situar a cada alumno en un nivel concreto de la Competencia Social Ciudadana. A pesar de la problemática, sin embargo, se reconoce la posibilidad de identificar la situación de cada alumno con relación al proceso de adquisición de la CSC y, a tal efecto, diseñar los respectivos perfiles.

Finalmente, el noveno capítulo se inicia exponiendo las conclusiones relativas al estudio. En este sentido, se hace referencia a la consecución de los objetivos planteados. Por su parte, en relación con el proceso realizado, se descubren aspectos susceptibles de mejora y, seguidamente, se mencionan líneas de investigación que en un futuro podrían ampliar nuestra labor. Para finalizar consideramos oportuno expresar ciertas sensaciones personales que, durante el desarrollo del proceso empírico, se fueron consolidando.

De esta manera, los 9 capítulos descritos componen la investigación realizada.

# *CAPÍTULO 1*

## *Las competencias básicas, la Capoeira y la Educación Física*

## 1. INTRODUCCIÓN A LA TESIS. LOS 3 EJES DEL ESTUDIO

Hace varios años que la adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos se ha consolidado como uno de los procesos más relevantes en las escuelas. Su justificación, no cabe duda de que es sólida:

*“preparan para la comprensión e inserción responsable en la sociedad actual, mediante la capacitación para resolver los problemas más habituales de la vida cotidiana”*  
(Sarramona, 2004, p.16).

A partir de esta argumentación, se comprende la importancia que poseen en todo el periodo escolar del alumnado. Así, su finalidad consiste en formar a personas capaces de desarrollar su vida adulta de manera autónoma haciendo frente a cualquier dificultad. La escuela, por lo tanto, se convierte en un lugar que no sólo prepara para ejercer la vida con responsabilidad, sino que también enseña a aplicar el conocimiento adquirido en un contexto real. Debido a su relevancia, entonces, las CCBB serán uno de los ejes sobre el que orientará el estudio.

Ahora bien, en primer lugar cabe preguntarse qué son las CCBB y cuáles son los elementos que entran en juego para que se puedan desarrollar. En este sentido, y para no perdernos en el discurso, la realidad es que las competencias básicas se diversifican en 8 aprendizajes entre los que, de un modo genérico, podemos decir que envuelven el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser*, es decir, los principales rasgos personales que caracterizan al individuo. Así, las 8 competencias básicas son las 8 siguientes:

1. **Competencia en comunicación lingüística**
2. **Competencia matemática**
3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**
4. **Tratamiento de la información y competencia digital**
5. **Competencia social y ciudadana**
6. **Competencia cultural y artística**
7. **Competencia para aprender a aprender**
8. **Autonomía e iniciativa personal**

El otro gran eje del estudio será la Capoeira, una actividad de origen confuso que en los últimos tiempos se ha popularizado en la sociedad gracias, en una gran parte, a la espectacularidad de algunos de sus movimientos y a la rapidez con la que son realizados por los capoeiristas. Curiosamente, aun con su reciente expansión, es una actividad poco frecuente en las escuelas y, por lo tanto, no se ha comprobado la posible existencia de su valor educativo. No obstante, cabe expresar que en Brasil (lugar de mayor popularidad) se reconoce que posee cierta influencia en la formación del alumno; un hecho que varios autores afirman en la actualidad, pero que ya se originó con los primeros vínculos entre la actividad y la Educación Física:

*“a vinculação da Capoeira à Educação Física está estabelecida através da apropriação dos conteúdos do esporte nos programas da Educação Física escolar, em todos os níveis, inclusive nas universidades. Esse vínculo torna-se cada vez mais forte, à medida que se reconhece o valor da Capoeira como esporte que presta uma contribuição toda peculiar para a formação integral dos jovens”* (Bastos, 2000, p.14).

Así, la Capoeira dispone de ciertas características que no sólo la sitúan como una herramienta para la mejora de la condición física, sino que también fomenta otro tipo de aprendizaje más relacionado con el conocimiento de parte de la historia antigua. En este sentido, la actividad puede ser una excusa para que los alumnos conozcan otras culturas diferentes a la propia.

*“através da capoeira, a historicidade que lhe é constituinte e possibilita uma riqueza de interpretações sócio-culturais e políticas, relacionadas a questões referentes à formação do povo brasileiro”* (Barbosa, 2005, p.118).

De esta forma, con la actual relevancia que poseen las competencias básicas y la posibilidad de investigar sobre el potencial valor educativo de la Capoeira, se justifica la elección de ambos como principales componentes del estudio. En este orden, también se debe aludir al área escolar de Educación Física ya que es el espacio de nuestra actuación docente y, por este motivo, será el tercer eje del estudio. Con este último, se completa la columna vertebral de la investigación de la siguiente manera:

CAPOEIRA → COMPETENCIAS BÁSICAS → EDUCACIÓN FÍSICA

A partir de aquí, la siguiente labor a realizar consistirá en identificar la unión de los anteriores elementos de tal manera que también se oriente nuestra indagación en una dirección determinada. A tal efecto, a continuación formulamos la pregunta inicial de la investigación.

- **Formulación de la pregunta inicial**

Para el diseño de la pregunta inicial, hemos recurrido (procurando respetar) a los criterios de Quivy y Campenhoudt (1998). A este respecto, pensamos que en la pregunta se cumplen las funciones de claridad, factibilidad y pertinencia. Así, ésta es:

¿De qué manera la Capoeira puede influir en la adquisición de las competencias básicas desde la Educación Física escolar?

De esta manera, se plantea un enfoque que nos debe de llevar, en primer lugar, a profundizar en la práctica reconocida como Capoeira; disciplina deportiva de exhibición en los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro del año 2016. Una actividad ejercitada cada día por más personas cuyo origen real, en la actualidad, aún es ciertamente confuso. En definitiva, y fundamentalmente, un posible medio para el desarrollo de las competencias básicas desde la Educación Física de la etapa de Primaria.

## *CAPÍTULO 2*

### *La Capoeira: La danza de los esclavos*



## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICO – PRÁCTICOS DE LA CAPOEIRA.

### INTRODUCCIÓN

La Capoeira es una actividad cuyos rasgos diferenciales se asientan sobre ciertos contenidos que, ciertamente, pueden resultar complejos y enrevesados para toda persona que no haya tenido contacto con la misma. En este capítulo se diferencian dos vertientes respecto a la Capoeira en las que, principalmente, se integran estos contenidos: la teoría y la práctica. Así, mientras la primera se relaciona en mayor proporción con la historia, en la segunda se atienden a los elementos que intervienen en la experiencia física y real.

De esta forma, el capítulo se inicia descubriendo diversas interpretaciones que se reconocen para el propio **término Capoeira**. A partir de aquí, se exponen distintas ideas acerca de su **origen** y **evolución histórica**. Sobre este aspecto, cabe destacar que existen diversas aportaciones que dificultan la posibilidad de conseguir establecer un argumento sólido y único que determine las verdaderas raíces y fases históricas. Por este motivo, se muestran aquéllas más comunes que, al mismo tiempo, se aceptan como probables.

A continuación, se indican los **mestres fundadores** de la Capoeira, señalando los pasajes de sus respectivas vidas que tuvieron mayor relación con esta práctica. Además de por el hecho de ser las dos personas que mayor repercusión han tenido en la Capoeira hasta el momento, este apartado es oportuno para identificar los **estilos** existentes que se reconocen.

Seguidamente, se ilustran y explican **50 movimientos** de Capoeira seleccionados con la intención de representar la peculiaridad de las acciones corporales y aquéllas más habituales. Consecutivamente, se alude a la **celebración** que se efectúa con el propósito de entregarle al capoeirista, previo examen, un cordón que determina su nuevo grado de aprendizaje. Al respecto, se muestra un tipo de **graduación**. A partir de aquí se exponen una serie de elementos que se han relacionado con la **música** de Capoeira (instrumentos, cantos, toques y danzas). El capítulo concluye explicando algunas características de dos aspectos que son esenciales para la práctica de la Capoeira: la **Roda** y el **jogo**.

Finalmente, mediante **un mapa conceptual** se visualizan de manera global todos los aspectos relevantes del capítulo.

## 2. 1. LA TEORÍA DE LA CAPOEIRA

Los siguientes, son contenidos vinculados a la historia de la Capoeira:

- **Sobre el término *Capoeira***

En primer lugar, es necesario mencionar que el significado del propio término no está claramente consensuado; ni desde la vertiente emocional ni formal. Así, más allá de que personas con experiencia en la práctica tengan opiniones distintas (la mayoría de las ocasiones por divergencias relacionadas con la historia), sucede un hecho similar con su origen etimológico; “*Ainda hoje, a discussão sobre o vocábulo parece ser interminável*” (Souza, 2004, p.1). En este sentido, Torres (1996) indica las siguientes conjeturas:

- a. *Ser de origen guaraní (caá-puêra), cuyo significado es matorral.*
- b. *Los esclavos huidos que se defendían de sus captores en la selva eran los guerreros de los capoes o capoeiras.*
- c. *“Capueira”; parte del nombre científico de un ave semejante a una perdiz que combate de manera similar a la de los capoeiristas.*

Respecto a la primera versión, se debe señalar que el término *caápuêra* proviene de la lengua tupí-guaraní y, asimismo, que la división de la palabra posibilita ampliar su significado. Es decir, mientras que “*caá*” representa a “*matorral*” (o *campo*), “*puêra*” se ajusta a una expresión similar a “*que ya fue*”. Por lo tanto, el conjunto revelaría un lugar que: “*fue un matorral*”. Así, en este caso, el término tendría una vinculación con un tipo de terreno o una zona con características similares; “*o vocábulo capoeira foi registrado, em todos mantendo o significado de vegetação secundária*” (Souza, 2004, p.1).

La primera teoría se une a la segunda puesto que representa el lugar en el que los esclavos se atrincheraron tras escapar de sus captores. Así, estas zonas eran terrenos que se habían quemado para eliminar hierbas en mal estado y que, por lo tanto, “habían sido matorrales”. El hecho de que los esclavos se defendieran en estas zonas con una práctica que conjuntaba una tipología de danza y movimientos de un arte marcial, promovió que se reconocieran como: ***guerreros de los capoes o capoeiras***. Por esta razón, “*aquilo que antes etimologicamente designava “mato” passou a designar “pessoas” e as atividades destas pessoas, “capoeiragem”*” (Souza, 2004, págs. 1-2).

En cuanto a la última propuesta, si bien se alude a un ave semejante a una perdiz para identificar de dónde proceden los peculiares movimientos del capoeirista (y de esta manera determinar que la propia práctica se denomina *Capoeira*), cabe indicar que otras aportaciones señalan directamente al gallo de pelea como el animal que más se asemeja con sus movimientos a los que efectúan los capoeiristas y, por lo tanto, del que proviene el término; “*Capoeira*” (...) *cuya traducción literal “Caponera” hace referencia a los gallos de pelea por la ferocidad de los practicantes de este arte*” (Jalain, 1995, p.15). Al respecto, esta misma idea es compartida por otros autores;

*“el término Capoeira es realmente una deformación de la palabra Kipula/Kipura del lenguaje Kikongo (...), ambas palabras, “pura” y “pula”, significan revolotear, brincar de lado a lado, revolvearse, luchar retorcerse o recogerse. Los dos términos son utilizados para describir los movimientos de los gallos cuando se pelean (...). La palabra Kipura, en el contexto cultural del Congo, significa un individuo que desarrolla sus técnicas de lucha o resistencia inspirándose en los movimientos del gallo”* (Almería, 1999, p.70).

De este modo, se concibe que el término aluda a los movimientos que se realizan en una confrontación de aves. Por su parte, otras variantes argumentan que proviene del nombre que recibían unas jaulas que eran utilizadas para el transporte del capón<sup>3</sup>, dichas jaulas se denominaban capoeira y las manejaban los esclavos para vender esta ave en los mercados. Curiosamente, mientras esperaban que llegaran los comerciantes, practicaban un tipo de lucha que se terminó conociendo como *Capoeira*. En relación con este hecho, advertimos que “*Capoeira en portugués también significa corral para capones, o lugar donde se engorda al ganado*” (Almería, 1999, p.70).

Finalmente, “*Capoeira*” es un concepto que recogen los diccionarios portugueses y, con relación a las referencias que hemos ido señalando, destacamos las siguientes<sup>4</sup>:

1. *Área de mata que foi roçada ou queimada.*
1. Área de bosque segada o quemada.
  
2. *Cesto ou compartimento onde se guardam e criam capões e outras aves.*
2. Cesta o compartimento donde se guardan y se crían capones y otras aves.

---

<sup>3</sup> Pollo de corral.

<sup>4</sup> Definiciones extraídas de: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

## • Origen y evolución

La realidad es que los orígenes de la Capoeira son confusos. Así, aunque existen ciertas ideas generales que se encuentran en diversas fuentes de información, ni siquiera en la actualidad se puede precisar de forma veraz una única idea al respecto de su origen o de su evolución. En este sentido, muchas historias se han transmitido de generación en generación y de maestros a alumnos. En cualquier caso, es comúnmente “aceptado” que grupos de esclavos africanos (angoleños) transportados a Brasil fueron los que iniciaron la Capoeira en el siglo XVII<sup>5</sup>, cuando Portugal ejercía su dominio sobre Brasil.

De esta forma, en primer lugar cabe indicar que a los esclavos no se les permitía practicar ningún estilo de lucha por temor a que algún día llegaran a rebelarse contra los vigilantes de las plantaciones en las que trabajaban. Sin embargo, este hecho fue uno de los aspectos clave para que se originara ya que, si bien no podían entrenarse en la lucha, podían “bailar” sin ser castigados. Así, bajo un tipo de danza, los esclavos ocultaron una práctica que, sobre todo, tenía el propósito de ejercitarse para poder combatir y lograr su liberación. Además, esta danza camuflada no sólo les permitía mantener su forma física, sino también conservar parte de sus raíces y costumbres (las danzas se asemejaban a las propias de su cultura).

Uno de los elementos esenciales para que no fuese descubierta la práctica de los esclavos, se encuentra en la música que utilizaban en sus “danzas”. A tal efecto, cuando quedaban solos, practicaban movimientos a gran velocidad según una música de ritmos rápidos. En cambio, cuando aparecían los capataces o los encargados de las plantaciones utilizaban ritmos lentos (transformando la lucha en danza). En suma, los guardianes que vigilaban a sus esclavos observaban que estos bailaban con una música (que se agilizaba al marcharse y dejarles solos) sin conocer la verdadera intención de aquella sucesión de movimientos. Posiblemente, antes de que fuera reconocida con el término Capoeira, éste fue un motivo por el cual los propios esclavos se referían a este tipo de práctica como la “*Brincadeira de Angola*”. Al respecto, *brincadeira* se refería a una “broma” (en sentido de burla) y Angola era su país de origen.

---

<sup>5</sup> Se data que en el siglo XVI fueron trasladados los primeros esclavos africanos a América y a las islas del Océano Índico donde trabajaban en las minas de oro y plata, así como en plantaciones de azúcar, café, algodón, etc. En la segunda mitad del siglo XVI ocurre la llegada masiva de esclavos desde África hasta Brasil, pero es ya en el siglo XVII cuando emerge la Capoeira en el país de América del Sur.

En cualquier caso, sobre el tipo de danzas que utilizaron para ocultar la práctica, aparece la primera problemática en cuanto a su origen. De este modo, si bien se conoce que los esclavos africanos iniciaron la Capoeira según los movimientos de varias danzas guerreras (especialmente las de la etnia Banto), también se conjetura que tribus como la Tupí o la Guaraní (principales grupos étnicos de indígenas brasileños) disponían en sus danzas de un tipo de movimientos similares a la actual Capoeira. Sobre estos últimos, se distingue que “*guardan entre sus más ancestrales costumbres danzas rituales similares al capoeira*” (Jalain, 1995, p.14).

Por otra parte, esta duda se amplía en cuanto se advierte que no existe constancia de que esclavos africanos trasladados a otros países (distintos a Brasil) utilizaran un tipo de práctica similar para combatir. En este orden, se cuestiona que si la Capoeira hubiese tenido raíces que fueran puramente africanas “*¿por qué no la utilizaron para su defensa los esclavos que fueron llevados a otros países, como por ejemplo Estados Unidos? ¿Por qué sólo existe en Brasil?*” (Torres, 1996, p.14.)

Por todo, se conviene la idea de que la Capoeira tiene su base en danzas de tribus africanas o de la Selva Amazónica del Brasil. A partir de aquí, resultará complicado que se pueda precisar su origen de forma exacta; “*Conocer más respecto a sus raíces resulta francamente difícil pues los documentos relativos a la esclavitud en el periodo en el que se forjó la capoeira fueron todos quemados en la plaza pública por el ministro Ruy Barbosa<sup>6</sup> a finales del siglo XIX*” (Jalain, 1995, p.14).

En cuanto a su evolución, la Capoeira tuvo su mayor apogeo a lo largo del siglo XVII, posteriormente, sin embargo, existió un periodo en el que se prohibió su práctica. Así, dos años después de abolirse la esclavitud en Brasil (con la Ley Áurea) y durante el mandato del Mariscal Deodoro da Fonseca, fue una “*práctica proibida pelo código penal de 1890*” (Barbosa, 2005, p.37). Cabe anotar que en esa época utilizaban la Capoeira los delincuentes, lo cual generó que se vinculara a violencia y se penara por la Ley. En este orden, se estimaban entre 2 y 6 meses de cárcel a quien realizara ejercicios de agilidad o danza en la calle, y hasta 1 año a aquél que enseñara Capoeira (Jalain, 1995, p.16).

---

<sup>6</sup> Ministro de Finanzas de Brasil en el año 1890 (durante el mandato de Deodoro da Fonseca – Primer presidente de la República de Brasil). 2 años después de la abolición de la esclavitud en Brasil (en el año 1888), Ruy Barbosa autorizó la destrucción de la mayoría de los archivos gubernamentales relacionados con este hecho por considerar que había sido vergonzoso para su país.

No obstante, y a pesar de la Ley, muchos capoeiristas continuaron practicando la danza – lucha debiendo ocultarse de la policía. Sobre este hecho, resulta que cuando los *mestres* de edades avanzadas explican en la actualidad esta parte de la historia (en forma de leyendas) recuerdan que a ellos mismos les contaban que durante la prohibición de la Capoeira se reunían en escondites, la mayoría de veces en bosques, para poder practicar. Además, siempre debía de haber una persona encargada de observar si llegaba la policía que, a la vez, era el encargado de producir la música. Cuando advertía que se acercaban agentes policiales, cambiaba el ritmo del *berimbau* (el instrumento principal) para avisar a los capoeiristas<sup>7</sup>.

Para concluir con los aspectos más relevantes vinculados a su vertiente histórica, mencionar que la práctica de la Capoeira fue prohibida hasta el año 1937. En este punto, se deben distinguir las figuras de Getúlio Dornelles Vargas<sup>8</sup> y del *mestre Bimba*. De esta manera, el *mestre* efectuó una exhibición de Capoeira ante el nuevo Presidente de Brasil con la intención de convencerle del valor que tenía la práctica. El éxito de *Bimba*, unido al deseo del Presidente de recuperar “manifestaciones brasileñas genuinas”, fue el inicio para derogar la prohibición de la Capoeira y conseguir, de ese modo, que fuera liberada.

- ***Mestres fundadores***

Toda persona que se forma en la Capoeira encuentra dos nombres que poseen un gran significado entre los capoeiristas: *Pastinha* y *Bimba*. Ciertamente, no resulta casual que los iniciantes deban, la mayoría de las ocasiones, saber quiénes son y aprender parte de sus respectivas historias para optar a conseguir el primer grado de aprendizaje. Como se determinará en líneas siguientes, en la Capoeira se pueden reconocer varios estilos de enseñanza, sin embargo, las modalidades de *Angola* y de *Regional* han sido la referencia durante décadas considerándose, actualmente, las tradicionales.

Al respecto, *Pastinha* y *Bimba* fueron los fundadores, y máximos exponentes, de cada uno de los estilos. Por este motivo, a continuación presentamos a sendos *mestres*.

---

<sup>7</sup> Actualmente, uno de los ritmos que se toca con el *berimbau* se llama *Cavalaria*, término que en castellano significa *Caballería*; éste es el ritmo que tocaba el observador para alertar a sus compañeros de la presencia de policía.

<sup>8</sup> Político brasileño que fue presidente de la República de Brasil durante 4 periodos (de 1930 a 1934 en el Gobierno Provisorio; de 1934 a 1937 en el Gobierno Constitucional; de 1937 a 1945 en el *Estado Novo* y de 1951 a 1954 presidente electo por voto directo).

## ♦ MESTRE PASTINHA

*Capoeira es para hombres, niños y mujeres,  
quienes no la aprenden es porque  
no quieren<sup>9</sup>.*

*Mestre Pastinha*, de nombre completo Vicente Joaquim Ferreira Pastinha e hijo de un español llamado José Señor *Pastinha*, nació el 5 de abril del año 1889 en la ciudad brasileña de Salvador de Bahía (la capital del estado de Bahía). Referente de la Capoeira de Angola.



Curiosamente, existe cierta divergencia de opiniones con relación al hecho de saber quién fue su verdadera madre. Así, mientras existe la posibilidad de que *Pastinha* fuera el hijo de una africana de nombre Raimunda dos Santos (Martín, 2003, p.35), también se considera que su madre fuera una brasileña de Bahía llamada Maria Eugênia Ferreira<sup>10</sup>. Una incógnita a la que se hizo alusión desde el periódico brasileño *Correio da Bahia* en la edición del 15 de abril de 2001.

En cualquier caso, su iniciación en la Capoeira se originó por las agresiones que recibía en su barrio de un niño más grande y fuerte que él. Un día, cuando Vicente tenía 8 años, un vecino africano llamado Benedito observó los ataques del mayor al pequeño. Inmediatamente después, se acercó a este último para invitarle a su casa y, de ese modo, enseñarle algunos movimientos de defensa y ataque. El propósito de Benedito era que el pequeño se defendiera de su agresor si se volvía a cruzar con él. Su éxito llegó rápido ya que en el siguiente encuentro Vicente ganó la disputa. A partir de este momento, siguió ejercitándose y, mientras dedicaba las mañanas a estudiar arte y a formarse en la pintura en la escuela Liceo de Artes y Oficios de Bahía<sup>11</sup>, por las tardes se quedaba aprendiendo Capoeira con Benedito; un aprendizaje que duró durante 3 años.

<sup>9</sup> *Mestre Pastinha* (Martín, 2003, p.37).

<sup>10</sup> Teoría compartida por diferentes artículos divulgativos con relación a la historia de la Capoeira.

<sup>11</sup> El Liceu de Artes e Ofícios da Bahia es una institución creada el 20 de octubre de 1872 en Salvador de Bahía. Su objetivo es formar obreros para facilitarles la entrada al trabajo. El Liceo ofrece de manera gratuita las clases y pueden ser partícipes de ellas todo el mundo, sin distinción de color o nivel socioeconómico. Tan sólo es necesario cumplir con las condiciones morales adecuadas.

A pesar de su interés, los padres de Vicente eran reacios a que su hijo se formara en la Capoeira puesto que consideraban que era una práctica para vagos, así que a los 12 años le inscribieron en una escuela de aprendiz de marineros que le sirvió para descubrir diferentes aspectos con relación al mar. No obstante, fue incapaz de olvidar la Capoeira. Su gran afición, hizo que acabara por enseñar esta práctica a sus compañeros de escuela. Con 21 años, terminó su estancia en la academia de marineros y regresó a Salvador para dedicarse a la pintura de manera profesional. Debido a que la práctica de la Capoeira era considerada ilegal en esta época, *Pastinha* se ejercitaba a escondidas.

En 1941, en una *Roda* de Capoeira tradicional que se realizaba en la Ladeira de la Piedra, Gengibirra (Salvador), la vida de *Pastinha* dio un cambio significativo gracias a que un alumno suyo le animó para que fuera a verle<sup>12</sup>. Una vez allí, el alumno tuvo la oportunidad de presentarle a varios *mestres*, “uno de los cuales (*Amorzinho*), le ofrecía dirigir una academia, a lo que insistieron el resto de *Mestres* confirmando que en aquel tiempo era el mejor para conservar la Capoeira Angola” (Martín, 2003, p.36). De esta manera, iniciaron las actuaciones para abrir el *Centro Deportivo de Capoeira Angola*, la primera academia de la modalidad de Angola, la cual se situaba en el nº 19 del Largo de Pelourinho<sup>13</sup>.

Sin embargo, tras la muerte de *Amorzinho* en 1942, la academia cerró porque los *mestres* la abandonaron. Transcurrido un tiempo en que *Pastinha* hizo diversos intentos sin éxito de reabrir la escuela, un ex-instructor de artes marciales de la Guardia Civil (de nombre Ricardo Batista) le solicitó reorganizar el centro. Por aquel entonces (año 1949), *Pastinha* trabajaba como guardia de seguridad en una fábrica de jabón y, finalmente con el apoyo de varios *mestres* conocidos, reabrió la escuela.

Pocos años después, concretamente el 1 de octubre de 1952, el *Centro Deportivo de Capoeira Angola* se registró de forma oficial y se reconoció como espacio educativo. En el estatuto se precisaba que el objetivo del centro era: enseñar, difundir y desarrollar, de manera teórica y práctica, el genuino estilo de Capoeira de ANGOLA (Röhrig, 2005, p.152).

---

<sup>12</sup> Röhrig (2005) y Taylor (2007) revelan que *Pastinha* fue a Gengibirra a ver *jogar* a Raimundo Argollo (*Aberrê*), uno de sus mejores alumnos.

<sup>13</sup> Barrio que se encuentra situado en el corazón de la parte más antigua de la capital de Bahía (Salvador) y que oficialmente se denomina Plaza José de Alencar.



Como curiosidad, era una escuela en la que los estudiantes vestían, no de manera casual, con camiseta amarilla y pantalón, así como calzado, negro. La razón para utilizar esta vestimenta era que un equipo de fútbol brasileño, llamado *Esporte Clube Ypiranga*, les facilitaba sus antiguos uniformes, los cuales se componían de pantalones negros y de camisetas amarillas. Además, dejaban que los capoeiristas utilizaran sus instalaciones.

Retomando la vida de *Pastinha*, el siguiente hecho a destacar es que la academia se había trasladado al nº 19 de la calle Gregoria de Mattos, en la Plaza de Pelourinho; no obstante, *Pastinha* se encontró en la obligación de tener que abandonarla por problemas financieros. Al final, terminó viendo cómo se acababa convirtiendo en un restaurante. A pesar de todo lo ocurrido, y a una edad muy avanzada, en el año 1979 reabrió el *Centro Deportivo de Capoeira Angola* en Ladeira do Ferrão. El 12 de abril de 1981 participó en su última *Roda* de Capoeira y falleció, el viernes 13 de noviembre, debido a una parada cardíaca. Tenía 92 años, estaba muy enfermo y prácticamente era invidente.

#### ♦ MESTRE BIMBA



De nombre Manoel dos Reis Machado, el *mestre Bimba*, nació el 23 de noviembre del año 1900<sup>14</sup> en un barrio situado en Salvador de Bahía, en Engenho Velho de Brotas.

Su apodo *Bimba*<sup>15</sup>, el cual le acompañó durante toda su vida, resultó ser así a causa de una apuesta que tuvo lugar el mismo día de su nacimiento. Así, mientras que su madre, Maria Martinha do Bonfim estaba convencida de que ella esperaba una niña, la comadrona creía que sería un niño.

Al nacer y observar al bebé, la comadrona expresó: “es un niño, mire su *bimba*”. De esta manera, Manoel se quedó con el alias y la matrona ganó la apuesta.

<sup>14</sup> Existen referencias que sitúan el nacimiento de Bimba el mismo día pero un año antes, en 1899.

<sup>15</sup> Término que en el lenguaje popular de Bahía designa al órgano genital masculino.

Con 12 años, Manoel inició la práctica de Capoeira en el *Barrio de la Libertad*<sup>16</sup>, en un tiempo en que era prohibida por la Ley. Su instructor *Bentinho* (también conocido como *Nozinho Bento*), era un capitán africano de la Compañía de Navegación Bahiana. En aquel tiempo, Manoel trabajaba en el puerto (Torres, 1996, p.16) y, en los momentos de combatir, demostraba una habilidad espectacular, lo cual hacía que destacara ante los demás. Cabe indicar que, probablemente, esto ocurría porque observaba a su padre, Luiz Cândido Machado, practicar una lucha africana que consistía en lanzar al contrincante al suelo utilizando, sobre todo, las piernas. Esta lucha se conocía como *Batuque*.

A los 18 años de edad, descontento por el declive que había sufrido la Capoeira y cansado de ver que únicamente se exhibía en las plazas para, así, distraer a los turistas, *Bimba* recuperó movimientos originales de la Capoeira (que ya no eran frecuentes en la práctica) y combinó el estilo de Angola con el *Batuque*. A la vez, incluyó movimientos que creó él mismo e introdujo ritmos rápidos para conseguir mayor dinamismo. De esta forma, se empezó a forjar el estilo Regional de la Capoeira. En suma, “*el capoeirista se volvió un ser demasiado folclórico (...) Se aprovechó entonces de la antigua lucha conocida por su padre: el Batuque, y de su genio creativo para crear lo que él llamó <<Capoeira Regional>>*” (Martin, 2003, p.44). No obstante, a pesar de su esfuerzo para reivindicar la Capoeira, ésta continuaba considerándose una práctica de delincuentes.

A partir de aquí, con su voluntad por cambiar la percepción que se tenía respecto a la práctica de Capoeira, encontramos el momento en que se presentó ante el Presidente de la República Federativa de Brasil. En relación con el *mestre Bimba*, “*su mayor logro fue conseguir en 1937 la anulación del decreto que prohibía la práctica de la Capoeira al realizar una demostración al entonces Presidente Doctor Getúlio Vargas*” (Torres, 1996, p.16).

Asimismo, al fundador del estilo Regional también se le valora el hecho de ser la primera persona en reconocer una vertiente didáctica en la Capoeira. En este sentido, en 1918 (con 18 años), abrió la primera escuela de Capoeira: “*Club Unión en apuros*”. Más tarde, en 1932, inauguró la primera academia de la modalidad de Regional: “*Centro de Cultura Física Regional*”; la cual situó en su barrio natal, en Engenho Velho de Brotas.

---

<sup>16</sup> Un barrio situado en el Salvador que, en una época anterior, se conocía como *Estrada das Boiadas*.

En el año 1937, *Bimba* obtuvo el registro oficial para su academia del Ministerio de Educación y Salud Pública (el gobierno); convirtiéndose en la primera persona que lo lograba. Con todo, y a pesar de que ya no era una “práctica prohibida”, el *mestre* tuvo la precaución de no colocar la palabra “*Capoeira*” en el título de su academia. Al respecto, Brasil seguía en un período de régimen de fuerza y, de esta manera, intentaba evitar que se hicieran posibles relaciones entre su práctica y la delincuencia brasileña.

Ciertamente, la voluntad de *Bimba* era que la práctica de la *Capoeira* continuara sin que se vinculara a la violencia. En el año 1942, abrió la segunda academia del estilo Regional<sup>17</sup> y, con el transcurso del tiempo, diversas más. Su intención, era crear un gran número de discípulos que, a su vez, formaran a futuros capoeiristas. Sobre este aspecto, la consigna era que sus alumnos siempre deberían de vestir con un uniforme blanco que, en la medida de lo posible, estuviera limpio.

En otro orden, además de ayudar a liberar la *Capoeira* y de crear un nuevo estilo, *Bimba* realizó otras aportaciones sobre esta práctica. Entre ellas destacan la introducción del *batizado* (celebración para designar el nivel del alumno) y el *berimbau* (instrumento principal). En relación con este último, cabe decir que también se fue consolidado en las *Rodas de Capoeira* del estilo *Angola*.

Como otro suceso que merece la pena mencionar, en el año 1953 y en el *Palácio da Aclamação*, el *mestre Bimba* realizó una nueva exhibición ante el Gobernador Juracy Magalhães<sup>18</sup> y, de nuevo, ante al Presidente Getúlio Vargas (el cual visitaba el palacio). Finalizada la demostración el Presidente expresó, con respecto a la *Capoeira*, que era “*o único esporte verdadeiramente nacional*” (Costa, 2002, p.103).

En suma, *Bimba* consiguió que la *Capoeira* fuese reconocida por un gran número de personas. Sus modificaciones e innovaciones lograron captar la atención de políticos, abogados, médicos y personas de la clase social media alta. Sobre este aspecto, teniendo en cuenta que la práctica se consideraba más propia de *negros*, cabe valorar que incluso la clase media blanca empezara a practicar *Capoeira*. Por otra parte, también fomentó la entrada de las mujeres en las *Rodas* (por aquel entonces estaban excluidas de ellas).

---

<sup>17</sup> Actualmente conocida como “*Rua Francisco Muniz Barreto*”.

<sup>18</sup> Juracy Montenegro Magalhães; militar y político brasileño 3 veces gobernador del estado de Bahía.

En cuanto a la última etapa de su vida, el ánimo de *Bimba* empezó a decaer en el año 1964 cuando advirtió que toda su labor y esfuerzo, prácticamente, no habían servido para nada debido al régimen de fuerza que existía en Brasil. 10 años después, falleció en el Hospital das Clínicas de Goiânia después de sufrir un ataque al corazón, en 1974<sup>19</sup>. A título póstumo, en el año 1996, *mestre Bimba* fue distinguido Doctor Honoris Causa por el cuerpo universitario de Bahía. Actualmente, su figura tiene gran importancia entre los capoeiristas, no sólo por ser el creador del estilo Regional sino por dedicar toda su vida a intentar que la Capoeira evolucionara.

En síntesis, *Pastinha* y *Bimba* fueron coetáneos en su tiempo y, a cada uno, se le atribuyen diversos reconocimientos respecto a la Capoeira:

<b>PASTINHA</b>	<b>BIMBA</b>
Máximo exponente del estilo Angola	Máximo exponente del estilo Regional
Considerada la persona que mejor propagaría el estilo de Angola	Consiguió revocar la pena contra la Capoeira y que se la declarara deporte nacional brasileño
Dirigió la primera academia de Capoeira de la modalidad de Angola	Fundador de la primera academia oficial de Capoeira de la modalidad Regional
Consiguió que su academia de Angola de Capoeira fuera registrada oficialmente	Precursor en la obtención de un registro oficial del gobierno para su academia
Su academia se reconoció como un espacio de carácter educativo	Se le reconoce la introducción del <i>batizado</i> así como del <i>berimbau</i> , considerando a este último el instrumento principal de la Capoeira
Su estilo de Angola fue reconocido por los intelectuales de la época como el verdadero estilo de Capoeira	El Gobierno otorgó una mayor relevancia a su modalidad de Regional para la práctica de la Capoeira

Tabla 1. Aportaciones de *mestre Pastinha* y de *mestre Bimba* a la Capoeira.

<sup>19</sup> Según referencias distintas existen variaciones en relación con el día en que falleció el *mestre Bimba*. A este respecto, mientras que Martín (2003) indica que fue el 5 de febrero, Taylor (2007) señala que sucedió el 4 de enero.

## • Estilos de Capoeira

Expuesta, de forma breve, parte de la historia de los *mestres* que tienen una gran relevancia en la Capoeira, el siguiente paso a efectuar consiste en diferenciar los estilos tradicionales que existen respecto a la práctica: el Angola y el Regional. No obstante, se debe apuntar que actualmente se encuentra en alza un tipo de Capoeira que, sobre todo, se utiliza para captar la atención de las personas.

Como un primer factor a considerar entre los principales estilos, se conviene que el de Angola tiene la mayor antigüedad; “*la distinción entre Angola/Regional es muchas veces interpretada como una separación en dichos términos: Angola-antigua, Regional-moderna*” (Martín, 2003, p.54). Aunque, cabe indicar, la Capoeira “*Angola*” adoptó este término después de aparecer la Regional. Es decir, hasta ese periodo, la práctica sólo era conocida como “*Capoeira*”, sin un segundo nombre que la distinguiera de otro estilo.

De esta manera, siguiendo un orden cronológico, en primer lugar se encuentra el estilo Angola, propio del *mestre Pastinha*. Esta modalidad se considera la más antigua y la que más se asemeja a la que practicaban los africanos esclavizados. El propio término *Angola* indica el país de aquellos esclavos de los que, a pesar de las dudas existentes, se concibe que se creara la Capoeira.

Respecto a sus características, los ritmos son lentos y los golpes bajos. Por este motivo, los movimientos se acostumbran a ejecutar muy cercanos al suelo; “*insiste en el dominio psicológico del adversario y se basa en la astucia, lo que lo hace apto para la pelea callejera*” (Torres, 1996, p.21). En otro orden, los rituales están muy presentes en las *Rodas* y destaca el factor espiritual (es común que los capoeiristas realizan oraciones en forma de rezos antes de *jogar*). Finalmente, también conlleva el sentido de la *malicia* (la astucia, el engaño, la picaresca, etc.).

Por su parte la modalidad Regional, desarrollada por el *mestre Bimba*, se origina en Bahía (uno de los veintisiete estados de Brasil) y de ahí proviene la incorporación del término *Regional*. Es un estilo bastante rápido que, con respecto al anterior, se distingue por no tener tanta malicia y no ejecutar movimientos excesivamente próximos al suelo; “*es muy dinámico y técnico. Emplea preferentemente los golpes a la zona alta*” (Torres,

1996, p.21). Asimismo, en general, el misticismo no está tan arraigado a la práctica. Por todo, resulta más adecuada para la enseñanza de la Capoeira.

A partir de aquí, se identifica una Capoeira denominada *Contemporánea*<sup>20</sup> cuyos inicios provienen de la década de los 80 (aunque su mayor apogeo emergió a finales del siglo XX). En sus orígenes, se la distinguía como un estilo de lucha violenta que, poco a poco, se transformó en una práctica con menor agresividad. En la actualidad, se concibe como una sub-modalidad de la Capoeira Regional en la que, curiosamente, se combinan movimientos de esta última y del estilo de Angola.

Cabe decir que esta modalidad ha generado diferencia de opiniones respecto a su valor como “Capoeira”, sobre todo motivadas por las acrobacias que se realizan. De esta forma (sin referencia explícita) existen voces que afirman que este estilo sólo se basa en efectuar movimientos visualmente atractivos pero que, en general, carecen de sentido en el *jogo* y, al mismo tiempo, aparecen argumentos en defensa apreciando la introducción de movimientos nuevos que, en suma, preservan la mejor parte de los anteriores estilos.

En cualquier caso, la modalidad *Contemporánea* ha proyectado la Capoeira en la última década hasta el punto de utilizarse para publicitar un producto. La razón principal reside, precisamente, en la espectacularidad de movimientos; un efecto que capta y atrae la atención del público. Así, se ha convertido en la modalidad con mayor difusión y, por lo tanto, en la más conocida actualmente.

## 2. 2. LA PRÁCTICA DE LA CAPOEIRA

Los siguientes, son contenidos vinculados a la experiencia física de la Capoeira:

- **Movimientos**

Como afirmación más asentada, se encuentra la idea de que la Capoeira proviene de esclavos africanos, trasladados de Angola a Brasil, que originaron los movimientos a partir de danzas nativas. Sin embargo, también se concibe que los esclavos incorporaran varios gestos de algunos de los animales que habitaban en las zonas en las que faenaban.

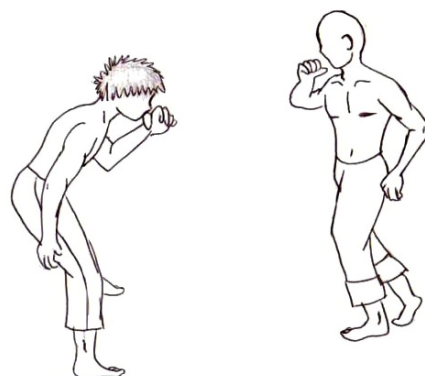
---

<sup>20</sup> Si bien existen documentos que aluden al término *Contemporáneo* como un estilo propio de Capoeira, en otras ocasiones se utiliza para designar una práctica más actualizada de la Capoeira.

Sobre este aspecto, se hallan aportaciones que determinan unos u otros animales enfatizando algunas de sus aptitudes. Entre ellos, se considera que la agilidad del mono, la cual le permite efectuar saltos a grandes alturas, la astucia del zorro para el engaño, la habilidad de la araña para envolver a su captura, la fluidez de la víbora para desplazarse, la cautela y explosividad que se asocia al ataque del jaguar, así como la combatividad de la onza<sup>21</sup>, son elementos relacionados con los movimientos de la Capoeira. De la misma forma, el cabezazo del búfalo y la patada del caballo caracterizan a algunos de estos.

A partir de aquí, a continuación se presenta una serie de movimientos propios de la Capoeira<sup>22</sup>. A causa del amplio abanico que existe, se han seleccionado un total de 50 movimientos los cuales, pensamos, representan de una manera significativa la tipología de acciones que se efectúan en esta práctica (además de incluirse los más habituales). A su vez, también se ha valorado el hecho de mostrar diferentes grados de dificultad. Con todo, se exponen respectivamente las categorías y movimientos de la siguiente forma:

- MOVIMIENTO BÁSICO. Siguiendo el ritmo de la música, permite mantener el cuerpo preparado para realizar cualquier otro movimiento. Se conoce como:
  - GINGA. De forma relajada, consiste en un balanceo constante del cuerpo en el que las piernas representan una trayectoria similar a la figura de un triángulo isósceles. Se inicia retrasando una pierna, respecto al eje medio del cuerpo, y contactando en el suelo con la punta del pie; de esta manera permite actuar como un resorte o muelle para regresar adelante. A su vez, y según la pierna que esté retrasada, los brazos se alternan para mantener la protección con el antebrazo y la mano. Asimismo, el balanceo del cuerpo ayuda a esquivar ataques. Para finalizar, debido a que mientras se está *jogando* no resulta oportuno mantener una posición estática, también se puede recurrir a la *Ginga* para descansar sin dejar de moverse.



<sup>21</sup> Felino de las montañas de Asia, también llamado *irbis* o *leopardo de las nieves*.

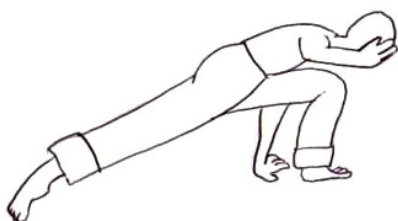
<sup>22</sup> La categoría de los movimientos seleccionados tienen mayor vinculación con la Capoeira Regional. A su vez, se admite la posibilidad de que, según los grupos de Capoeira, existan variaciones terminológicas o variedad en algunos gestos concretos dentro de la acción global del movimiento.

- MOVIMIENTOS DE ESQUIVA. Su función principal consiste en evadir o huir de los ataques del compañero. Destacamos los 11 siguientes:

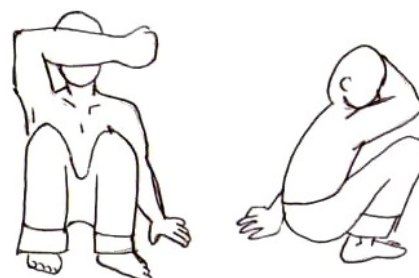
- ESQUIVA. Aprovechando la acción que se efectúa cuando se retrasa una de las piernas, desde la *Ginga*, se gira la cadera hacia la parte interna del cuerpo (en dirección a la pierna retrasada) y se desplaza la columna hacia atrás. De manera inmediata, se eleva la mano delantera efectuando una guardia (protección) principalmente de la cara.



- ESQUIVA LATERAL. Desde una posición en paralelo de las piernas, se flexionan las rodillas y se inclina el cuerpo hacia la dirección en la que se vaya a efectuar el movimiento. Mientras se desplaza la columna de forma lateral, la mano que acompaña la dirección se apoya en el suelo y la otra realiza una protección de la cara. Complementariamente, el codo permite la protección del torso. Finalmente, si bien la rodilla del lado en que se desplaza el cuerpo se flexiona con un gran ángulo, la contraria no se debería extender por completo.



- RESISTÊNCIA 1. Con las piernas colocadas en paralelo, se flexionan las rodillas para descender el tronco. Una vez abajo, una de las manos (según la dirección en que se realice) se apoya en el suelo. Mientras, el otro brazo y la otra mano protegen la cara.

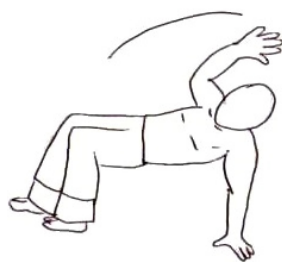


- RESISTÊNCIA 2. Con las piernas en paralelo, se flexionan las rodillas y se retrasa la espalda. Mientras se apoya una de las manos en el suelo, la otra realiza la protección de la cara y con todo el brazo se protege el pecho.





- RESISTÊNCIA 3. La siguiente evolución de los movimientos anteriores.



En este caso se arquea el cuerpo hacia atrás elevando la cadera. La mano que se apoya en el suelo sostiene el peso del cuerpo mientras la otra protege la cara. La acción acaba protegiendo el pecho con el brazo.

- NEGATIVA LATERAL. En primer lugar se deben flexionar las rodillas, posteriormente se inclina el cuerpo hacia un lado, muy cerca del suelo, y se apoyan las dos manos en el mismo.

Mientras se realiza una gran flexión de la rodilla más cercana al cuerpo, la otra se debe de extender manteniendo una ligera flexión.



- NEGATIVA FRONTAL. Se flexiona una pierna (según la intención será izquierda o derecha) y se descende el tronco. La otra pierna se mantiene recta hacia adelante pero no totalmente, es decir, la rodilla tiene que estar



flexionada ligeramente. Por su parte, la mano que esté colocada justo al lado de la pierna flexionada protege la cara. Mientras, la otra mano se apoya en el suelo.

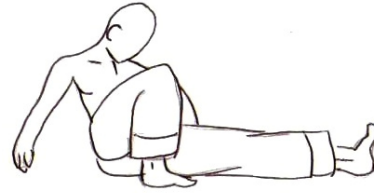
- NEGATIVA DE ESPALDAS. Aprovechando la acción que se efectúa al retrasar una pierna desde la *Ginga*, se gira la cadera hacia la parte interna del cuerpo (en dirección a la pierna retrasada) y se desplaza la columna hacia atrás con una ligera inclinación. Si

bien la pierna más retrasada se flexiona, la otra acompaña el movimiento con una ligera flexión, debiendo permanecer más adelantada. Por su parte, la mano situada más cerca de la pierna retrasada

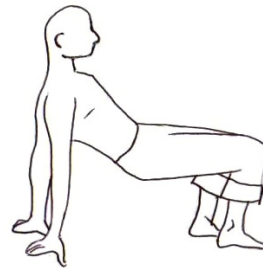


toca el suelo mientras que con la otra se debe proteger la cara. Asimismo, es conveniente proteger el torso con el codo.

- **NEGATIVA DE FONDO.** Se genera con base en las mismas posiciones del movimiento anterior. En este caso, en cambio, la pierna que se retrasa se debe flexionar en un grado mayor; la otra permanece recta muy cercana al suelo. De esta manera, el tronco se descende y la mano que se apoya en el suelo ayuda a sostener parte del peso del cuerpo.



- **QUEDA DE QUATRO.** Este movimiento se inicia desde una posición en la que piernas se sitúan en paralelo. Las rodillas se flexionan y el cuerpo descende a la misma vez que se deja caer hacia atrás. En este momento, se deben de apoyar las dos manos en el suelo para no caer por completo. La posición de la columna mantiene una posición retrasada mientras, por su parte, la cabeza está erguida con el propósito de no perder la situación en la que se encuentre el compañero situado delante.



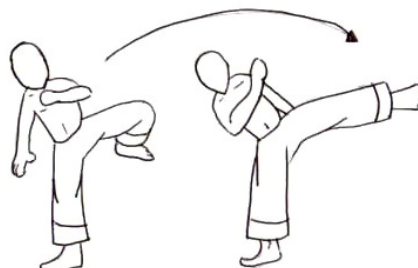
- **COCORINHA.** Con las piernas en paralelo, se flexionan las rodillas para hacer descender el tronco. La columna se mantiene recta y se equilibra el cuerpo con ayuda de la punta de los pies (sin apoyar los talones). Las dos manos, asimismo, se entrecruzan en forma de una X para proteger la cara con las manos y el pecho con los antebrazos.



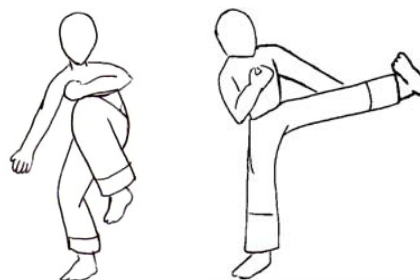
<b>MOVIMIENTOS DE ESQUIVA</b>		
<b>ESQUIVA</b>	<b>ESQUIVA LATERAL</b>	<b>RESISTÊNCIA 1</b>
<b>RESISTÊNCIA 2</b>	<b>RESISTÊNCIA 3</b>	<b>NEGATIVA LATERAL</b>
<b>NEGATIVA FRONTAL</b>	<b>NEGATIVA DE ESPALDAS</b>	<b>NEGATIVA DE FONDO</b>
<b>QUEDA DE QUATRO</b>	<b>COCORINHA</b>	

Tabla 2. Movimientos relativos a la categoría: Esquiva.

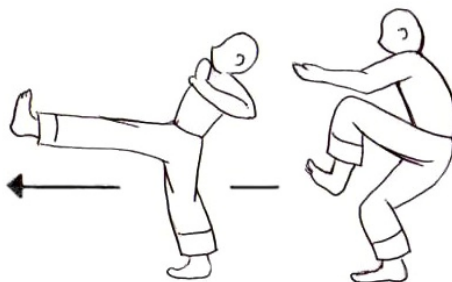
- **MOVIMIENTOS TRAUMATIZANTES.** Movimientos de ataque cuya principal característica es que se deben proyectar por encima de la cintura del compañero. Para esta clasificación, presentamos los 9 movimientos siguientes:
  - **MARTELO.** El movimiento se realiza con la pierna situada detrás del eje central del cuerpo. En un primer instante, la pierna se dirige hacia delante en flexión, progresivamente, se extiende para realizar un golpeo de forma lateral con el interior del pie. El pie de apoyo, debe girar hacia el exterior mientras la cintura acompaña todo el movimiento. La protección de cara y del pecho se realizan con el brazo contrario a la pierna de golpeo.



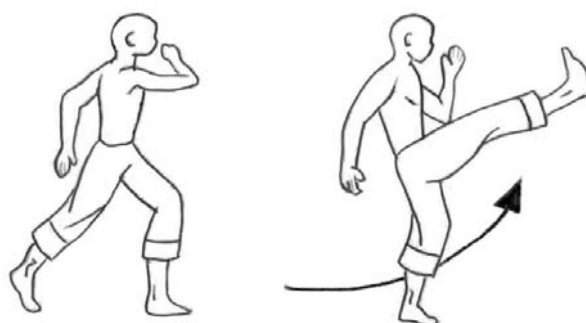
- **CHAPA.** El movimiento se realiza con la pierna más retrasada. Se gira la cintura y el pie de apoyo, se flexiona y se adelanta la rodilla de atrás para extenderla hacia delante proyectando el golpeo con la planta del pie. Las protecciones de la cara y del pecho se realizan con el brazo contrario a la pierna de golpeo.



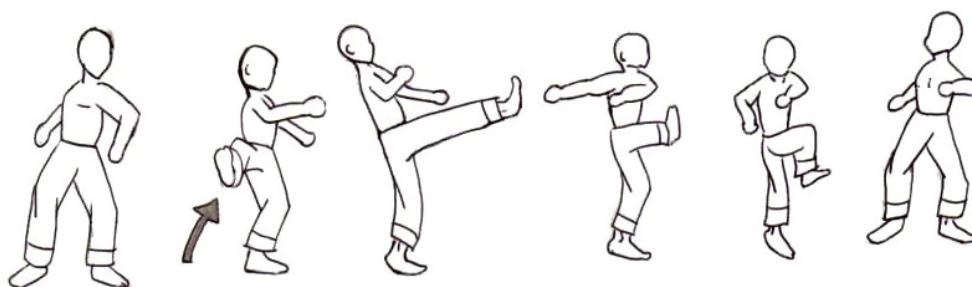
- **BÊNÇÃO.** De principio a fin, el movimiento se efectúa con la planta del pie y desde una posición frontal. La rodilla trasera se empieza a flexionar para estirarse hacia delante mientras que el cuerpo se arquea ligeramente hacia atrás. En un primer instante los brazos se entrecruzan para proteger el torso, posteriormente, facilitan la transición de la pierna trasladándose de adelante – atrás y ayudan a equilibrar todo el cuerpo estirándose a los lados.



- **PONTEIRA.** El movimiento se realiza con la punta del pie y, al igual que el movimiento anterior, desde una posición frontal de principio a fin. En primer lugar, la rodilla retrasada se flexiona para estirla posteriormente hacia delante mientras que el cuerpo permanece erguido. Los brazos y las manos realizan la protección de la cara y del torso, a la vez que ayudan a proyectar el movimiento y mantener el equilibrio.



- **MEIA – LUA DE FRENTE.** El movimiento se efectúa con la pierna más retrasada. Desde el primer momento, se extiende y se eleva para realizar una acción circulatoria. El movimiento se ejecuta de atrás – adelante y de afuera – adentro hasta regresar a la posición inicial. La protección de las manos cambia a medida que la pierna se sitúa por encima de la cadera, es decir, cambia cuando la pierna se eleva y pasa por encima de la cadera, y vuelve a cambiar cuando desciende.



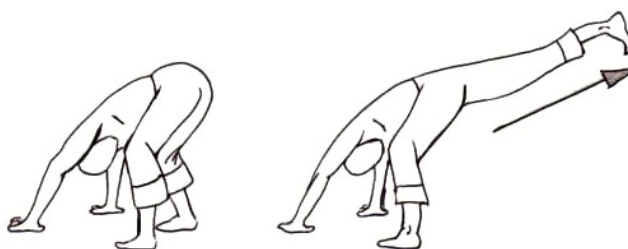
- **COBERTURA.** Es un movimiento similar al anterior pero realizado en el sentido contrario. La pierna de atrás se eleva para dibujar un movimiento circulatorio hacia delante – atrás y de dentro – afuera hasta regresar a la posición inicial. La protección de las manos, cambia cuando la pierna se sitúa por encima de la cintura y vuelve a cambiar cuando está bajando.



- **ESPORÃO.** El movimiento se realiza con la pierna trasera. Se gira el pie de apoyo hacia el exterior. La pierna de atrás pasa adelante elevándose de manera progresiva ligeramente flexionada. Una vez situada adelante pasa de estar totalmente extendida a flexionarse con la intención de golpear al compañero con el talón; luego se recupera la posición inicial. La guardia cambia de brazo – mano en el punto más elevado de la pierna.



- **COICE O CHAPA DE COSTAS.** Este movimiento simula la coza de un caballo. En primer lugar, el cuerpo desciende con la intención de generar un doble apoyo de manos. De forma casi simultánea, las piernas se sitúan en paralelo y, con la planta del pie tensa, se extiende hacia atrás la pierna natural del giro del cuerpo (si el giro se efectúa a la derecha se proyecta la pierna derecha y viceversa). Se observa al compañero entre las piernas.



- **VÔO DO MORCEGO.** Movimiento visualmente muy atractivo en el que se realiza un salto con las piernas proyectándolas por delante del cuerpo. Los brazos y las piernas se flexionan ligeramente para realizar el impulso y se extienden en el momento del golpeo. Un movimiento de suma complejidad en el cual, además, no se realiza protección. Prácticamente, sólo capoeiristas expertos son capaces de realizarlo correctamente.

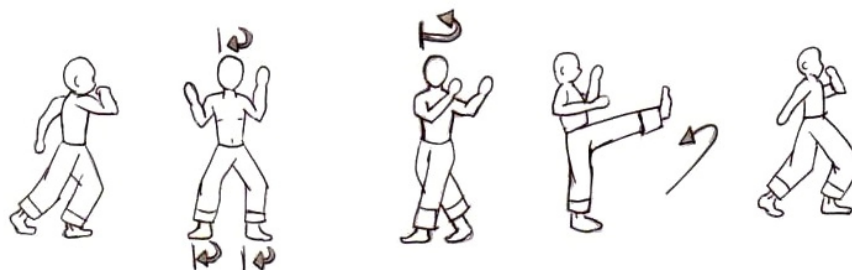


<b>MOVIMIENTOS TRAUMATIZANTES</b>		
<b>MARTELO</b>	<b>CHAPA</b>	<b>BÊNÇÃO</b>
<b>PONTEIRA</b>	<b>MEIA – LUA DE FRENTE</b>	<b>COBERTURA</b>
<b>ESPORÃO</b>	<b>COICE / CHAPA DE COSTAS</b>	<b>VÔO DO MORCEGO</b>

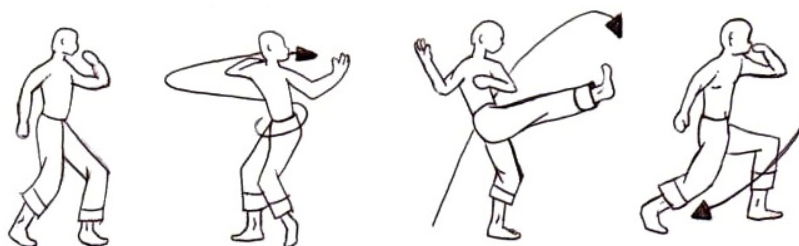
Tabla 3. Movimientos relativos a la categoría: Traumatizante.

- **MOVIMIENTOS DE MEDIO GIRO Y GIRATORIOS.** Son movimientos en los que se requiere de un medio giro o de un giro completo del cuerpo para efectuar la acción completa. Su principal función es la de ataque. Dentro de este grupo se muestran los 7 siguientes:

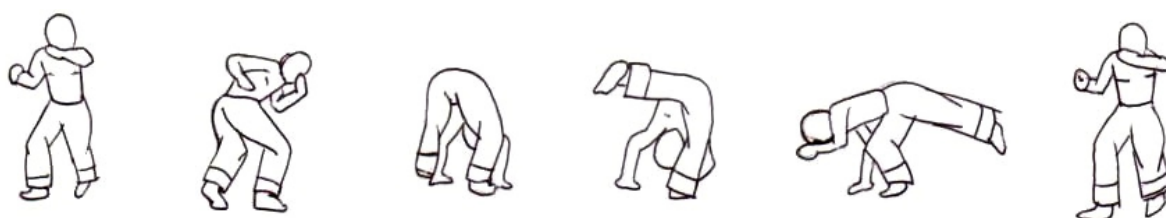
- **QUEIXADA.** Desde la posición de la *Ginga*, el pie adelantado realiza un paso lateral hacia el interior cruzándose con la pierna contraria. El pie de atrás avanza por detrás generando un cruce de piernas más exagerado. El pie que había realizado la primera acción ejecuta un movimiento elevado circulatorio de dentro – afuera hasta colocarse detrás del cuerpo. Acorde al movimiento circular, la protección se va cambiando de brazo.



- **ARMADA.** Desde la posición de la *Ginga*, se realiza mediante un giro de 360° de todo el cuerpo. La pierna más retrasada se eleva en extensión con un movimiento circulatorio. La protección cambia en el momento en que se extiende la pierna y vuelve a cambiar al regresar a la posición inicial.



- **MEIA – LUA DE COMPASSO.** Desde la posición de la *Ginga*, la pierna situada detrás realiza un giro de 360°. La mayoría de las veces se ejecuta con una mano, de esta manera la otra efectúa la protección. Sin embargo, en la iniciación se practica con ambas manos. Por otra parte, también es factible realizar el movimiento sin apoyar las manos en el suelo (aunque de esa forma se dificulta el control del equilibrio y de la ejecución).

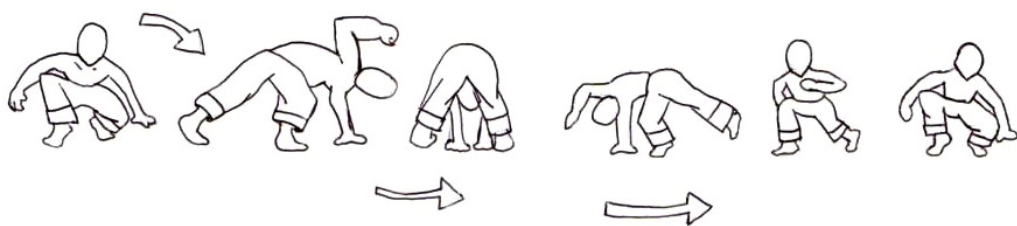




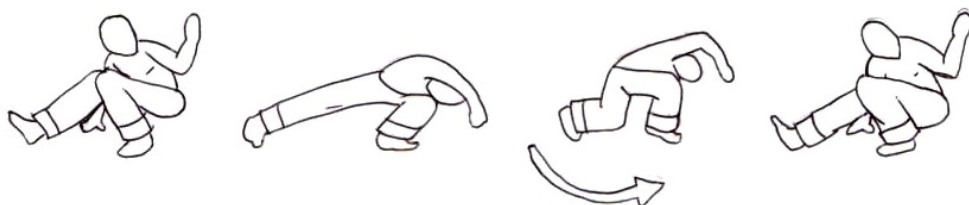
- **CHAPA GIRATORIA.** La pierna retrasada efectúa el movimiento desde la *Ginga*. En primer lugar se realiza un giro de 180° orientándose hacia la pierna trasera; el apoyo de pies acompaña el giro y se adecua para ayudar a mantener la estabilidad. Se flexiona la rodilla situada detrás mientras el tronco y la cabeza se siguen girando (para poder observar al compañero). La rodilla que estaba en flexión, se extiende con la planta del pie firme y recta. La protección de las manos, cambia durante la primera rotación del cuerpo (para no desprotegerse) y vuelve a cambiar al extender la pierna.



- **ROLÊ.** De forma general, esta acción se efectúa desde un movimiento de esquivar. Aunque permite diversas posibilidades, con frecuencia se realiza justo después de la *Negativa de Fondo* aprovechando la posición baja del cuerpo. Desde esa colocación, el cuerpo se gira hacia la parte interna con un doble apoyo de las manos (este factor provoca situarse de espaldas al compañero). La pierna situada detrás pasa por encima de la otra (y sigue detrás) mientras el cuerpo acompaña toda la acción para terminar de girar y regresar a la primera posición.



- **CORTA CAPIM.** Se trata de un movimiento similar al *Rolê*; no obstante, la pierna que debería de pasar por encima de la otra se desplaza adelante proyectando un barrido con el pie. El cuerpo acompaña a la acción de tal forma que también se proyecta hacia delante. El movimiento acaba en la posición en la que se ha iniciado.





- **MARTELO DE GIRO.** Este movimiento es similar al *Corta Capim*. Sin embargo, en lugar de arrastrar la pierna, se proyecta hacia arriba trazando un movimiento circular. La pierna en extensión termina próxima a la otra (casi en paralelo), a partir de ahí es posible recuperar la posición inicial o incorporar el cuerpo para mantenerse en pie.

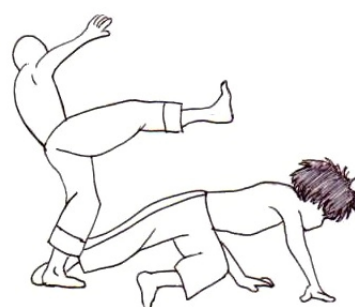


<b>MOVIMIENTOS DE MEDIO GIRO Y GIRATORIOS</b>		
<b>QUEIXADA</b>	<b>ARMADA</b>	<b>MEIA – LUA DE COMPASSO</b>
<b>CHAPA GIRATORIA</b>	<b>ROLÊ</b>	<b>CORTA CAPIM</b>
<b>MARTELO DE GIRO</b>		

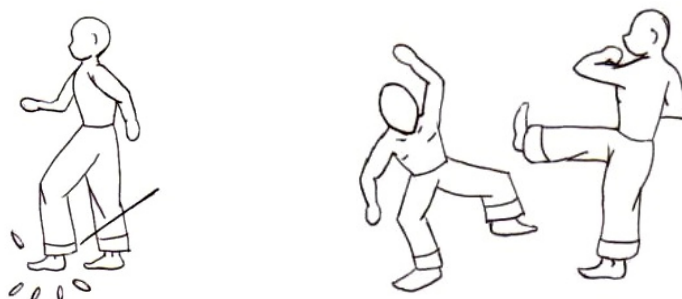
Tabla 4. Movimientos relativos a la categoría: Medio giro y giratorio.

- **MOVIMIENTOS DESEQUILIBRANTES.** Esta clase de movimientos tienen la finalidad de lanzar al compañero hacia el suelo. Exponemos los 8 siguientes:

- **RASTEIRA.** Similar al *Corta Capim*, se efectúa desde una posición baja con doble apoyo de manos. El cuerpo se gira hacia el interior extendiendo la pierna, para arrastrar el tobillo del compañero con el pie. De esta forma se consigue derribarlo.



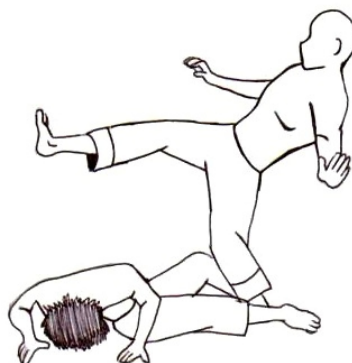
- **RASTEIRA EM PÉ.** Con una pequeña inclinación hacia atrás del tronco, manteniendo erguida la posición y sin necesidad de apoyar las manos en el suelo, se gira la cadera con la intención de contactar el interior del pie con el tobillo del compañero para, así, arrastrarlo y desequilibrarlo.



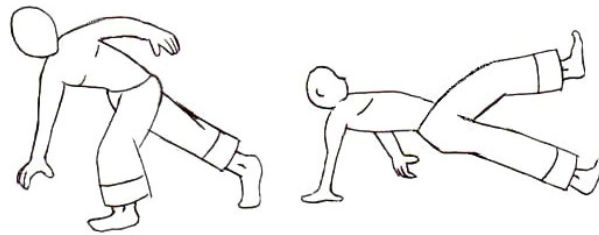
- **RASTEIRA BAIANA.** Un movimiento que se efectúa de forma continua pasando la pierna más retrasada hacia delante y hacia atrás realizando un círculo. En el momento en que se junta delante con la otra pierna, la cual está flexionada, se impulsa el cuerpo hacia arriba con ambas manos para que la pierna apoyada en el suelo se eleve y la extendida pueda realizar el movimiento circulatorio completo. Ciertamente, no es un movimiento de gran efectividad para lograr derribar al compañero, sin embargo, permite constantes barridos.



- **TESOURA DE FRENTE.** Desde una posición baja, y con la ayuda de las manos para mantener el equilibrio, el movimiento consiste en atrapar con las piernas el tobillo (del pie de apoyo) del compañero. Una vez se apresa el tobillo, se realiza un giro del cuerpo para producir el derribo hacia el suelo.



- **TESOURA DE COSTAS.** Un movimiento en el cual, en primer lugar, se gira el cuerpo a la vez que se cruza una pierna por detrás. Seguidamente, se apoya la mano de la pierna cruzada por detrás, es decir, si cruzamos la pierna derecha por detrás de la izquierda se apoyará la mano derecha. A continuación se proyectan las piernas cruzadas hacia delante buscando la parte superior de las piernas del compañero (o su cintura); de esta manera queda atrapado. Inmediatamente después, con el apoyo de las dos manos en el suelo, se realiza un giro del cuerpo para volver a colocar las piernas en una posición paralela entre ellas. Esta acción consigue desequilibrar al compañero.

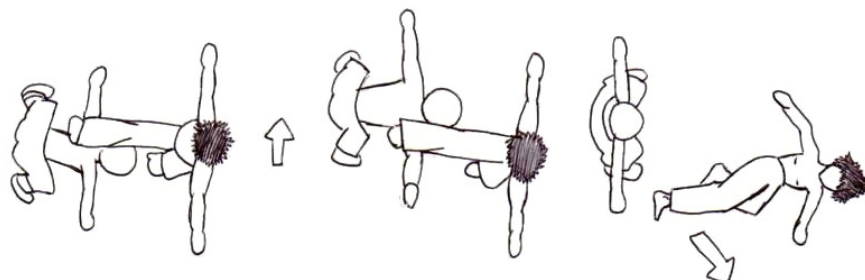


- **CRUZ.** Es un movimiento que se realiza cuando el compañero efectúa un ataque en el cual eleva una de sus piernas; en ese instante se flexionan las rodillas, se inclina el tronco, se abren los brazos y el que está situado más cerca de la pierna que ejecuta el ataque se coloca por debajo de la misma. Acto seguido, se eleva el cuerpo provocando que el brazo genere la caída al suelo del compañero.

Vista lateral



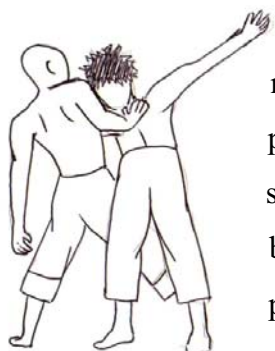
Vista desde arriba



- **VINGATIVA.** Un movimiento que se realiza de forma lateral respecto al compañero. Su ejecución se inicia flexionando la espalda (para entrar por debajo del brazo del compañero) y trasladando la pierna más cercana a la parte trasera de las piernas del compañero. Para efectuar el desequilibrio, se armoniza una presión (hacia el tórax del compañero) con el brazo y el codo a la vez que se adelanta la pierna situada detrás. De esta manera, se logra producir el derribo.



- **BANDA DE COSTAS.** El movimiento se realiza de frente pero a un lado del compañero. Así, mientras la pierna más cercana a su cuerpo se coloca



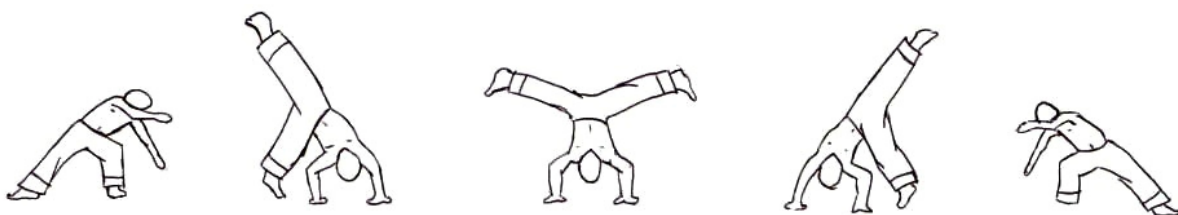
justo detrás de ambas piernas, la palma de la mano más cercana a su cuerpo se coloca para presionar su pecho. De forma simultánea, se retrasa la pierna que se encuentra detrás (del compañero) y se proyecta el brazo adelante empujando con la palma de la mano para provocar el desequilibrio.

<b>MOVIMIENTOS DESEQUILIBRANTES</b>		
<b>RASTEIRA</b>	<b>RASTEIRA EM PÉ</b>	<b>RASTEIRA BAIANA</b>
<b>TESOURA DE FRENTE</b>	<b>TESOURA DE COSTAS</b>	<b>CRUZ</b>
<b>VINGATIVA</b>	<b>BANDA DE COSTAS</b>	

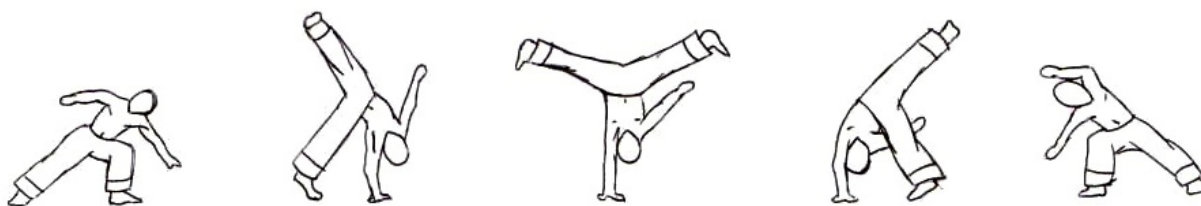
Tabla 5. Movimientos relativos a la categoría: Desequilibrante.

- MOVIMIENTOS ACROBÁTICOS. Esta tipología de movimientos presenta una finalidad distinta según la intención del capoeirista. Es decir, puede servir para el ataque, la defensa o ambos aspectos a la vez. En cualquier caso, la gran mayoría resultan ser de gran espectacularidad. Distinguimos los 14 siguientes:

- AÚ. Con las piernas en paralelo, consiste en efectuar un desplazamiento lateral inclinando el tronco. Cuando la mano más cercana al suelo llega a realizar su apoyo (con toda la palma), se eleva la pierna más alejada de la cabeza por encima de la cintura. La otra pierna, junto con el apoyo en el suelo de la otra mano, acompaña la acción lateral.



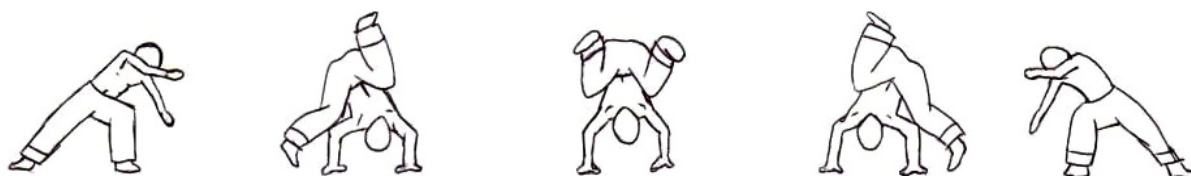
- AÚ COM UMA MÃO. Movimiento similar al *Aú* ejecutado con una sola mano. En este sentido, la mano que se apoya en el suelo debe desplazarse en mayor recorrido para que, cuando el cuerpo esté situado verticalmente hacia abajo, quede centrada en la línea media del cuerpo. Así se consigue un equilibrio proporcionado. El brazo libre, por su parte, debe proteger la cara (en los inicios del aprendizaje, sin embargo, ayuda a equilibrarse).



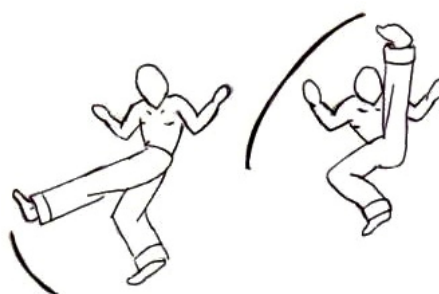
- AÚ SEM MÃO. Variedad del movimiento *Aú*. En esta ocasión, se realiza sin ningún apoyo de manos. Las piernas se proyectan hacia arriba usando toda la fuerza explosiva posible. Cuando se realiza con cierta facilidad, la atención se puede focalizar en la protección de la cabeza con las manos.



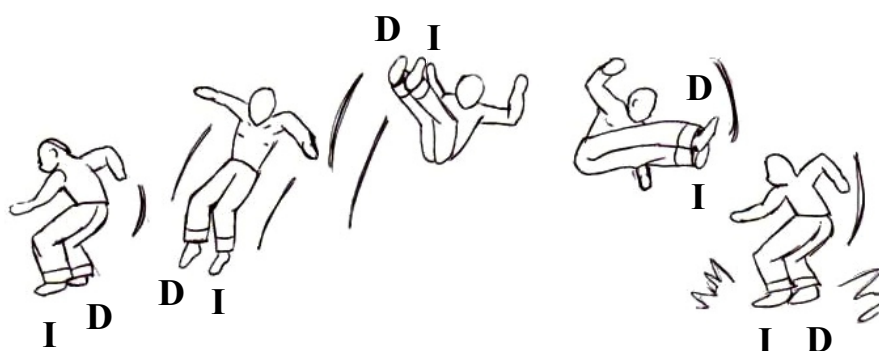
- **AÚ COMPASSO.** La fase inicial del movimiento es similar al del *Aú*. Se realiza un desplazamiento lateral inclinando la columna, se apoya aquella mano más cercana al suelo, se impulsa la pierna más lejana a la cabeza y se realiza el siguiente apoyo de mano, a la vez que se eleva la otra pierna. Las rodillas deben flexionarse hasta el primer apoyo del pie (momento en que se extiende la pierna para recuperar la posición inicial).



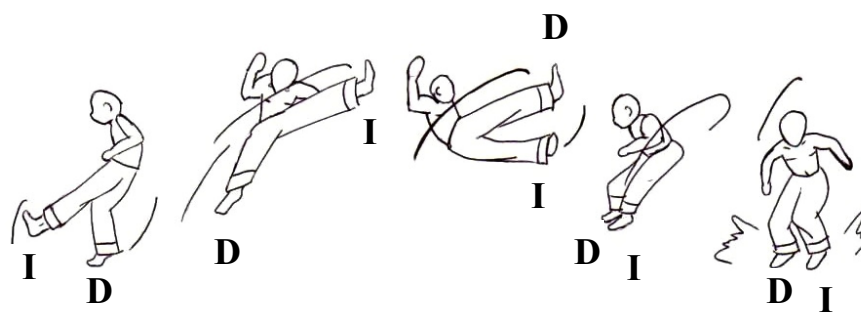
- **ARMADA PULADA.** Un movimiento parecido a la *Armada* (clasificado en la categoría: *de medio giro y giratorios*). Desde la posición de *Ginga*, la pierna más retrasada realiza un movimiento circulatorio en elevación y en extensión. Finaliza en la posición inicial completando un giro de 360°. Cabe decir que el giro de la cadera y el salto posterior son esenciales para que toda la ejecución sea correcta. A su vez, no es frecuente un cambio de manos para realizar la protección.



- **ARMADA DUPLA.** Consiste en girar el cuerpo a la vez que se flexionan las rodillas. Con la mayor potencia que se pueda generar, se impulsan las piernas para realizar un salto extendiéndolas en el aire. El movimiento de las piernas traza un recorrido de abajo – arriba – abajo y de un lado a otro hasta finalizar en la posición inicial. En las siguientes figuras se señala la letra **I** para distinguir la pierna Izquierda y la letra **D** para la Derecha. En este movimiento no es habitual realizar una protección.

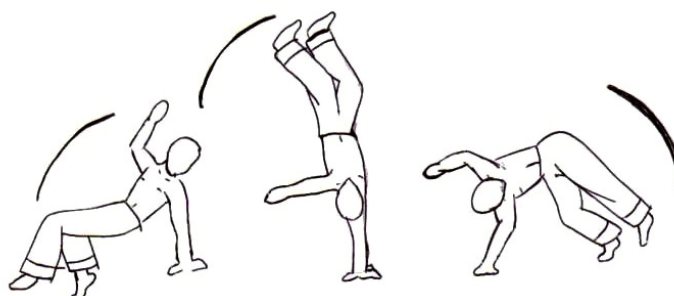


- **PARAFUSO.** Este movimiento entrelaza la *Armada Pulada* y el *Martelo* (*traumatizante*) en el punto más elevado de la fase aérea. De esta manera, se realiza la *Armada Pulada* con la pierna de atrás y, cuando se efectúa el medio giro completo (180°), la otra pierna ejecuta un *Martelo* en el aire y acompaña el giro completo (360°) del cuerpo. En cuanto a la protección, resulta complejo efectuarla. En las siguientes figuras, se distingue la letra **I** para identificar a la pierna Izquierda y la letra **D** para la pierna Derecha.

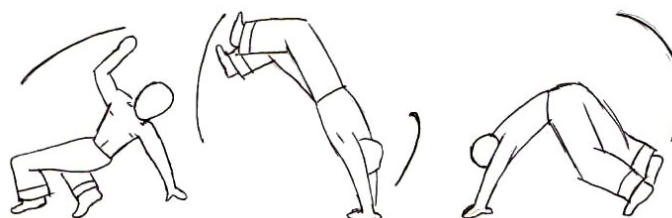


- **MACACO.** Movimiento basado en la flexión de las piernas y el impulso de los pies para trasladar el cuerpo hacia atrás pasando por la vertical. El movimiento se puede realizar con el apoyo de una mano o de las dos. No obstante, el aprendizaje se inicia con una mano trasladando el cuerpo por el mismo lado en el que se apoya la mano. La progresión del movimiento transcurre efectuando un impulso cada vez mayor y orientando el cuerpo recto hacia el eje vertical. Para ejecutar el movimiento con las dos manos de forma correcta, se debe realizar una rotación interna de los hombros.

*Macaco con una mano*

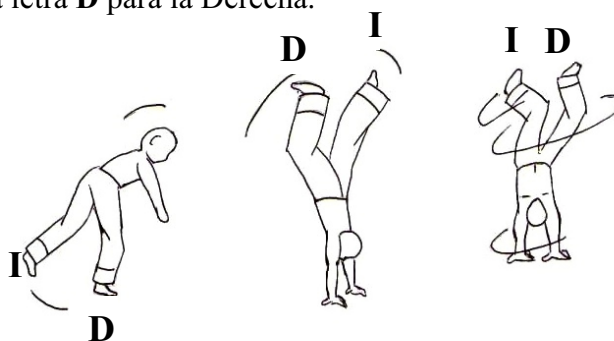


*Macaco con dos manos*

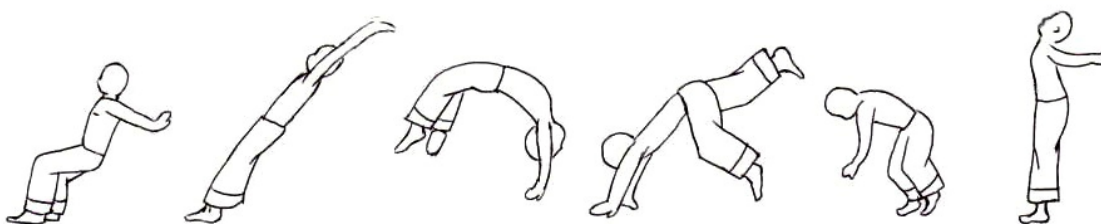




- **PIÃO DE MÃO.** Básicamente este movimiento se inicia con la *Meia Lua de Compasso* que se efectúa con una sola mano (se ubica en la categoría: *de medio giro y giratorios*). Con el primer apoyo de la mano, se eleva la pierna contraria a ésta y se proyecta completamente hacia arriba (en lugar de adelante). Cuando la pierna está en una posición elevada, se apoya en el suelo la mano que estaba libre y se eleva la otra pierna para girar en la vertical. Por su parte, ambas manos se desplazan para acompañar el giro (a modo de peonza). En las siguientes figuras, se distingue la letra **I** para la pierna Izquierda y la letra **D** para la Derecha.



- **GATO.** El movimiento se inicia desde una posición erguida. Flexionando ligeramente las rodillas, y con la ayuda de un balanceo de brazos, se salta hacia arriba – atrás buscando la vertical y el apoyo de ambas manos en el suelo. A partir de aquí, se produce la acción de repulsar los brazos para el regreso a la posición inicial cuando los pies contactan con el suelo. Cabe indicar que es posible no realizar la repulsión de brazos y que las piernas bajen libremente hasta que los pies contacten en el suelo de forma suave.

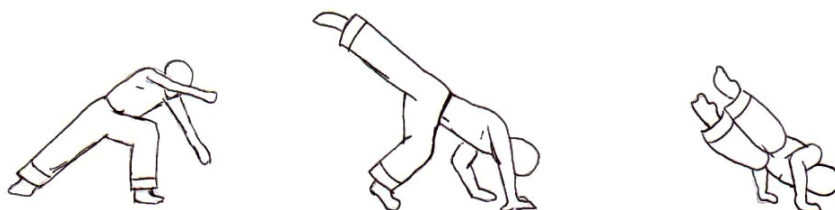


- **MORTAL.** Movimiento muy similar al *Gato*. Sin embargo, el objetivo es realizar una vuelta entera en el aire sin que las manos toquen en el suelo.





- **QUEDA DE RIM.** Un movimiento de finalidad estética muy relacionado con el equilibrio. Con los pies en paralelo, se efectúa un desplazamiento lateral buscando un apoyo de las manos en el suelo. Las piernas se elevan de manera progresiva a la vez que se mantiene el equilibrio con el apoyo de manos. Con las piernas elevadas, se flexionan levemente las rodillas y se mantiene la posición con ayuda de la cabeza.



- **S-DOBRÃO.** Un movimiento complejo de realizar que se efectúa desde una *Negativa de Fundo (esquiva)*, una *Rasteira Baiana (desequilibrante)* y un *Macaco*. En el momento en que la pierna (de atrás) se traslada hacia delante, la mano que no realiza la protección se apoya detrás del cuerpo y el pie de apoyo se impulsa hacia arriba – atrás para acompañar al cuerpo. Si se realiza con ambas manos, la que mantenía la protección se apoya en el suelo. La acción finaliza regresando a una posición de pie y erguida.

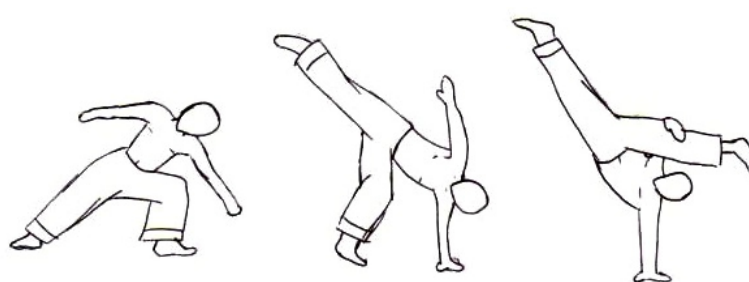


- **BICO DE PAPAGAIO.** Uno de los movimientos más representativos de la Capoeira, consiste en el apoyo de una mano en el suelo y el impulso de las piernas. El cuerpo se inclina hacia un lado, la mano más próxima a la cabeza se apoya en el suelo y se efectúa un impulso de piernas, en el cual la pierna más alejada de la cabeza se eleva hasta que sobrepasa a ésta. En el inicio del aprendizaje se realiza un pequeño paso con cada pierna y, de manera progresiva, se genera una elevación de piernas y cadera cada vez mayor. En este caso, es habitual practicar con un compañero para ayudar a estabilizar todo el cuerpo. Según se progresa, el objetivo es mantener la postura y el equilibrio el máximo tiempo que sea posible. Para ejecutarlo de forma correcta se perfila un ángulo obtuso con las piernas y se regresa a la posición inicial.

*Bico de Papagaio con ayuda*



*Bico de Papagaio sin ayuda*



MOVIMIENTOS ACROBÁTICOS		
AÚ	AÚ COM UMA MÃO	AÚ SEM MÃO
AÚ COMPASSO	ARMADA PULADA	ARMADA DUPLA
PARAFUSO	MACACO	PIÃO DE MÃO
GATO	MORTAL	QUEDA DE RIM
S-DOBRÃO	BICO DE PAPAGAIO	

Tabla 6. Movimientos relativos a la categoría: Acrobático.

• **El *batizado* y los grados de aprendizaje**

El *batizado* es una celebración que se realiza para que los alumnos adquieran un cordón de Capoeira (previo examen correspondiente), cuyo color determina su grado de aprendizaje. En el primer año de un iniciante, también se le asigna un alias con relación a sus características (tradicción que años atrás servía para que la policía no reconociera el verdadero nombre de aquél que practicara Capoeira estando prohibida).

De forma general, se celebra una vez al año y acuden compañeros del *mestre* que organiza el evento, en la *Roda* cada alumno *joga* con un *mestre* que acaba “*por darle un golpe que simboliza todos los golpes que recibirá en su vida como capoeirista*” (Torres, 1996, p.28).

Al respecto, cabe indicar que la graduación también genera opiniones en contra; en alumnos porque conlleva un importe económico y en *mestres* veteranos porque creen que la identificación de grados en la academia supone una jerarquía y “*descharacteriza la Capoeira actual respecto a la practicada en sus tiempos*” (Martín, 2003, págs. 66-67).

En cualquier caso, coexisten multitud de clasificaciones para designar el nivel de aprendizaje y que se rigen por distintos aspectos. De esta forma, podemos encontrar una clasificación que utilice los colores de la bandera de Brasil o de los Orixás<sup>23</sup>, entre otras. No obstante, esa diferencia de graduaciones conlleva un aspecto, como mínimo curioso, que se basa en que la estructura es distinta para niveles de aprendizaje similares (lo cual significa dedicar más o menos tiempo al aprendizaje para alcanzar grados equivalentes). En cualquier caso, a continuación se muestra una clasificación de graduación<sup>24</sup> en la que se consideran especialmente relevantes los siguientes dos aspectos:

- **LOS COLORES DE LA BANDERA DE BRASIL.** En los cordones aparece el color verde, el amarillo, el azul y el blanco. La combinación de los mismos sirve para designar un nivel de aprendizaje distinto.
- **MESTRE → CORDÓN DE COLOR BLANCO.** El último nivel que se puede alcanzar. De color totalmente blanco, generalmente es un cordón que sólo posee el *mestre* de la academia de la cual es el máximo responsable. El color blanco es el elegido para distinguir el último grado de aprendizaje puesto que simboliza el conocimiento, la sabiduría y la pureza del capoeirista.

### SISTEMA DE GRADUACIÓN

- **INICIANTE:**

- ♦ INICIANTE DE PRIMER AÑO → CORDÓN VERDE



- ♦ INICIANTE DE SEGUNDO AÑO → CORDÓN AMARILLO



---

<sup>23</sup> Divinidades de la religión Yoruba (originaria de África).

<sup>24</sup> Apoyándose en la experiencia personal del autor.

- ◆ INICIANTE DE TERCER AÑO → CORDÓN AZUL

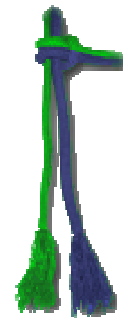


- **ASPIRANTE:**

- ◆ ASPIRANTE DE PRIMER AÑO → CORDÓN VERDE – AMARILLO



- ◆ ASPIRANTE DE SEGUNDO AÑO → CORDÓN VERDE – AZUL

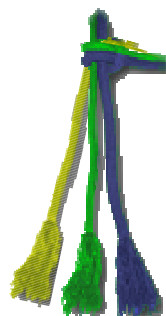


- ◆ ASPIRANTE DE TERCER AÑO → CORDÓN AMARILLO – AZUL



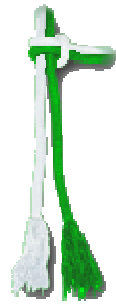
- **ALUMNO FORMADO:**

- ◆ CORDÓN VERDE – AMARILLO – AZUL



- **MONITOR:**

- ◆ CORDÓN BLANCO – VERDE



- **PROFESOR:**

- ◆ CORDÓN BLANCO – AMARILLO



- **CONTRA – MESTRE:**

- ◆ CORDÓN BLANCO – AZUL



- **MESTRE:**

- ◆ CORDÓN BLANCO



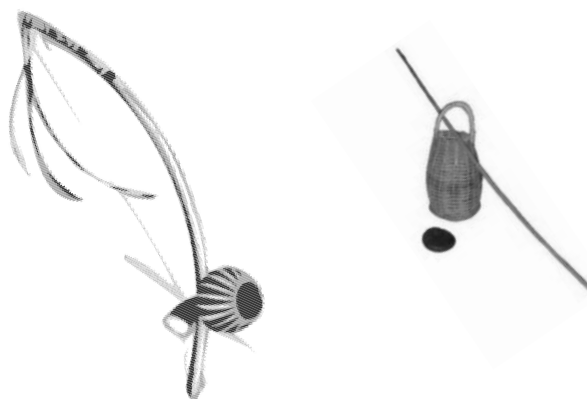
- **Vertiente musical**

“*A musicalidade é um aspecto crucial da Capoeira*” (Oliveira, 2005, p.59).

### 1. Instrumentos

Uno de los aspectos que más caracterizan a la Capoeira son sus instrumentos. En este sentido, representan una parte importante e, incluso, los capoeiristas más veteranos intercambian sus posiciones en la *Roda* para tocar y *jogar*. Por su parte, el ritmo musical determina el *jogo* que efectúan los capoeiristas (rápido o lento). Cuando la música cesa, los capoeiristas paran de *jogar* y caminan en círculo por dentro de la *Roda* hasta que los músicos vuelven a tocar para que vuelvan a *jogar* de nuevo. A continuación se muestran los instrumentos más representativos de la Capoeira describiendo sus particularidades:

- **BERIMBAU.** Es el instrumento principal y uno de los símbolos por los cuales se identifica la Capoeira. Los *mestres* con mayor experiencia son los encargados de tocarlo en la *Roda*. Con forma de arco (hecho con madera flexible), un alambre de acero se tensa a sus extremos. Se le incorpora una calabaza que hace las veces de caja sonora. En un inicio es algo complejo de manejar; la mano hábil sostiene una piedra plana (o una moneda<sup>25</sup>) que toca el alambre y la otra sujeta una varilla de madera (*baqueta*) que produce un sonido en concreto cuando toca el alambre. Según si la piedra contacta (o no) con el alambre, y depende de si el golpeo de la varilla se realiza por encima o por debajo de la piedra, se logra un toque distinto. Por otra parte, cuando la calabaza se separa del cuerpo produce otro sonido. A su vez, la mano que sostiene la varilla sujeta una singular bolsa de paja (*caxixi*) que contiene pequeñas piedras y que produce un efecto sonoro al agitarla.



---

<sup>25</sup> Es frecuente utilizar el término *dobrão* para referirse a la moneda que se utiliza para tocar el *berimbau*. Ésta, corresponde a una moneda de oro con valor de 20.000 *Réis* (unidad monetaria portuguesa entre los años 1430 y 1911). En cierta manera, equivale al doblón de oro español.

Existen 3 tipos de *berimbaus* que se clasifican de la siguiente manera:

- BERRA – BOI o GUNGA. Establece el tema principal con sonidos graves. Es el más alto, tiene la calabaza más grande y prevalece sobre el resto.
  - BERRA o PIANO. La calabaza es más pequeña y su función es acompañar el ritmo determinado por el anterior.
  - VIOLA. Es el que posee la calabaza más pequeña. Su sonido es más agudo y permite improvisar ritmos básicos, aunque esto dificulta su control por la rapidez y constantes variaciones.
- ATABAQUE. Generalmente hecho de madera, produce un sonido similar al del tambor. Alargado y con una forma tubular que se va estrechando de arriba abajo, se toca palmeando con los dedos la superficie plana (que es de piel). Junto con el *pandeiro*, acompaña el sonido del *berimbau* sin que se pueda escuchar nunca por encima de éste.



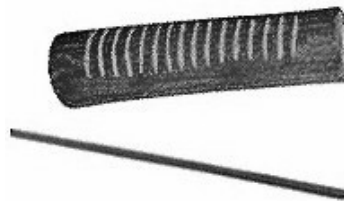
- PANDEIRO. Hecho de madera y cuero, es equivalente a la pandereta; acompaña el ritmo del *berimbau* potenciando los sonidos para que los capoeiristas efectúen un *jogo* más rápido. Aunque permite realizar una gran variedad de toques, no se permite realizar ninguna variación que no vaya en consonancia con el *berimbau*. Tampoco se debe escuchar por encima del mismo. De una manera anecdótica, el capoeirista que toca el *pandeiro* puede efectuar movimientos danzantes para, de esta forma, evidenciar que la música que suena tiene un carácter alegre.



- **AGOGÔ.** Un instrumento compuesto por dos campanas metálicas unidas entre sí a través de un pequeño arco de metal en forma de **U**. La medida de las campanas difiere entre sí, de este modo se produce un sonido distinto al golpear una u otra. Este golpeo, se realiza mediante una baqueta.



- **RECO – RECO.** Es un instrumento que consiste en un pequeño tronco de bambú que tiene forma cilíndrica. A lo largo del tronco hay una serie de hendiduras que producen un sonido de tipo grave cuando se arrastra una baqueta (de madera) de un lado a otro del tronco.



- **XEQUERÊ.** Se trata de un instrumento de origen africano que algunos grupos de Capoeira han incorporado (aunque no es tan común como el resto). Su base tiene la forma de una gran calabaza que se estrecha en un cuello. Alrededor de la parte más ancha se encuentra una red tejida con cuentas<sup>26</sup> (o abalorios) que la cubre al completo. Al agitarse con las manos produce un sonido originado por el contacto de las cuentas; “*se sostiene con las dos manos (un poco inclinado en relación a la horizontal) y se toca sacudiéndolo con las manos haciéndolo girar y también golpeándolo en su base con la mano derecha*” (Forcada, 1999, p.25). Los grupos de Capoeira que lo integran en las *Rodas* lo utilizan para acompañar el ritmo que producen el resto de los instrumentos.



<sup>26</sup> Esferas de pequeño tamaño que, al agitarlas, producen un particular sonido.



## 2. Cantos

En primer lugar, es oportuno indicar que los términos relativos a los cánticos de Capoeira tienen su origen en la primera mitad del siglo XX, aunque se debe apuntar que por aquel entonces los términos eran diferentes según cada *mestre*. En cualquier caso, y en relación con los mismos, el *mestre Pastinha* distinguió: la **ladainha**, **chula** y **corrido** como la trilogía para un *jogo* de capoeira correcto (Röhrig, 2005, p.157).

Así, junto con las **quadras** (propias del estilo Regional del *mestre Bimba* que no fueron reconocidas por *mestre Pastinha*<sup>27</sup>), se compone la clasificación de las canciones que se acostumbran a escuchar en las *Rodas* de Capoeira y que, normalmente, se inician con un grito del *mestre* más veterano; indicando que va a empezar una *ladainha*. Así, de ésta hasta la *quadra*, a continuación exponemos las características de los cantos:

- LADAINHA. Propia del estilo Angola, es como la narración de una historia y sólo debería de entonarla el *mestre* de mayor edad. Sirve de introducción para canciones siguientes. Con música lenta, puede versar sobre capoeiristas significativos, hechos históricos relevantes (como la esclavitud) u otras temáticas de la vida. Por su parte, los capoeiristas preparados para iniciar el *jogo* deben agacharse al pie del *berimbau* y esperar escuchando con atención. A su vez, es oportuno que el resto permanezca alerta ya que se puede enviar un mensaje a cualquier capoeirista que forme parte de la *Roda*. Durante esta canción no se puede *jogar*. En el caso de cantar una *ladainha* durante el *jogo*, los capoeiristas deben parar y regresar al pie del *berimbau*.

La siguiente es una *ladainha* escrita por el *mestre Pastinha*:

Iê	Iê (alzando la voz en señal de aviso)
Maior é Deus	Mayor es Dios
Pequeno sou eu	Pequeño soy yo
O que eu tenho foi Deus que me deu	Lo que yo tengo fue Dios quien me lo dio
O que eu tenho foi Deus que me deu	Lo que yo tengo fue Dios quien me lo dio
Na roda de Capoeira grande pequeno sou ou	En la roda de Capoeira grande pequeño soy yo

<sup>27</sup> Mientras *Bimba* era reacio a la *ladainha* por ser un cántico lento y de dolor, *Pastinha* consideraba que la *quadra* era innecesaria, lo cual propició que casi desapareciera de la Capoeira de Angola.

- CHULA. También llamada *canto de entrada* o *louvação* (alabanza) según el grupo de Capoeira. Al igual que la *ladainha*, es más propia del estilo de Angola. Consiste en un cántico más rápido en el que se acostumbra a alabar a Dios, elogiar al *mestre* del grupo (y a otros) a modo de homenaje, pedir protección, nombrar a ilustres, etc. Asimismo también se puede advertir de algún aspecto acerca del *jogo*. Aunque este tipo de canción puede ser improvisada (hecho que le concede un mayor mérito), los coros repiten el verso del solista de manera inmediata. Por su parte, los capoeiristas que están preparados para salir a *jogar* acostumbran a efectuar algunos gestos para, de alguna manera, ilustrar el mensaje de la canción.

De dominio popular, el siguiente es un ejemplo de *chula* (con el coro en negrita):

“Iê Viva meu Deus”	“Iê (alzando la voz) Viva mi Dios”
<b>“Iê viva meu Deus camará”</b>	<b>“Iê Viva mi Dios camará”</b>
Iê Viva meu Mestre	Iê Viva mi maestro
<b>Iê Viva meu Mestre camará</b>	<b>Iê Viva mi maestro camará</b>
Iê que me ensinou	Iê que me enseñó
<b>Iê que me ensinou camará</b>	<b>Iê que me enseñó camará</b>
Iê a Capoeira	Iê la Capoeira
<b>Iê a Capoeira camará</b>	<b>Iê la Capoeira camará</b>
Iê viva a Bahia	Iê viva Bahía
<b>Iê viva a Bahia camará</b>	<b>Iê viva Bahía camará</b>
Iê dá volta do mundo	Iê alrededor del mundo
<b>Iê dá volta do mundo camará</b>	<b>Iê alrededor del mundo camará</b>

- CORRIDO. Hasta este cántico los capoeiristas no salen a *jogar*. Son canciones que acompañan al *jogo* y se utilizan en el estilo Angola y Regional. Se componen de un único verso de frases cortas que el coro acompaña con un estribillo; a diferencia de la *chula*, sin poder cambiar la frase. Una vez que el cantante ha entonado los versos iniciales, puede improvisar. Normalmente, la primera frase del solista determina la que entonará el coro justo después. Los versos, pueden ser largos (más versos antes de introducir la que da paso al coro) o cortos (alternancia entre el solista y el coro).

Un ejemplo de *corrido* de dominio popular (con el coro en negrita) es el siguiente:

Como vai você, como vai você?	¿Cómo está usted?, ¿Cómo está usted?
<b>Dona Maria, como vai você?</b>	<b>¿Doña María, cómo está usted?</b>
Joga bonito que eu quero ver	Juega bonito que yo quiero ver
<b>Dona Maria, como vai você?</b>	<b>¿Doña María, cómo está usted?</b>
Joga com calma que eu quero aprender	Juega con calma que yo quiero aprender
<b>Dona Maria, como vai você?</b>	<b>¿Doña María, cómo está usted?</b>
Esse jogo é Capoeira, não é karate	Ese juego es Capoeira, no es karate
<b>Dona Maria, como vai você?</b>	<b>¿Doña María, cómo está usted?</b>

- QUADRA. Propia de la Capoeira Regional (fueron introducidas por *Bimba*), es un tipo de canción compuesta, originariamente, por sólo 4 versos. Aunque se aumentó el número de versos, mantiene una composición par en la cual, de manera peculiar, los versos impares se efectúan en tono ascendente mientras que los pares se cantan de forma descendente. Tienen el carácter introductorio de la *ladainha* del estilo de Angola, aunque también pueden marcar ciertas pautas una vez iniciada la *Roda*. Es común que cuenten aspectos relacionados con la historia de la Capoeira: leyendas, *mestres* relevantes en la historia, anécdotas que concluyen con moralejas, etc.

La siguiente es una *quadra* del *mestre Bimba*:

Iê na minha casa	Iê (aviso que indica el inicio) en mi casa
Tava na minha casa	Estaba en mi casa
Sem pensar, sem imaginar	Sin pensar, sin imaginar
Mandaram me chamar	Me mandaron llamar
Pra ajudar a vencer	Para ayudar a vencer
Mas a guerra do Paraná	Pero la guerra de Paraná
(aquí empezaría una <i>chula</i> )	(aquí empezaría una <i>chula</i> )

### 3. Toques

Principalmente, los toques de Capoeira se determinan con el *berimbau* y siempre están en relación con los cantos. Al igual que ocurre con otros aspectos de la Capoeira, existe cierta confusión en cuanto a los términos de algunos toques ya que varios *mestres* nombraron de forma distinta a patrones rítmicos iguales; “*a menudo el toque particular de un sólo mestre consistía en una ligera variación de un ritmo básico*” (Röhrig, 2005, p.108), sin embargo, aun así, le distinguía con un nombre distinto. Con todo, y en orden alfabético, presentamos los 8 toques más característicos de la Capoeira:

- AMAZONAS. Un toque elaborado por *Bimba*. Es de carácter alegre y festivo que, debido a sus variaciones en la melodía, es complejo de seguir por los capoeiristas y de acompañar musicalmente. Se utiliza para saludar y recibir a *mestres* invitados a distintas celebraciones o eventos de Capoeira (como por ejemplo los *batizados*).
- BANGUELA. Es un ritmo que indica malicia. Para un *jogo* muy cerca y cerrado de los capoeiristas, es decir, muy próximo entre ellos. Cabe mencionar que este toque es propio de aquellos *jogos* en que los capoeiristas utilizan armas blancas (navajas, cuchillos, etc.). No obstante, aunque la Capoeira disponga de esta vertiente y en la actualidad se use, principalmente, para un entrenamiento con ese tipo de armas, en Primaria es un aspecto que ni siquiera habría por qué comentar a los alumnos.
- CAVALARIA. Un toque ya citado anteriormente. Se utiliza para distinguir un *jogo* duro y violento alertando del riesgo que conlleva (aunque existen afirmaciones que indican que no puede ser usado dentro de la *Roda*). Antiguamente, se utilizaba para avisar a los capoeiristas de que se acercaba la policía (a caballo, de aquí proviene el término “caballería”). Cuando los capoeiristas escuchaban este toque ocultaban sus movimientos agresivos bajo una danza, o abandonaban por completo la práctica.
- IDALINA. También se utiliza para un *jogo* con armas blancas que, en esta ocasión, se manejan con los pies. Es lento y marca un *jogo* inteligente con gran variedad de movimientos; el capoeirista debe de tener cierta experiencia para poder efectuarlo. En la actualidad, ni es habitual que se enseñe en academias ni es entrenado por los grupos de Capoeira.

- IUNA. Con un ritmo relativamente rápido y constante, confiere un ambiente lúdico en la *Roda*. Determina un *jogo* bajo, inteligente y habilidoso en el que se entrelazan los movimientos como si se realizara una coreografía. Por este motivo es propio en las exhibiciones. Por otra parte, a pesar de su efecto lúdico, resulta que no puede ir acompañado del batir de palmas del resto de los capoeiristas.
- SÃO BENTO GRANDE. Un toque propio del estilo Regional de *Bimba*. Establece un *jogo* rápido y violento que se debe realizar, a su vez, con valentía y sin perder la malicia. Con este tipo de toque, se puede comprobar el nivel de habilidad que tiene el capoeirista.
- SÃO BENTO PEQUENHO. Es de ritmo más lento respecto al anterior; determina un *jogo* más suave entre los capoeiristas, los cuales se encuentran muy próximos entre ellos y pueden actuar con más malicia. Permite mayor variedad de movimientos.
- SANTA MARÍA. Para capoeiristas con un nivel avanzado, establece un *jogo* alto y ligero que permite los *floreios* (adornos) de los capoeiristas, es decir, movimientos acrobáticos.

Expuestos los toques característicos de la Capoeira, creemos que existen algunos más que poseen una cierta relevancia en las *Rodas* de Capoeira. A tal efecto, y teniendo en cuenta que pueden ser pequeñas variaciones de un ritmo ya establecido, destacamos:

- ANGOLA. Como su propio nombre indica, es característico del estilo de Angola y se usa para acompañar a la *ladainha* y a la *chula*. No obstante, cuando se toca para el *corrido*, determina un *jogo* lento con movimientos ejecutados cerca del suelo.
- SAMBA DE RODA. Se toca para la danza del mismo nombre que surge al final de la *Roda*. Las características de esta danza se exponen en líneas sucesivas, pero aquí merece la pena aludir a su carácter festivo y lúdico que se da entre los capoeiristas.
- SÃO BENTO GRANDE DE ANGOLA. Efectuado por el *berimbau viola*, consiste en una variación del *São Bento Pequeno*. Para el estilo de Angola, es un ritmo más rápido del que es habitual, por lo tanto, el *jogo* también es más rápido.

#### 4. Danzas vinculadas a la Capoeira

Relacionadas directamente con la Capoeira, existen dos manifestaciones de gran vinculación con la música que resulta oportuno identificar. De esta forma, encontramos:

- SAMBA DE RODA. Una de las diversas representaciones de la samba, emerge en el siglo XVII, en Bahía, a partir de bailes que realizaban los esclavos africanos que se encontraban en aquella zona. En este sentido, ocurría que cuando la cosecha era abundante les concedían un día de fiesta. Ese día, hombres y mujeres bailaban con el ritmo de canciones y palmas. Por su parte, en algunas academias de Capoeira así como en ciertos eventos relacionados con la actividad, aparece al concluir la *Roda* con una finalidad lúdica. Así, se toca una música festiva y alegre (propia del toque de *Samba de Roda*) que acompañan todos cantando y batiendo palmas; a su vez, en medio del círculo que realizan los componentes del grupo, bailan dos personas que enfatizan movimientos de caderas, piernas y pies. Si se efectúa el estilo tradicional, un hombre baila con una mujer hasta que otro se sitúa delante de ella y, dándole un pequeño golpe en el ombligo al compañero con el codo, le sustituye. Todos pueden participar.

A modo de ejemplo, la siguiente es una canción de dominio popular para la *Samba de Roda* (el coro se distingue en negrita):

A baiana me pega	La bahiana me coge
Me leva pro samba	Me lleva a la samba
Eu sou do samba	Yo soy de la samba
Eu vim samba	Yo vine a la samba
<b>Lê Lê Lê Baiana</b>	<b>Lee lee lee Bahiana</b>
Minha Baiana que deu o sinal	Mi Bahiana dio la señal
<b>Lê Lê Lê Baiana</b>	<b>Lee lee lee Bahiana</b>
Pra' dançar o carnaval	Para bailar el carnaval
<b>Lê Lê Lê Baiana</b>	<b>Lee lee lee Bahiana</b>
Também jogar capoeira	También jugar Capoeira
<b>Lê Lê Lê Baiana</b>	<b>Lee lee lee Bahiana</b>
Angola e Regional	Angola y Regional
<b>Lê Lê Lê Baiana</b>	<b>Lee lee lee Bahiana</b>

- **MACULELÊ.** Una danza reconocida en el municipio brasileño de *Santo Amaro da Purificação*, en Bahía, que se realizaba en una fiesta popular en la que se celebraba el día de *Nossa Senhora da Purificação* (Santa Patrona) el 2 de febrero. Sus raíces, no obstante, son ciertamente difusas. Así, se cree que era un acto popular de origen africano acontecido en el siglo XVIII en Santo Amaro, o que es afro – indígena. En cualquier caso la tradición oral cuenta que, un día, todos los guerreros de una aldea de Yoruba<sup>28</sup> fueron a cazar quedando solos niños, mujeres y, aproximadamente, 22 hombres (la mayoría ancianos). Esta circunstancia pretendía aprovecharla una tribu enemiga para atacar, sin embargo, los 22 hombres fueron capaces de ahuyentar a la tribu utilizando pequeños palos de madera. Cuando los guerreros que habían ido de caza regresaron, descubrieron los restos de la batalla. Al explicarles cómo lograron vencer a la tribu, decidieron rendirles homenaje efectuando movimientos con palos de madera que acompañaban con música. Y de aquí surge la danza, la cual (además de con palos) también se puede realizar con machetes o antorchas. Actualmente se relaciona con la Capoeira existiendo variaciones al respecto de coreografía e indumentaria tradicional. Asimismo, se encuentran canciones para la ocasión.



Así, el siguiente es un ejemplo de canción de dominio popular para la danza del *Maculelê* (el coro se señala en negrita):

Eu vim pela mata eu vinha  
 Eu vim pela mata escura  
 Eu vi seu Maculelê  
 No clarear, no clarear da lua  
**Eu vim, pela mata eu vinha**  
**Eu vim pela mata escura**  
**Eu vi seu Maculelê**  
**No clarear, no clarear da lua**

Yo vine por el bosque yo venía  
 Yo vine por el bosque oscuro  
 Yo vi su Maculelé  
 En el clarear, en el clarear de la luna  
**Yo vine, por el bosque yo venía**  
**Yo vine por el bosque oscuro**  
**Yo vi su Maculelé**  
**En el clarear, en el clarear de la luna**

<sup>28</sup> Relativa a África. En la actualidad, la mayoría de los yoruba se encuentran en el suroeste de Nigeria (el cual, a su vez, es el país más poblado de África).

- **La Roda y el jogo**

Hasta el momento, hemos aludido en diversas ocasiones a la *Roda* y al *jogo* para complementar ciertos aspectos sobre la Capoeira. Sin embargo, en realidad son términos básicos que, unidos entre ellos, representan la esencia de la Capoeira. Así, ésta se inicia, finaliza y adquiere su mayor expresión en el *jogo* que se efectúa dentro de la *Roda*; “*La roda es el lugar donde acontece la capoeira*” (Herrmann, 2004, p.106).

La *Roda* la componen todos los capoeiristas. Mientras los *mestres* más veteranos se sitúan uno al lado del otro y se preparan con los instrumentos, el resto de las personas se sientan formando un semicírculo que parte de los extremos de la línea de los *mestres*, dejando un pequeño espacio para poder entrar y salir de la *Roda*. Una vez organizada, el capoeirista puede levantarse libremente para dirigirse a la entrada pero caminando por el exterior y rodeándola por un lado (si se levanta otro compañero, por el contrario a éste). En la entrada, se debe permanecer agachado bajo el *berimbau* central. La primera pareja en *jogar* espera al canto adecuado (el inicio del *corrido*). Una vez que puedan empezar, la pareja se saluda con la mano y los componentes se dirigen hacia la parte central de la *Roda* con un movimiento (la mayoría de las ocasiones se realiza un *Aú* o una variante).

Así se inicia el *jogo*, en el cual los integrantes de la pareja efectúan movimientos próximos entre sí; en consonancia con los ritmos musicales. Si bien los contactos no son comunes (se exhiben destrezas), puede producirse un derribo hacia el compañero. Al fin del *jogo*, los componentes de la pareja también se saludan. Luego, sale otra pareja.

Por su parte, existen dos formas para salir a *jogar*. Habitualmente, un capoeirista camina por fuera de la *Roda* y espera a un compañero bajo el *berimbau*, a partir de aquí, la pareja entra cuando salga la que esté *jogando*. Sin embargo, también es posible “*pedir jogar*” a un integrante de la pareja que esté *jogando*. Para ello, se accede a la entrada del mismo modo pero se coloca una mano ante la persona con la que se quiere *jogar*.

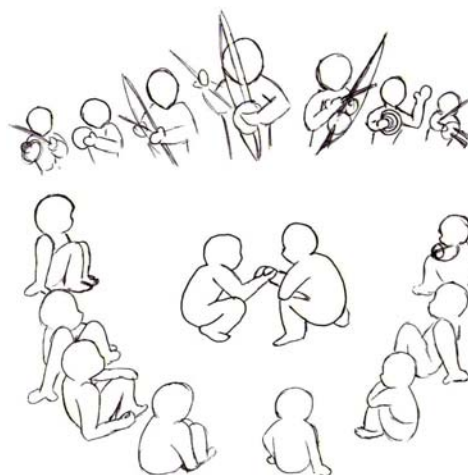
En suma, el capoeirista se levanta y camina rodeando a los compañeros sentados en el semicírculo, entra por uno de los extremos de la línea de los *mestres* que tocan los instrumentos, se da la mano con su pareja al empezar y acabar el *jogo*, y sale de la *Roda* rodeando de nuevo a los compañeros hasta sentarse en cualquier espacio vacío.



En otro orden, como se ha mencionado, la *Roda* se forma por alumnos y *mestres* y estos últimos suelen tocar los instrumentos. Al respecto, si bien incluimos el *atabaque* dentro de los instrumentos de la Capoeira, existen *mestres* veteranos que no aprueban la idea de que se encuentre en las *Rodas*. Curiosamente, la razón principal es el sonido que emana del instrumento. Así, “*la utilización del atabaque encuentra la resistencia de los Mestres más antiguos porque produce un son alto, que impide al capoeirista distinguir el toque que está siendo ejecutado por el berimbau*” (Martin, 2003, p.29). En cualquiera de los casos, la realidad es que el *atabaque* está plenamente incorporado en la Capoeira y los *jogadores* deben respetar los ritmos que determinan los instrumentos. Por su parte, las personas sentadas en el semicírculo de la *Roda* acostumbran a acompañar el ritmo de la música con el batir de palmas mientras cantan las canciones.

Con todo, a partir de los movimientos que efectúan los componentes de la pareja se manifiesta el *jogo*. En él, cada capoeirista es libre para moverse, no obstante, existen ocasiones en las que un capoeirista debe acompañar las iniciativas del compañero; tanto a partir de sus movimientos como con relación a ciertas manifestaciones. Un ejemplo de éstas es la *llamada de Angola* (propia del estilo); aquí, uno de los capoeiristas se para (o camina despacio adelante y atrás) con los brazos abiertos. En ese momento, el otro debe acercarse lentamente en posición defensiva y asegurar las manos del compañero para no recibir un golpe a traición<sup>29</sup>. Con las manos unidas, efectúan pasos adelante y atrás hasta que “*aquele que fez a chamada a desfaça, chamando o outro novamente para o jogo ou desferindo de surpresa um golpe, do qual o outro, já precavido, tentará livrar-se.*” (Barbosa, 2005, p.33). De este modo, el que “llamó” (el que se paró) deshace esa misma unión “llamando” a otro, o atacando por sorpresa a su compañero (el cual ahora estará prevenido).

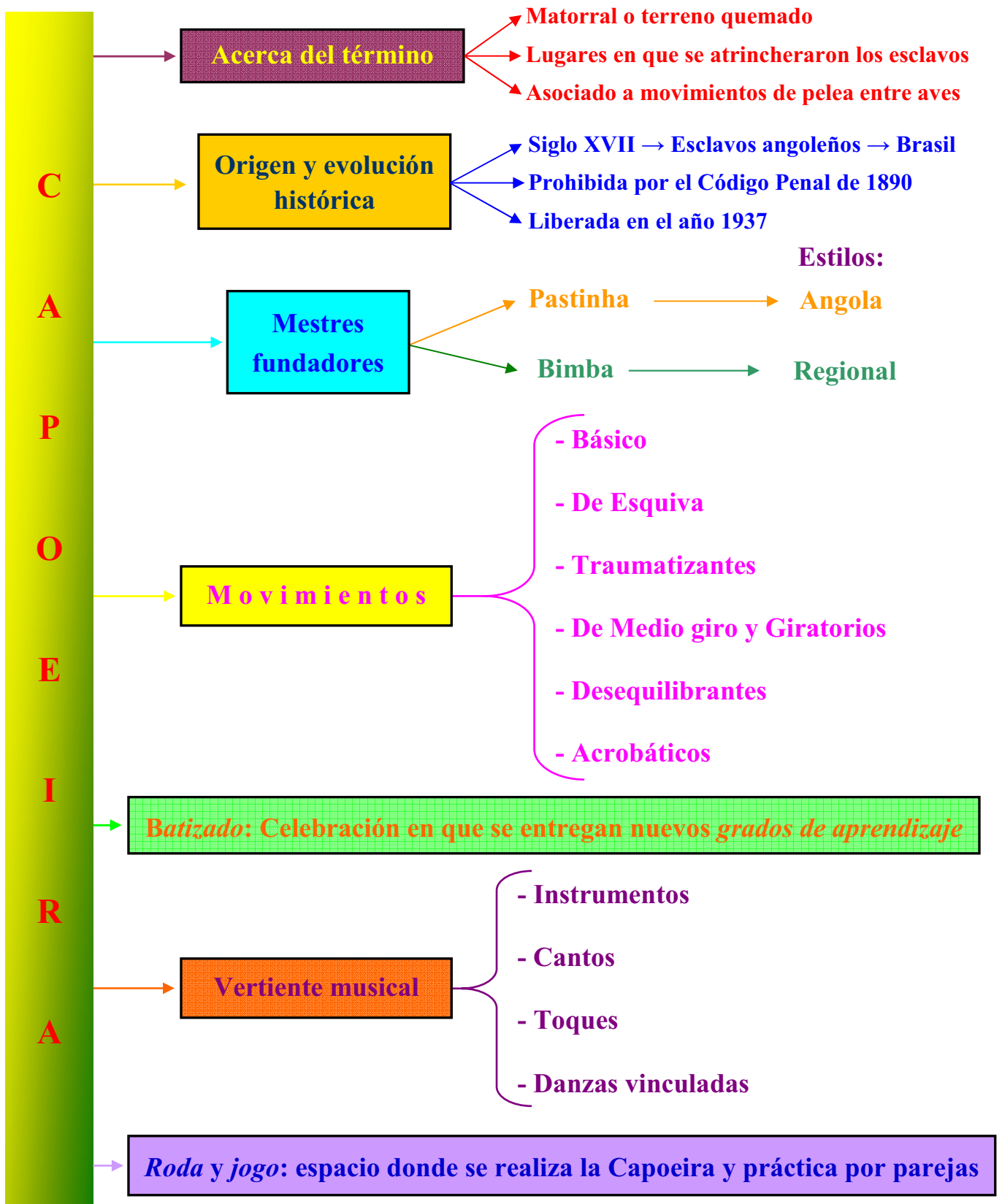
En definitiva, la Capoeira posee diferentes elementos que se pueden considerar confusos. Sin embargo, la *Roda* y el *jogo* son la esencia de esta práctica originaria de unos esclavos africanos que, ocultándola bajo una danza, tuvieron la suficiente habilidad para desarrollar.



<sup>29</sup> Toda la situación se dramatiza como si fuera una actuación, pero no existe voluntad de agredir.

Llegado a este punto, y con el propósito de obtener una visión en conjunto de las temáticas desarrolladas en este capítulo, se presenta el siguiente mapa conceptual:

• Mapa conceptual



## *CAPÍTULO 3*

### *La Capoeira como práctica deportiva y en la Educación Física escolar*

### 3. REVISIÓN DE LA LITERATURA. INTRODUCCIÓN

Desplegados los diversos componentes que caracterizan la Capoeira, el siguiente paso a realizar consistirá en conocer su vinculación con la Educación Física escolar; una labor necesaria para, entre otros aspectos, valorar los enfoques desde los cuales se puede presentar en el área (danza, arte marcial, etc.). No obstante, a partir de la recopilación de información, advertimos que la actividad transitó por distintos periodos de tiempo en los que, si bien todavía no se reconocía dentro de la Educación Física, se identificaba como una práctica deportiva. Teniendo en cuenta este hecho, creemos que es oportuno mostrar su incursión en el ámbito físico. A tal efecto, este capítulo se inicia con la **evolución de la Capoeira en el contexto físico**.

En este orden, cabe destacar que la Capoeira se reconoció en la Educación Física escolar, de forma oficial y por primera vez, en los “*Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física*” de Brasil, correspondientes al año 1997 y 1998. Por este motivo, a continuación se compone un sub-apartado en el que se revela la incursión de la Capoeira en ambos documentos.

Seguidamente, con el propósito de conocer el **estado de la cuestión** relativo a la Capoeira en la Educación Física, se comentan aquellos **estudios** en los que se presentan ciertos resultados así como **experiencias** en las que se incorporó la Capoeira en sesiones de la misma área. Todo el proceso, permite extraer inmediatamente después una serie de **consideraciones sobre el desarrollo de la Capoeira en la escuela**.

Finalmente, se muestra un **mapa conceptual** para visualizar de forma global los elementos del capítulo que, consideramos, resultan más significativos.

### 3. 1. LA CAPOEIRA EN EL CONTEXTO FÍSICO. ENFOQUE HISTÓRICO

Ciertamente, en el transcurso de diversos periodos de tiempo la Capoeira ha sido reconocida como una actividad relacionada con el ámbito físico. Dentro de estas etapas, ha ido evolucionando hasta finalmente vincularse de una forma directa con la Educación Física. En este sentido, identificar la actividad en el área escolar es un aspecto básico de nuestro estudio, no obstante, previamente consideramos oportuno conocer las diferentes fases por las que la Capoeira ha transitado hasta llegar a ese punto. Con este propósito, a continuación realizamos un breve repaso sobre la Capoeira en el contexto “físico”.

A este respecto, una de las primeras vinculaciones entre Capoeira y ámbito físico proviene de finales del siglo XIX – principios del siglo XX, al reconocerse como método de gimnasia nacional (brasileña) relegando, cabe decir, a métodos gimnásticos europeos que predominaban hasta entonces (como el francés, el sueco o el alemán). Sin embargo, en ese periodo la Capoeira era una actividad prohibida por la Ley y esto provocó que las clases sociales de nivel bajo no tuvieran permitida su práctica; “*Sendo assim a Capoeira passa a ser cogitada como método ginástico nacional, más não poderia ser aquela que era praticada pelos estratos mais baixos da sociedade, com citação até no código penal*” (Natividade, 2007, p.3).

Al respecto de la Capoeira como actividad física unida a la vertiente nacional, se debe aludir a Alexandre José de Mello Moraes Filho<sup>30</sup>. Sobre su figura, y con relación a la Capoeira, se menciona que en “*na década de 1890, já sinalizava com a possibilidade desta manifestação se transformar em esporte nacional*” (Cirqueira, 2004, p.157). Por otra parte, le fueron reconocidas grandes obras literarias entre las que, cabe destacar, se encuentra en 1888 “*Festas e tradições populares do Brasil*” (obra en la que incluía a la Capoeira). El autor, defendía su práctica promoviendo que se olvidaran aquellas épocas en que era asociada con actos de tipo violento. En este sentido, encontramos referencias que aluden al pensamiento del autor; “*de acordo com Mello Moraes Filho, deveria ser esquecida aquela capoeira identificada com tumultos e com a temida navalha, fazendo alusão à boa capoeira e às maltas do passado, anteriores a 1870*” (Fonseca, 2008, p.5).

---

<sup>30</sup> Poeta, prosador e historiógrafo brasileiro.

En relación con este pensamiento, Henrique Maximiano Coelho Neto<sup>31</sup> también pretendía que la Capoeira se dejara de considerar como una práctica violenta y propia de delincuentes, así que dirigió sus esfuerzos a promover una imagen digna de ésta. En este sentido, impulsó que fuera enseñada en las escuelas y en las Fuerzas Armadas (en estas últimas como técnica de defensa personal); “*Este senhor* (en referencia a Coelho Neto) *organizou un movimento de oficialização de seu ensino nas Forças Armadas, no mesmo momento histórico em que centenas de capoeiras eram presos o processados*” (Costa, 2002, p.72). Asimismo, valoraba a la Capoeira como deporte *brasileño genuino*.

El siguiente hecho al que aludir es la publicación que aparece, aproximadamente en el año 1907, con el título “*Guia do Capoeira ou Gymnastica Brasileira*”. Entre otros aspectos se distinguían golpes y contragolpes de Capoeira, se estimaba a los capoeiristas veteranos por su riqueza de movimientos y por la prudencia que demostraban en la calle (con el fin de no ocasionar disturbios), y se reconocía a la práctica como método propio de gimnasia brasileña; “*Esse opúsculo defendia a sistematização da capoeira como um método nacional de ginástica*” (Cirqueira, 2004, p.157). Este documento era anónimo<sup>32</sup> pero se rubricó con las siglas O. D. C. (*Ofereço, Dedico e Consagro*) e iba dedicado a la juventud (Costa, 2002, p.73; Cirqueira, 2004, p.157 y Souza, 2004, p.28).

La siguiente referencia, respecto a la Capoeira en el contexto físico, se encuentra en 1928. En este año Coelho Neto publica “**Nosso jogo**”; artículo en que presentaba una propuesta para incluir la Capoeira en escuelas civiles y militares desde el punto de vista de la gimnasia y la defensa personal (Natividade, 2007, p.3). Por su parte, en ese mismo año se publica “**Gymnastica Nacional (capoeiragem) Methodisada e Regrada**”; obra de Annibal Burlamaqui<sup>33</sup> en la que por vez primera aparecen reglas para la Capoeira, así como descripciones de golpes, ilustraciones, ejercicios de entrenamiento, formación de árbitros, etc. Se trataba del primer Código Deportivo para la Capoeira, la cual el propio Burlamaqui la consideraba gimnasia, lucha y deporte (principalmente relacionada con el boxeo).

---

<sup>31</sup> Escritor, político, profesor. Miembro de la Academia Brasileña de Letras, fue reconocido como “Príncipe de los prosistas brasileños” por la Revista humorística brasileña “O Malho” en el año 1928.

<sup>32</sup> Como hipótesis, en Costa (2002) se indica que el autor podía haber sido Coelho Neto.

<sup>33</sup> Se le asocia a un funcionario de Guanabara (Estado de Brasil desde 1960 a 1975 donde actualmente se encuentra Río de Janeiro). Creó un método de lucha basado en el boxeo que identificó con el término *Zuma*; alias con el que también se le conocía. Él mismo se adjudicó el apodo por ser la cuarta parte de su segundo nombre y porque, casualmente, la letra “Z” se distinguía en el centro del campo de lucha en que aplicaba su método, diferenciándose así del resto de campos propios a los deportes más comunes.

Una vez aquí, el siguiente instante al que referirse es el registro oficial que logra el *mestre Bimba* por parte del gobierno para su academia de Capoeira. Este hecho, unido a la legalización de la misma práctica en el año 1937 y a la apertura de la academia del *mestre Pastinha*, es una primera aproximación de la actividad con su posterior inclusión en la escuela ya que se trasladaba de la calle a las academias. “*A partir das propostas de Mestre Bimba e de Mestre Pastinha, é que a capoeira ganha impulso para estabelecer vínculos maiores com a sociedade*” (Barbosa, 2005, p.78).

Por su parte, en el mismo año 1937, la escuela adquiría mayor protagonismo con la política del *Estado Novo*<sup>34</sup>. En ese sentido, existía una voluntad por formar a hombres y mujeres aptos para servir a la “patria”, siendo éste un propósito al que desde la escuela se debía atender (priorizándose desde la *educación física* y la *educación moral y cívica*). Cabe decir que ese hecho contribuyó a que la Educación Física se convirtiera en materia ineludible en los cursos escolares obligatorios; “*à educação física, que, em 1937, passa a ser obrigatória nos cursos primários e secundários e facultativa no superior*” (Costa, 2002, p.96). Poco tiempo más adelante, en el año 1940, se asienta el carácter pragmático de la materia escolar “*de fortalecimento del corpo, da raça brasileira e de adestramento físico*”. Con relación a la Capoeira, se aproximó a la “nueva” Educación Física brasileña de dos maneras distintas:

- ⇒ *Mestres baianos*; dividieron la práctica de la Capoeira según las modalidades de Angola y Regional (*mestres Pastinha* y *Bimba* respectivamente).
- ⇒ Inezil Penna Marinho<sup>35</sup>; cuya finalidad consistía en incorporar la Capoeira al sistema pedagógico de la Educación Física y, a su vez, que fuese reconocida como lucha nacional (brasileña) para la defensa personal.

Ciertamente los *mestres* tuvieron un éxito mayor que el profesor. No obstante, se debe destacar de este último la publicación “*Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem*”<sup>36</sup> del año 1945; una obra en la que relacionaba las Fuerzas

---

<sup>34</sup> Régimen autoritario establecido en Brasil por el Presidente Getúlio Dornelles Vargas; comprendió el periodo transcurrido entre los años 1937 y 1945.

<sup>35</sup> Profesor de Historia de la Educación Física en la Escuela Nacional de Educación Física y Deportes (ENEFD) de la Universidad de Brasil. La ENEFD, fundada en 1939, fue la primera escuela brasileña de Educación Física de nivel superior vinculada a una Universidad.

<sup>36</sup> Monografía ganadora en el año 1944 de un concurso de Educación Física organizado por la División de Educación Física (entidad asociada al Departamento de Educación del Ministerio de Educación y Salud).

Armadas brasileñas, la Capoeira y la Educación Física; también recomendaba ejercicios para desarrollar la flexibilidad, la velocidad, la coordinación neuro-muscular, etc. De la misma manera, aludía al factor técnico de la persona para que fuera capaz de desarrollar su propio estilo. Complementariamente, presentaba un método para el entrenamiento de la Capoeira que estaba basado en el *método Zuma*. Finalmente, además de que se refería al capoeirista como a un *deportista*, destacar que manifestaba sus ideas respecto a cuáles eran las características personales idóneas para la práctica de la Capoeira; en ese sentido *“elege o "mulato" como o tipo ideal para a capoeira, pois considerava que ele era mais inteligente e menos bruto que o negro e teria mais destreza que o branco”* (Cirqueira, 2004, p.161).

Unos años antes de la publicación de Marinho, en 1941, la Capoeira se reconoce oficialmente por primera vez como práctica deportiva (entendida como lucha) formando parte de la Confederación Brasileña de Pugilismo (CBP)<sup>37</sup>. En ese sentido, en el 1953 se reconoce por segunda vez como práctica deportiva a partir de una medida que establece el gobierno federal, por la cual debía ser registrado todo aquél que practicara actividades deportivas (sobre todo artes marciales; categoría en la cual se incluía a la Capoeira). Es oportuno mencionar que esta medida fue emitida por el gobierno, pero era originaria del Consejo Nacional de Deportes (CND), (Souza, 2004, págs. 30-31).

En el año 1972, la Capoeira se reconoce por tercera vez como práctica deportiva; hecho que tuvo como consecuencia la organización de diversas federaciones estatales de Capoeira (la primera en São Paulo). Aunque, aun así, continuaba controlada por la CBP; *“sua entrada nesta Confederação possuía um caráter de controle sobre esta manifestação, já que passaria a seguir os critérios designados por esse órgão que, por sua vez, respondia ao Conselho Nacional de Desporto (CND) controlado na época pelo estado autoritário”* (Costa, 2002, p.156). En cualquier caso, a partir de las federaciones se iniciaron torneos oficiales de Capoeira. Al respecto, cabe mencionar que sólo podían participar en los campeonatos aquellos capoeiristas que formaran parte de Asociaciones o Clubs Deportivos afiliados a federaciones que, a su vez, estuvieran relacionadas con la CBP, lo cual excluyó directamente a la mayoría de *mestres*. Esta situación, unido a que

---

<sup>37</sup> Desde el Comité Olímpico Internacional se exigía una legislación deportiva. Así que, mediante el Presidente Getúlio Vargas, el 14 de abril de 1941 surgió el Decreto Federal 3.199, el cual regulaba las prácticas deportivas. Sobre esta base, se fundaron Confederaciones Brasileñas según áreas concretas: Deportes (en la que se incluía el Fútbol); Baloncesto; Pugilismo; Vela y Motor; Esgrima y Ajedrez.



los capoeiristas pretendían que la Capoeira fuera considerada más que una simple lucha o más que una modalidad deportiva (defendiendo que significaba más), ocasionó que se fundaran diversas academias en las que cada grupo estableció sus normas, metodología, uniforme, nomenclatura de golpes, etc. (Costa, 2002, p.157).

Siguiendo con la evolución de la Capoeira en el contexto físico, el *mestre Carlos Senna* (ex-alumno de *Bimba*) publica en 1980 “**Capoeira: arte marcial brasileira**”, un trabajo en el que, entre otros aspectos, valora la misma actividad desde el punto de vista educacional; “*Ele fundamenta, também, seu projeto nos valores educacionais*” (Bastos, 2000, p.13). A su vez, además de como a un extraordinario método de defensa personal, la distingue como una incomparable “forma de educación física”.

Posteriormente, reaparece la figura de Inezil Penna Marinho (retirado del ámbito de la Educación Física debido a su labor en la abogacía), sugiriendo una propuesta para incorporar la Capoeira en un *Método Brasileiro de Ginástica* siendo, en realidad, el eje vertebral del método. El profesor, a partir de una invitación para ser jurado en una *Roda*, retoma el contacto con la Educación Física y advierte que tiene la oportunidad de poner en práctica sus ideas con respecto a la Capoeira, las cuales había reflejado en “***Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem***”.

De esta manera, consiguió reunir a distintos profesionales de la Educación Física y a personas del ámbito capoeirístico, y en el año 1982 elabora “***A ginástica brasileira***”; un proyecto cuyo propósito era crear una gimnasia propia para Brasil en el que, se debe destacar, se pretendía promover la Capoeira desde un punto de vista pedagógico a través de la Educación Física; a tal efecto, la actividad se clasificaba de las siguientes 3 formas distintas (Costa, 2002, p.162):

- ⇒ Capoeira – Deporte/Gimnasia; parte principal de la metodología de Marinho. Aquí intervenía directamente el profesional de Educación Física.
- ⇒ Capoeira – Folclore; relacionada con las experiencias de los capoeiristas y la historia.
- ⇒ Capoeira – Marcial; enfocada al entrenamiento de los soldados que formaban parte de las Fuerzas Armadas y al de la policía.

A partir de aquí, cabe indicar que todavía existían perspectivas conservadoras en la Educación Física pero, en la década de 1980, ocurrieron cambios significativos en ese sentido. De esta manera, los profesores empezaban a mostrar ideas propias con relación al ámbito académico y llegan a conseguir que la Educación Física evolucione. Dentro de este periodo de tiempo, por su parte, aparecen enfoques vinculados a cambios sociales y a la idea de promover que el alumno se forme de manera más completa; “*Neste caso, ha um avanco no sentido da formacao integral do aluno, considerando questoes politicas, historicas, culturais e outras que compoem o universo escolar*” (Schwantes y Cristina, 2005, p.141). En esta nueva formación se incluían varios aspectos (conceptos, actitudes, reflexión crítica, etc.) englobando lo que denominaban *cultura corporal del movimiento*, la cual estaba compuesta por juegos, deportes, lucha, etc. En este marco, la Capoeira se reconocía como contenido de la Educación Física.

El siguiente suceso en que ocurre una nueva aproximación entre la actividad y la Educación Física acontece en el año 1992. Aquí, se funda la Confederación Brasileña de Capoeira (CBC); una entidad que tenía el privilegio de ser la “*Única Entidade Nacional de Administração do Desporto da Capoeira em todo território brasileiro*” (Natividade, 2007, p.5). Sin embargo, a pesar que de esta forma se conseguía desvincular la Capoeira de la CBP, la iniciativa no tuvo una gran aceptación por los capoeiristas ya que desde la institución se continuaba considerando la Capoeira, simplemente, como una modalidad deportiva; “*Mas a pesar dos esforços da CBC em implantar o modelo esportivizante para a Capoeira, foi notado que seu discurso não tinha uma repercussão desejada entre os capoeiristas*” (Costa, 2002, p.170). Más allá de este hecho, cabe mencionar que la CBC representaba la vertiente más conservadora de la Capoeira y, al respecto, se alió con el sector conservador de la Educación Física.

Llegados a este punto, el siguiente momento de relevancia al que aludir proviene de la aprobación de la Ley 9696/98, de 2 de septiembre de 1998; Ley en que se regula la profesión relativa a la Educación Física y que respectivamente da lugar a la creación del Consejo Federal de Educación Física (CONFEF), así como de los Consejos Regionales de Educación Física (CREF). En este sentido, desde el CONFEF se acordó la necesidad de regular la Capoeira mediante un organismo controlador deportivo (como la CBP o el propio CONFEF) y se determinó que era obligatorio ser un profesional del ámbito de la Educación Física para poder efectuar clases de Capoeira. Esta decisión se justificaba en

que, hasta ese momento, cualquier persona podía desarrollar una labor en el *mercado* de las actividades físicas teniendo cualquier tipo de formación (o incluso sin ninguna) y esa situación debía cambiar (Costa, 2002, p.174).

De ese modo, el CONFEF exigió a los *mestres* de Capoeira que se desvincularan de la enseñanza instando a que se graduaran en cursos de Educación Física, o en edades avanzadas a que realizaran cursos de actualización (de pago) que eran ofrecidos desde el mismo CONFEF o desde el CREF. Con todo, se mantuvieron tensiones entre *mestres* y organismos ya que, además, presionaron a las organizaciones gubernamentales para que únicamente contrataran a aquellos que estuvieran afiliados a los Consejos Regionales de la Educación Física; “*iniciou-se uma pressão junto às instâncias governamentais, como Secretarias de Cultura, e de Esporte e Lazer, para que não contratassem para seus projetos sociais, professores de capoeira não-filiados ao CREF*” (Fonseca, 2008, p.23).

Cabe decir, no obstante, que había profesores de Educación Física que apoyaban la iniciativa y otros que estaban en contra; en cualquier caso, después de la movilización de *mestres* y profesores, en el año 2002 se proclama un manifiesto en el que, entre otros aspectos, se muestra la oposición con las ideas del CONFEF y se destaca la importancia de considerar la Capoeira como una manifestación cultural (más que una simple práctica deportiva). Asimismo cabe destacar un hecho anterior, ocurrido el 21 de agosto de 2001, en el que “*saiu a primeira sentença favorável a um mestre de Capoeira para continuar ministrando aulas sem precisar da licença do CONFEF*” (Costa, 2002, p.181).

En este punto debemos de hacer un paréntesis ya que en la actualidad ocurre una situación similar respecto a la problemática surgida sobre los principios que proclamaba la Ley 9696/98. En este sentido, existen profesores de Educación Física que no tienen la suficiente formación para enseñar Capoeira y, por su parte, expertos capoeiristas que no disponen de la formación académica necesaria para realizar clases en el ámbito escolar. De esta manera, parece que resulta complicado encontrar “*um contingente de indivíduos que paralelamente dominem o sabem empírico da capoeira e os saberes científicos de ensino*” (Soares, 2010, p.8). Ciertamente, este hecho ha generado dualidad de opiniones al respecto de quién debería efectuar la enseñanza de la Capoeira: *mestres* que no tengan formación académica en Educación Física, o docentes del área educativa sin experiencia suficiente en Capoeira.

Asimismo, cabe mencionar que la Capoeira empezó a introducirse en el contexto escolar como actividad extra-curricular siendo, un posible motivo, el hecho de no llegar a consensuar quién debía formalizar su enseñanza; “*Os motivos podem estar atrelados a diversos fatores entre eles o nao entendimento sobre quem deve ministrar as aulas (o Mestre ou o professor de Educacao Fisica)*” (Schwantes y Cristina, 2005, p.143).

Retomando el transcurso de la Capoeira en el contexto físico, en los años 1997 y 1998 la actividad se reconoció por primera vez en el área de manera oficial. A tal efecto, se debe recurrir a los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física* de Brasil de sendos años. Sin embargo, debido al carácter “oficial” de la inclusión de la Capoeira, creemos que merece la pena analizar el anclaje de la actividad en los documentos de una forma específica, por esta razón realizaremos este proceso en el siguiente sub-apartado.

No obstante, antes de concluir esta vinculación histórica, debemos de aludir a un elemento que también generó una relación entre ambas: la Ley 10.639; Ley originada en Brasil, en el año 2003, en la que se obligaba a introducir la enseñanza de la historia y de la cultura afro-brasileña y africana en el currículum educativo de las escuelas “*de ensino fundamental e médio*”<sup>38</sup> (Moreira y Paula Silva, 2011, p.90).

En este sentido, se considera que la Capoeira es un medio que permite aplicar los fundamentos de la Ley desde la Educación Física escolar<sup>39</sup>; “*a lei (10.639) é impactante nos conteúdos da Educação Física por destacar questões relevantes da nossa cultura local, como as que valorizam manifestações como a capoeira, o samba-de-roda e o maculelê*” (Moreira y Silva, 2011, p.94).

Con lo expuesto, concebimos que no sólo debemos prestar atención al potencial valor de la Capoeira como actividad física, sino también a la vertiente histórico-cultural de la misma. De este modo, podremos promover otro tipo de aspectos en el alumnado.

---

<sup>38</sup> El *ensino fundamental* es parte de la educación básica obligatoria. En la actualidad, se distribuye en un periodo de 9 años; con obligación de matricularse niños de 6 a 14 años (exclusivamente, el primer curso se dedica a la alfabetización). Por su parte, el *ensino médio* corresponde a la última fase de la educación básica cuya finalidad consiste en profundizar en los conocimientos adquiridos en el *ensino fundamental*.

<sup>39</sup> Más allá de su valor como manifestación cultural, el *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN) reconoció a la Capoeira en el año 2008 como “Patrimonio histórico nacional”.

Concluimos así las etapas que consideramos más relevantes sobre la vinculación entre la Capoeira y el contexto físico hasta su inserción oficial en la Educación Física, la cual se detalla a continuación.

### **3. 1. 1. LA CAPOEIRA EN LOS *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA***

Como indicamos, los primeros documentos oficiales con relación a la Educación Física escolar en los que se reconoció a la Capoeira fueron los denominados *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física*<sup>40</sup> (PCN);

*“cada vez mais a Capoeira tem se incorporado ao ambiente escolar (...) Porém, foi a partir da criação dos PCN's em 1998, que a Educação Física passou a contemplar mais esta modalidade de esporte, jogo, folclore, arte, cultura com legitimação”* (Soares, 2010, p.9).

Cabe anotar que en 1997 se elaboró el PCN relativo al primer y segundo ciclo de la enseñanza *fundamental* (de 1ª a 4ª *série*) y en el año 1998 el PCN que correspondía al tercer y cuarto ciclo (de la 5ª a la 8ª *série*). En ese sentido, aunque en el PCN de 1997 se aludía en menor medida a la Capoeira, creemos que también es oportuno reconocerlo. A tal efecto, a continuación exponemos respectivamente la forma en que se identificaba la actividad en sendos documentos.

#### **• 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Educação física: Ensino de primeira à quarta série**

En el documento, la Capoeira aparece en primer lugar haciendo referencia a que el proceso de enseñanza – aprendizaje, en la Educación Física, no consiste en promover simples ejercicios que conlleven habilidades y destrezas, sino que se debe conseguir que el alumno reflexione sobre sus posibilidades motrices y que, con autonomía, las ejecute de manera adecuada y significativa en cada ámbito social y cultural en que se encuentre: *“o chutar é diferente no futebol, na capoeira, na dança e na defesa pessoal”* (MEC / SEF, 1997, p.27).

---

<sup>40</sup> Directrices elaboradas por el gobierno federal para orientar la enseñanza escolar. Compuestos por diversos volúmenes, la mayoría se dirigen de manera exclusiva a un área educativa. Se realizan mediante el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Secretaría de Enseñanza Fundamental (SEF).

Antes de exponer la segunda inclusión de la Capoeira, es conveniente mencionar que los contenidos se estructuran en los siguientes 3 bloques:

⇒ *Esportes, jogos, lutas e ginásticas.*

⇒ *Atividades rítmicas e expresivas.*

⇒ *Conhecimentos sobre o corpo.*

Cabe indicar que, aunque existen contenidos comunes a los 3 bloques, cada uno posee elementos concretos. De esta manera, la actividad se enmarca en el primer bloque como lucha: “*Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê*”. (MEC / SEF, 1997, p.37).

En este orden, en el documento se hace referencia al amplio abanico de deportes, juegos, luchas y gimnasias existentes en Brasil, y se expone una lista de posibilidades al respecto en la que reaparece la Capoeira como un tipo de lucha:

- ♦ *lutas: judô, capoeira, caratê;* (MEC / SEF, 1997, p.38).

Finalmente, a modo de reflexión se alude a la Capoeira para señalar que desde el área no se realizan ciertas actividades que son populares más allá de la escuela; “*Assistir a jogos de futebol, olimpíadas, apresentações de dança, capoeira, entre outros, é uma prática muito corrente fora da escola; entretanto, dentro das aulas de Educação Física isso não acontece*” (MEC / SEF, 1997, p.62).

## • **1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Educação Física:**

### **Ensino de quinta a oitava séries**

En primer lugar, y con referencia a los nuevos enfoques pedagógicos, se expone que para la selección de contenidos de Educación Física se debe considerar la relevancia social, contemporaneidad y adecuación de estos a las características socio-cognitivas de los alumnos; asimismo, “*devem propiciar uma melhor leitura da realidade pelos alunos e possibilitar, assim, sua inserção transformadora nessa realidade*” (MEC / SEF, 1998, p.26). En este conjunto, se distingue que la Educación Física abarca ciertos elementos y, entre ellos, se encuentra la Capoeira:

*“A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos”* (MEC / SEF, 1998, p.26).

Más adelante, se determinan temáticas transversales de la Educación Física y, en dos de ellas, surge la Capoeira.

### **PLURALIDAD CULTURAL**

En este orden, se advierte que existen manifestaciones con riesgo de desaparecer o alejarse de la sociedad que se pueden desarrollar desde la Educación Física. Sobre este aspecto se concibe que la universalidad de ciertos deportes (como el fútbol o el básquet) permita relacionar culturas y grupos sociales. Por su parte, aquellas manifestaciones que no son mediáticas, no se encuentran tan distorsionadas por el público como los deportes populares. Al respecto, se alude a la danza y se sitúa a la Capoeira dentro de la misma:

*“No caso da dança, é possível questionar as distorções decorrentes da massificação, da banalização e do caráter competitivo impostos pela indústria do lazer e do turismo, em manifestações como o samba e a capoeira, por exemplo”* (MEC / SEF, 1998, p.39).

Inmediatamente después, se indica que las reglas de los juegos, las adaptaciones de los deportes y las manifestaciones regionales, adquieren un mayor sentido cuando se experimentan dentro de un contexto significativo, permitiendo *“por exemplo, comparar a capoeira que se pratica na Bahia com a capoeira que se pratica em São Paulo”* (MEC / SEF, 1998, p.39).

### **TRABAJO Y CONSUMO**

En este caso, se menciona a la Capoeira como un ejemplo para reflexionar sobre la transformación cultural de un producto de consumo<sup>41</sup>; *“tendo como objeto de análise a capoeira, considerar como foram historicamente produzidos e transmitidos seus conhecimentos e como isso ocorre atualmente”* (MEC / SEF, 1998, p.43).

---

<sup>41</sup> En este caso, entendemos que se refiere a la evolución de la Capoeira como “producto”.

A partir de aquí, adentrados en la segunda parte del documento, se distinguen los bloques de contenidos (los mismos que en el PCN de 1997). Al respecto, y con idéntica redacción al documento anterior, la Capoeira se reconoce en el bloque de “**DEPORTES, JUEGOS, LUCHAS Y GIMNASIAS**” como un estilo de lucha: “*Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê*” (MEC / SEF, 1998, p.70).

Por su parte, en el bloque de las “**ACTIVIDADES RÍTMICAS Y EXPRESIVAS**” se alude al hecho de que, durante tiempo, en la Educación Física no formaran parte de la enseñanza – aprendizaje actividades de la cultura popular como, entre otras, la Capoeira. En este punto, la Capoeira se relaciona con un tipo de danza:

*“Num país em que pulsam a capoeira, o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado, entre muitas outras manifestações, surpreendente o fato de a Educação Física, durante muito tempo, ter desconsiderado essas produções da cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas”* (MEC / SEF, 1998, ps.71-72).

En otro orden, en el documento se exponen consideraciones sobre aspectos de la realidad escolar brasileña que tienen influencia en procesos de enseñanza – aprendizaje de tercer y cuarto ciclo. En este sentido, dentro del apartado relativo a la **DIVERSIDAD**, se anota que la *cultura corporal de movimento* se distingue por la variedad de prácticas, manifestaciones y modalidades que existen. Con relación a la Educación Física escolar, se expresa la idea de que ésta no se limite al recinto escolar, es decir, que se establezcan vínculos con personas e instituciones que tengan conocimiento sobre prácticas relativas a la cultural corporal para, posteriormente, promover este conocimiento desde el área de Educación Física. Entre el conjunto de personas e instituciones, aparecen:

*“Academias de capoeira, escolas de samba, grupos de danças populares, sindicatos e associações de classe que cultivem práticas esportivas são freqüentados pelos próprios alunos e podem estabelecer um diálogo permanente com a instituição escolar”* (MEC / SEF, 1998, p.84).



Más adelante, se encuentra un apartado sobre **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS**. En éste, entre otros aspectos se incide en la importancia de los medios. De esta forma, el profesor puede utilizar fragmentos de vídeo (acontecimientos, entrevistas, etc.) que sean oportunos para que los alumnos valoren actividades menos habituales de practicar en las escuelas (como el surf, la lucha libre, el sumo, etc.). Respecto a revistas y a periódicos, se puede cuestionar la forma en la que presentan diferentes elementos; incluso desde un punto de vista ético. Por su parte, se expresa que un hecho frecuente fuera de la escuela es visualizar eventos deportivos, siendo esto adecuado ya que se adquiere conocimiento y se puede trasladar a las sesiones de Educación Física:

*“Também é preciso considerar que assistir a eventos esportivos, como partidas de futebol ou outras modalidades, Jogos Olímpicos, apresentações de dança e capoeira, quer ao vivo, quer pela televisão, é uma prática corrente fora da escola e que proporciona muitas possibilidades pedagógicas para uma apreciação técnica, estética e crítica, ao ser incorporada nas aulas de Educação Física”* (MEC / SEF, 1998, p.104).

Finalmente, de forma más concreta, señalar que la Capoeira se incluye dentro de ciertos apartados específicos en los que se integran los elementos del área educativa. En este sentido, y para que el lector no se pierda en el discurso, en primer lugar recordamos los 3 bloques de contenidos para la Educación Física:

- ⇒ **Deportes, juegos, luchas y gimnasias.**
- ⇒ **Conocimiento sobre el cuerpo.**
- ⇒ **Actividades rítmicas y expresivas.**

A partir de aquí se diferencian, a su vez, 3 tipos de contenidos:

- ▶ **Conceptuales (hechos, principios y conceptos);** específicos para cada bloque.
- ▶ **Procedimentales (saber hacer);** específicos para cada bloque.
- ▶ **Actitudinales (normas, valores y actitudes);** comunes a los tres bloques.

Teniendo en cuenta este aspecto, a continuación mostramos los apartados en los cuales aparece la Capoeira en el documento:

**Conceitos e procedimentos:**  
**Atividades rítmicas e expressivas**

- *Danças populares, manifestações culturais e desenhos coreográficos:*
- \* *vivências das danças folclóricas e regionais, compreendendo seus contextos de manifestação (carnaval, escola de samba e seus integrantes, frevo, **capoeira**, bumba-meu-boi etc.); (MEC / SEF, 1998, p.78).*

Del mismo modo cabe mencionar que, aunque “**luchas y gimnasias**” pertenecen al bloque de contenidos de “**deportes y juegos**”, existe un apartado específico en el que se diferencian aspectos con relación a las dos primeras. Así, en este apartado, aparece la Capoeira de la siguiente manera:

**LUTAS E GINÁSTICAS**

- *Construção do gesto nas **lutas**:*
- \* *vivência de situações que envolvam perceber, relacionar e desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras presentes nas **lutas** praticadas na atualidade (**capoeira**, caratê, judô etc.) (MEC / SEF, 1998, p.97).*

Posteriormente, dentro de este apartado relativo a “**luchas y gimnasias**”, vuelve a aparecer el fragmento anterior:

**Conceitos e procedimentos:**  
**Atividades rítmicas e expressivas**

- *Danças populares, manifestações culturais e desenhos coreográficos:*
- \* *vivências das danças folclóricas e regionais, compreendendo seus contextos de manifestação (carnaval, escola de samba e seus integrantes, frevo, **capoeira**, bumba-meu-boi etc.); (MEC / SEF, 1998, p.99).*

Hasta aquí, todas las referencias de la Capoeira en ambos documentos oficiales. Llegados a este punto, creemos que el siguiente paso a realizar será conocer los estudios relativos a la Capoeira en la Educación Física para, de esta manera, establecer un primer vínculo más real entre actividad y área escolar.

### 3. 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En comparación con otras actividades y deportes más populares, la introducción de la Capoeira en la escuela no ha sido un proceso desarrollado con excesiva frecuencia. Más allá, percibimos que la entrada de las competencias básicas en el sistema educativo es demasiado reciente como para que exista una gran cantidad de estudios que aúnen los dos elementos. Sin embargo, encontramos algunos (la mayoría realizados en Brasil) que narran experiencias acerca de la Capoeira en la Educación Física en centros escolares e, incluso, en Facultades de Educación Superior. De una manera u otra, todos han servido para asentar una primera base al respecto de la Capoeira en la Educación Física. Por otra parte, consideramos que desde aquí podremos empezar a cimentar una vinculación entre Capoeira y competencias básicas; y dar un paso más respecto a los trabajos existentes.

A tal efecto, a continuación exponemos aquellos que por distintas cuestiones nos resultan oportunos a destacar (resultados reales acerca de la introducción de la actividad en la Educación Física, propuestas de unidades didácticas, etc.). En este sentido, merece la pena anotar que en la mayoría de las fuentes de información consultadas se focalizaba casi toda la atención en la vertiente histórica de la unión Capoeira – Educación Física (lo cual ha permitido conocer y mostrar la sucesión de acontecimientos al respecto) y, por lo tanto, había una proporción menor en relación con los datos empíricos. En cualquiera de los casos, como apuntamos, destacamos los siguientes:

- **Estudios y experiencias**

1. Barbosa Soares, E. y Graças Julio, M. (2011, mayo). *A inserção da capoeira no currículo escolar*.

Estudio realizado en 15 escuelas del municipio Presidente Bernardes (en el estado brasileño Minas Gerais) sobre la incursión del “Projeto Capoeira na Escola” implantado en el año 2010. En el proyecto se implicaban a todos los alumnos desde 1er hasta 5º año y su finalidad era mejorar el rendimiento, disminuir el número de abstenciones y formar a buenos ciudadanos. Para recopilar datos se realizaron cuestionarios semi-estructurados a 42 profesores y/o personas que hubiesen tenido experiencia en la Capoeira y que, a su vez, fueran parte activa del proyecto. De una forma general, se analiza la incursión de la

Capoeira en las escuelas del municipio, los cambios de comportamiento en el alumnado y la mejora en el aprendizaje de otros contenidos a partir del proyecto.

En cuanto a los resultados, se exponen los siguientes:

⇒ Respecto a cómo eran desarrolladas las clases del proyecto de Capoeira en la escuela, el 93 % de los profesores manifestó que se realizaban desde Educación Física y el 7 % restante no respondió (concebimos que existiera la posibilidad de realizar las clases del proyecto desde otras áreas o, incluso, desde las actividades extraescolares).

⇒ Sobre quién desarrollaba de manera directa el proyecto en la escuela, el 38 % de los profesores tenían experiencia para poder realizar las clases de Capoeira, el 57 % de las personas con experiencia en Capoeira no estaban habilitados como profesores y el 5 % restante no respondió sobre esta cuestión.

⇒ Respecto a la vía desde la cual se hacía evidente el proyecto en la escuela, el 7 % de profesores contestó que a través del municipio, el 74 % señaló que mediante la planificación anual elaborada por el profesor y el 19 % restante no respondió.

⇒ Acerca de la continuidad con que se mantiene el proyecto, el 19 % respondió que durante un bimestre, el 36 % que durante un semestre, el 5 % que durante un mes. El 40 % restante no respondió a esta cuestión.

⇒ Teniendo en cuenta ciertos aspectos sobre la vertiente historia de la Capoeira (delincuencia, violencia, prohibición, etc.), se preguntó a cada persona si había notado alguna dificultad en la implantación del proyecto. Al respecto, el 52 % respondió que no, el 41 % advirtió que un poco, el 5 % señaló que sí y el 2% contestó que ninguna.

⇒ En relación con las dificultades para implantar este proyecto, el 11% expresó que era por la aceptación de los padres, el 14 % aludió a los problemas de convivencia entre alumnos, otro 14 % dudó del aprendizaje de este contenido por los alumnos, otro 11 % encontró que la dificultad era el sitio para realizar las clases, el 33 % atribuyó la causa al hecho de tener la visión (errónea) de que la Capoeira es violenta y el 17 % no respondió.

⇒ Finalmente, el 91 % de los profesores admitió progresos significativos en los alumnos a partir del “Projeto Capoeira na Escola”. En este sentido, existieron cambios positivos respecto a: la atención y el interés en el aula, el respeto entre compañeros, la socialización, el rendimiento y la participación en actividades grupales, la autoestima, la coordinación y el equilibrio. Asimismo, también disminuyó la discriminación entre los alumnos apreciando que ahora eran más tolerantes y solidarios que antes. Además, aumentó la asistencia escolar.

De este modo, se advirtieron cambios significativos en el alumnado.

2. Natividade, L. (2006, marzo). *A Capoeira nas aulas de Educação Física nas escolas municipais de Barra Mansa. Hoje um passo, amanhã uma caminhada.*

Experiencia de un profesor de Educación Física que presentó la Capoeira en dos escuelas situadas en el municipio brasileño Barra Mansa (en Río de Janeiro). El objetivo al respecto de la Capoeira era su enseñanza – aprendizaje, su reconocimiento como una práctica pedagógica y como medio para valorar la cultura nacional.

Las intervenciones se desarrollaron en toda la etapa “*do ensino fundamental*” así como en una clase de “*ensino médio*” de manera distinta. Para los alumnos de la 1ª fase (1ª a 4ª “*série*”) se enfatizó la vertiente más lúdica de la Capoeira, obteniendo resultados en relación con una mejora de la agilidad, la coordinación, la resistencia y el equilibrio. De la misma manera, se advirtió que un 90 % del total de los alumnos consiguió superar su timidez.

Por su parte, en la 2ª fase (5ª a 8ª “*série*”) se desarrollaron debates en los que se reconocía la participación de la Capoeira en ciertos acontecimientos históricos, políticos y socioeconómicos de Brasil. Más allá, emergieron otras cuestiones a comentar como la diferencia entre hombres y mujeres, el periodo de lucha, deporte, danza etc. Finalmente, la Capoeira se presentó en el último curso como un medio para favorecer el aprendizaje. Este aspecto, tenía como propósito que los futuros docentes comprendieran que podían recurrir a la Capoeira en su práctica profesional.

Para concluir este comentario, es oportuno reflejar la incertidumbre que presenta el autor en cuanto a la gran presencia que adquieren los deportes más tradicionales en la Educación Física, como el fútbol o el básquet, y la poca incursión que posee la Capoeira en las escuelas. Al respecto, se cuestiona si la Capoeira sólo puede estar presente en las escuelas que tengan un profesor con la suficiente experiencia en la actividad como para poder realizar las clases (una situación ya expuesta con anterioridad).

3. Barcala Furelos, R. J; Bermúdez Puga, M. F; Carballal Mariño, F; Fernández Soto, M. A; Fernández Soto, G. y Costas Dafonte, A. (2005). *La Capoeira en la escuela. Los beneficios transversales de la danza – arte – lucha brasileña.*

Se muestra un programa curricular basado en la Capoeira diseñado como Unidad Didáctica. Se presentó en diversas escuelas de Primaria y de Secundaria de Santiago de Compostela y se aplicó en la asignatura Didáctica de la Educación Física; de la Facultad de Ciencias de la Educación de Pontevedra (Universidad de Vigo). La Unidad Didáctica estaba dirigida a 2º Ciclo de Primaria, constaba de 6 sesiones y se desarrolló con más de 300 alumnos.

En el documento se identifican las habilidades básicas que influían, los objetivos didácticos que se pretendían lograr y los elementos de Capoeira enseñados. No obstante, destacamos los resultados con relación a un cuestionario que se entregaba a los alumnos para averiguar conocimientos adquiridos y valores derivados. Al respecto, los resultados fueron valorados positivamente. De manera específica, se revela que el 96 % afirmó que era una actividad que podían realizar tanto niños como niñas y, en oposición a creer que era más propia para pelearse, el 100 % contestó que servía para relacionarse en grupo. A su vez, otros aspectos como la integración, lugar de participación, material necesario y áreas implicadas, también se consideraron positivos.

4. Vieira de Souza, T. (2006, mayo). *Aspectos didáticos e metodológicos no processo de ensino aprendizagem da Capoeira.*

Estudio cuyo objetivo era averiguar la posible existencia de elementos didácticos en la enseñanza de los *mestres* tradicionales de Capoeira, sus características y la manera

en que los desarrollaban. La muestra estaba constituida por 6 *mestres* de la Zona Este de São Paulo de entre 30 y 51 años de edad, sin formación académica, pero con un mínimo de 3 años de experiencia en la enseñanza de Capoeira. Se entrevistó a cada *mestre* y, en ese sentido, cabe decir que se distinguen dos categorías en la entrevista: relacionada con la experiencia personal del *mestre* / enfocada a la organización y estructura que sigue en el aula. Centrándose en la segunda de las categorías se indican los siguientes resultados:

⇒ **Organización de las clases;** 4 *mestres* afirmaron que dividían todo el tiempo de la clase en diferentes etapas. Un factor relacionado con la organización del aula (el cual es uno de los principales recursos pedagógicos que se distinguen). De esta forma, se apreció que los *mestres* separaban los contenidos.

⇒ **Edad de los alumnos;** en general, los *mestres* coincidieron en que no existía una edad concreta para iniciarse en el aprendizaje de la Capoeira. Sin embargo, uno de ellos tenía restricciones en cuanto a la integridad física y el nivel de asimilación de los contenidos por parte de los alumnos.

⇒ **Actividades que utilizan para enseñar Capoeira;** a partir de la distribución de las clases, todos los *mestres* seguían la siguiente estructura:

- ◆ Parte inicial; estiramientos y al calentamiento.
- ◆ Parte principal; instrumentos, movimientos y el *jogo*.
- ◆ Parte final; conversaciones y explicaciones teóricas.

⇒ **Importancia con que desarrollan los contenidos de la Capoeira;** todos los *mestres* demostraron preocuparse por la forma en que desarrollaban los contenidos (en sentido metodológico, afectivo y emocional). De forma general, todos se preocupaban por la estructura de los contenidos, no obstante, también existían diversas inquietudes personales. En este sentido, la preocupación del *mestre* 1 era con relación a la filosofía de la Capoeira antigua; el *mestre* 2 advirtió el tener que fundamentar los contenidos de forma teórico-práctica; el *mestre* 3 indicó que los contenidos deberían ser transmitidos por profesores que tuvieran un conocimiento amplio sobre la Capoeira; finalmente, los *mestres* 4, 5 y 6 se preocupaban por conocer la vertiente social de los alumnos.

Como conclusión, se indica que el *mestre* de Capoeira sin una formación reglada recurre, de una manera intuitiva, a ciertos métodos didácticos para desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje con sus alumnos. Sin embargo, también se reconoce que sea necesario recibir la formación académica pertinente para lograr seleccionar, organizar y utilizar correctamente dichos métodos.

5. Rodríguez Abreu, M. y Salas Fariña, Z. (2010, septiembre). *La capoeira en el contexto escolar: una propuesta educativa para secundaria*.

Documento en relación con la Unidad Didáctica “*O jogo da capoeira*”, la cual se dirigía a 4º curso de Secundaria. Se componía de 4 sesiones y su finalidad educativa era: “*trabajar la competencia motriz del alumno a través de los deportes de adversario, desarrollando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios de la capoeira, proporcionado los recursos necesarios para su práctica autónoma fuera de horario lectivo como medio de ocupación de su tiempo libre*”.

Al respecto del documento, merece la pena destacar que se indica la vinculación de la Unidad Didáctica con los objetivos del currículum educativo (de área y de etapa), se exponen sus objetivos didácticos, las competencias básicas a las que contribuye, sus contenidos, la metodología (entre la cual se distingue: organización, recursos, método y estilo de enseñanza – aprendizaje), componentes relacionados con la evaluación (aquí se incluye: los criterios, los procedimientos, la evaluación de las competencias básicas, los criterios de calificación y los mecanismos de recuperación).

Del mismo modo, también se identifica la relación con la Educación en valores; la intradisciplinariedad (aquí se encuentran los bloques de condición física y salud, y el de expresión corporal); la interdisciplinariedad (Música); actividades complementarias extraescolares afines y atención a la diversidad. A partir de aquí, se muestra cada una de las fichas de las 4 sesiones.

Teniendo en cuenta nuestra pregunta inicial de investigación creemos que, de los aspectos anteriores, resulta oportuno centrarnos en la relación entre la Unidad Didáctica y las competencias básicas a las que contribuye. A tal efecto, se resume a continuación:



⇒ **Vinculación (de la Unidad Didáctica) con las siguientes competencias:**

- ♦ *Competencia Lingüística* → Adquisición de vocabulario específico.
- ♦ *Competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico* → La Capoeira es una actividad saludable y, por lo tanto, se convierte en un medio de control y mejora de la calidad de vida.
- ♦ *Tratamiento de la información y competencia digital* → Participación en el blog.
- ♦ *Competencia social y ciudadanía* → Mejora de relaciones y rechazo de la violencia.
- ♦ *Competencia cultural y artística* → La Capoeira como manifestación artística.
- ♦ *Competencia de aprender a aprender* → Que los alumnos continúen la práctica más allá de la escuela a partir de los contenidos establecidos.
- ♦ *Competencia de autonomía e iniciativa personal* → Creación y control de la *Roda*.

Adicionalmente, se menciona la *Competencia lectora* a través de la lectura de un trabajo que los alumnos debían realizar sobre la evolución de la Capoeira.

6. Almeida Noronha, F. D. y Nunes Pinto, R. M. (2004, julio). *Capoeira Nas Aulas De Educação Física: Uma Proposta De Intervenção*.

Se exponen diversas reflexiones después de realizar 21 intervenciones relativas a la Capoeira con alumnos que iniciaban su etapa escolar. De esta manera, el objetivo era proponer estrategias metodológicas para desarrollar la actividad en la Educación Física. A su vez, se pretendía contribuir a establecer la identidad socio-cultural de los alumnos. Las intervenciones comprendían elementos teóricos y prácticos que se estructuraban en las siguientes 7 temáticas:

⇒ **Lucha**; como forma de resistencia.

⇒ **Localización geográfica**; el origen geográfico de los pueblos de etnia negra determinando la relación entre Brasil y África.

- ⇒ **Música**; los ritmos e instrumentos de origen africano presentes en la cultura brasileña.
- ⇒ **Cuerpo**; aspectos de influencia en la cultura brasileña y en la Capoeira.
- ⇒ **Forma de organización social** (africana); antes y después de la esclavitud.
- ⇒ **Fundamentos**; Capoeira Angola y diferencia con la práctica de Regional.
- ⇒ **Capoeira y lucha**; relaciones entre la Capoeira y la temática “lucha”.

Además de lo expuesto, consideramos de relevancia la relación que se establece entre elementos objetivos y subjetivos de la Capoeira. Para aclarar este aspecto, se debe indicar que los primeros se consideraban de tipo material: movimientos, instrumentos y cánticos; y los segundos aludían al “universo simbólico” de la Capoeira: la historia de la actividad, así como el comportamiento y los valores de los practicantes. En este sentido, los resultados del estudio reflejaron la dificultad que supone interrelacionar los dos tipos de elementos. Al respecto cabe mencionar que, si bien no se encuentran separados entre sí, se pueden diferenciar.

Al mismo tiempo, también es interesante señalar que se reconoce la necesidad de tener que profundizar en la historia de África y en la de los pueblos africanos en Brasil. De esta forma, se pueden construir otras interpretaciones de un hecho histórico en lugar de atender únicamente a la perspectiva eurocéntrica. En este sentido, “*não podemos nos deixar levar pela história que nos conta que os negros nasceram escravos*” (p.135).

Con esta última consideración, concluimos el apartado relativo a los estudios y a experiencias que consideramos más relevantes.

En otro orden de cosas, se debe mencionar que en el transcurso de la revisión de la literatura advertimos ciertos aspectos sobre la introducción de la Capoeira en el aula, los cuales creemos que, como mínimo, resultan necesarios de identificar. Por esta razón, a continuación se exponen de forma breve ciertas consideraciones a tener en cuenta para desarrollar la Capoeira en el aula. De esta manera, previo al mapa conceptual, finaliza el capítulo.

- **Aspectos a tener en cuenta para desarrollar la Capoeira en la escuela**

En primer lugar, debemos de ser conscientes que los deportes de lucha y las artes marciales no son frecuentes en las escuelas. En este sentido, si bien es cierto que existen diferentes causas que justifican este hecho, Annicchiarico (2006) señala las siguientes:

- ⇒ **Desconocimiento** de muchas de las **características** de la **actividad** así como de las posibilidades y beneficios que aporta.
- ⇒ Sensación de que el **alumnado asume un riesgo** elevado, en parte porque se teme que la **agresividad se descontrola** con este tipo de actividades.
- ⇒ **Ausencia de actividades organizadas de lucha en programas** relacionados con la **Educación Física y la iniciación deportiva**.
- ⇒ Pensar que para desarrollar este tipo de actividades es **necesario materiales, instalaciones y conocimientos especializados**.

Asimismo, Zamorano y Pastor (2007) exponen una causa adicional:

- ⇒ **Falta de formación del profesorado**; este argumento alude exclusivamente a los deportes de lucha.

De manera más específica respecto a la Capoeira, resulta interesante conocer que los alumnos puedan preocuparse más por aprender constantemente movimientos nuevos en lugar de practicar los conocidos para intentar mejorar la ejecución, es decir, cantidad en lugar de calidad; “*No caso da Capoeira, uma das maneiras disso se apresentar está na idéia de que saber mais é ter a capacidade de realizar o maior número possível de gestos, manobras corporais*” (Oliveira, 2005, p.71).

Asimismo, el autor considera que no es necesario introducir con tanto rigor en la escuela ciertos aspectos de la Capoeira y que, de la misma manera, se pueden establecer normas alternativas para que ocurra el aprendizaje (desechando aquéllas que interfieran con el mismo). Finalmente, también manifiesta que la evaluación resulta inapropiada en Capoeira porque se cuantifica el “saber”, lo cual promueve que se hagan comparaciones entre quién es mejor y quién es peor (situación que no conviene).

Asimismo, en relación con el aprendizaje de la Capoeira, es oportuno considerar ciertos métodos de enseñanza y situaciones en que son más recomendables unos u otros. Al respecto, aludimos a Heine, Viviene y Nunomura (2009); profesores que vincularon los estilos de enseñanza<sup>42</sup> al aprendizaje de la Capoeira en alumnos que tenían una edad de entre 7 y 10 años.

A partir de aquí, teniendo en cuenta la relevancia que adquiere en el estudio para favorecer el desarrollo de las CCBB, a continuación se muestra esta vinculación:

- A) MANDO DIRECTO.** Muy adecuado para alumnos que inician su aprendizaje en Capoeira; los objetivos son claros y no se pierde excesivo tiempo para organizar al grupo – clase, no obstante, no es conveniente abusar porque perjudica el desarrollo global del alumno. A modo de ejemplo, los alumnos se distribuyen por el aula y el profesor les solicita que realicen un movimiento determinado.
- B) TAREA.** Aunque las tareas son comunes a todos los alumnos, se ajustan según los niveles de habilidad; por ejemplo, se solicita a todo el grupo – clase que ejecute un movimiento específico pero, según niveles de habilidad, se demanda que se realice un mayor o menor número de veces, se cambia la intensidad o la duración, etc.
- C) EVALUACIÓN RECÍPROCA.** En el aprendizaje de la Capoeira aparece cuando un alumno debe de analizar las acciones de un compañero; por ejemplo, se forman grupos de 3 personas y, mientras 2 de los componentes realizan una secuencia de movimientos, el tercer compañero atiende a ciertos aspectos concretos de cada uno de sus compañeros. Los alumnos van alternando los roles para que todos evalúen. De este modo, todos tienen una responsabilidad.
- D) PROGRAMACIÓN INDIVIDUALIZADA.** Aquí, el profesor debe atender a las diferencias de cada alumno y, si es necesario, preparar programas específicos para el aprendizaje. En este sentido, en Capoeira se distinguen niveles de aprendizaje a través del color del cordón de graduación. De esta forma, se pueden formar grupos y demandar tareas diferentes según el nivel de cada grupo (o en el caso de plantear labores individuales tener en cuenta la particularidad de cada alumno).

---

<sup>42</sup> Los autores se basaron en el “**Espectro de los Estilos de Enseñanza**” de Muska Mosston.

**E) DESCUBRIMIENTO GUIADO.** Se pretende promover el dominio cognitivo del alumno instándole a reflexionar. Con relación a la Capoeira, se plantean preguntas sobre aspectos concretos como, por ejemplo: ¿Cuántas maneras diferentes existen para ejecutar el movimiento *Aú*?

**F) RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.** Basado en la capacidad que tenga el alumno para resolver un problema de forma autónoma. El profesor puede orientar, pero no decidir sobre la actuación del alumno. Por su parte, se concibe que existan mejores y peores respuestas, pero nunca erróneas. En la Capoeira, la *Roda* es un lugar en el que cada persona debe solucionar independientemente el “problema” que le crea el compañero con sus movimientos. A su vez, éste debe crearle otro “problema” a su compañero con un movimiento de contra-ataque. Sucesivamente, entonces, deben estar decidiendo para resolver un problema.

Por su parte, siguiendo con los métodos de enseñanza con relación al aprendizaje de la Capoeira, Zamorano y Pastor (2007) indican que es necesaria la instrucción directa y la asignación de tareas para habilidades específicas (los movimientos). Una vez que el alumno adquiriera un mínimo de dominio es factible la enseñanza recíproca, la enseñanza en pequeños grupos y la microenseñanza. Sin embargo, los autores indican que, siempre que sea posible, el método a priorizar debería de ser el **descubrimiento guiado**. En este sentido, exponen cuestiones que se puede plantear a los alumnos como, por ejemplo:

⇒ “¿cómo “golpearías” con una patada a un compañero que se encuentra frente a ti, o a tu derecha o a tu izquierda...?”.

⇒ “¿cómo “golpearías” a un compañero que está frente a ti con una patada, utilizando un giro del cuerpo...?”.

⇒ “¿cómo esquivarías una patada frontal, lateral, circular por la derecha, circular por la izquierda...de tu compañero?”.

Finalmente, existe un factor que también consideramos importante y que se debe de tener en cuenta antes de iniciar un proceso de aprendizaje relativo a la Capoeira. Éste se basa en la idea previa que los alumnos pueden tener sobre la actividad por referencias

en algunas películas, en videojuegos o similar; *“No caso do conhecimento Capoeira, há uma relação emblemática com o que se aprende através dos desenhos animados, jogos eletrônicos, filmes etc.”* (Oliveira, 2005, p.51). Por lo tanto, es conveniente averiguar si por parte de los alumnos existe una idea preconcebida (positiva o negativa) acerca de la Capoeira para, a partir de aquí, empezar a orientar el proceso para su aprendizaje

Con todo lo expuesto, consideramos que es viable la introducción de la actividad en la escuela. No obstante, también resulta cierto que existen factores a los que se deben de atender para que la actuación docente sea eficaz en el aula y productiva en la vida del alumno. En este sentido, se aprecia el potencial valor de la Capoeira:

*“a capoeira, como uma manifestação cultural brasileira com raízes na cultura africana precisa ser contemplada nas aulas de Educação Física na escola como um conteúdo que contribua para a formação das crianças”* (Almeida y Nunes, 2004, p.128).

De esta manera, concluimos la revisión de la literatura. Una vez en este punto, el siguiente paso será adentrarnos en el otro gran eje del estudio: las competencias básicas. Sin embargo, antes y con el propósito de presentar de manera global aquellos elementos considerados más relevantes del capítulo, mostramos el siguiente mapa conceptual:

• Mapa conceptual

CAPOEIRA - CONTEXTO FÍSICO

FIGURAS y APORTACIONES:

- ♦ Alexandre José de Mello Moraes Filho → *Festas e tradições populares do Brasil* (1888)
- ♦ Anónimo (O.D.C.) → *Guia do Capoeira ou Gymnastica Brasileira* (1907)
- ♦ Henrique Maximiano Coelho Neto → *Nosso jogo* (1928)
- ♦ Annibal Burlamaqui (Zuma) → *Gymnastica Nacional (capoeiragem) Methodisada e Regrada* (1928)
- ♦ *Mestres baianos* → *Academias de Capoeira del estilo Angola y del estilo Regional.*
- ♦ Inezil Penna Marinho → *Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem* (1945) y *A ginástica brasileira* (1982)
- ♦ Carlos Senna → *Capoeira: arte marcial brasileira* (1980)

CAPOEIRA - MODALIDAD DEPORTIVA

ORGANISMOS:

- ♦ Confederación Brasileña de Pugilismo (1941)
- ♦ Confederación Brasileña de Capoeira (1992)

CAPOEIRA - CONTEXTO ESCOLAR

PCN (1997 - 1998)

## *CAPÍTULO 4*

### *Las competencias y las competencias básicas en el sistema educativo*



#### 4. MARCO TEÓRICO. INTRODUCCIÓN

La intención de mejorar cualquier situación requiere pensar en los elementos que la constituyen para modificarlos o proponer nuevos. Este proceso, cuya finalidad reside en instaurar un cambio, puede transcurrir sobre diferentes contextos que así lo requieran o desde los cuales se demande. En este sentido, el ámbito educativo no es una excepción y, por lo tanto, cuando existe la intención de optimizar el sistema relativo a la enseñanza y el aprendizaje, aparecen nuevos enfoques al respecto.

De esta manera, en los últimos años se han identificado diversas propuestas para promover la mejora de la calidad de sistema educativo. Prueba de ello es que, en ciertos periodos de tiempo, la consecución de objetivos por parte del alumnado era el aspecto al que se debía atender mientras que, en otros momentos, se priorizaban los contenidos del propio aprendizaje. Siguiendo este proceso, en la actualidad, el enfoque competencial se ha convertido en el nuevo referente para los docentes, siendo las 8 competencias básicas el eje sobre el cual planificar y diseñar las programaciones. Así, y teniendo en cuenta la gran relevancia que ha adquirido el factor competencial y las 8 competencias básicas, en las sucesivas hojas intentaremos explicar en qué consisten y sus finalidades educativas.

Antes de empezar, no obstante, se debe mencionar que definir de forma exacta el concepto de competencia es una labor compleja y, por lo tanto, nuestra intención en este capítulo consiste en llegar a consolidar una idea única que englobe los diversos aspectos relacionados con las competencias; *“Algo de lo que debemos ser muy conscientes es que no existe una definición de consenso del término competencias; tiene muy distintos y contrapuestos significados, lo cual ya revela que es un concepto ambiguo”* (Torres Santomé, 2008, p.152). Teniendo en cuenta esta dificultad, el capítulo empieza haciendo un breve repaso a los antecedentes más inmediatos del enfoque por competencias para, de esta forma, reconocer los cambios del sistema educativo. En el siguiente apartado, el **Proyecto DeSeCo** de la **OCDE**<sup>43</sup> es un inicio para fundamentar el origen competencial; programa internacional desde el cual se estableció un marco conceptual común sobre las competencias clave (la base sobre la que se originaron las competencias básicas).

---

<sup>43</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Por sus siglas en inglés se encuentra como OECD: *“Organisation for Economic Co-operation and Development”*. El organismo, con sede en París, está formado por países (34 en la actualidad) que debaten sobre aspectos de relevancia internacional (economía, educación, etc.). España es país miembro desde el 3 de agosto de 1961.

A partir de aquí, se centra la atención en el Consejo Europeo de Lisboa que tuvo lugar en el año 2000, momento en que se fraguó la idea relativa al enfoque competencial preguntándose cuáles deberían ser las características del ciudadano del siglo XXI; hecho que generó las **8 competencias clave** europeas. Siguiendo con la estructura del capítulo, nos adentramos en el ámbito educativo aludiendo al **Informe Delors** de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Seguidamente centramos la atención en las **competencias básicas** determinando, por su relevancia, el significado del término “**básicas**”. Subsiguientemente **se desglosan las CCBB** explicando sus **respectivas características**. Complementariamente, y debido a que no se advirtió de este vínculo, se muestra una **relación entre el Informe Delors, y el Proyecto DeSeCo, con las 8 competencias básicas**.

En el siguiente apartado se expone la **introducción de las competencias básicas en el currículum educativo**; identificando al **Currículum de l’Educació Primària de la Generalitat de Catalunya**<sup>44</sup> **como el referente para el estudio**. Una vez situados, el **Consejo Superior de Evaluación del sistema educativo de Cataluña** permite conocer la estructura de las competencias básicas en la comunidad autónoma.

Por otra parte, con la intención de precisar una idea del enfoque competencial, se presentan una serie de **aportaciones** acerca de las competencias que permiten descubrir sus rasgos diferenciales. A raíz de este aspecto, se indican algunas de las **limitaciones y valores del enfoque por competencias** a partir de Coll (2007).

Una vez en este punto, se revelan las **Leyes Educativas** en las que se reconocen las competencias, así como a las competencias básicas, y señalamos la manera en que se reflejaban en cada documento oficial. A tal efecto, se exponen la **LOGSE**, la **LOCE**, la **LOE**, la **LEC** y al **Real Decreto 1513 de 2006**. No obstante, se presta especial atención a la **LOE** y a la **LEC** ya que, si bien desde la primera se promovió las competencias con mayor énfasis, la segunda es la que se rige en nuestro lugar de incidencia. Por otra parte, debido al gran número de apartados en los que sendas Leyes señalan a las competencias y a las competencias básicas, se distinguen **sub-apartados** para clarificar su incursión.

---

<sup>44</sup> Comunidad Autónoma de incidencia educativa.

Con todo lo expuesto, parecía necesario trasladar los **fundamentos teóricos a la práctica escolar**. El siguiente apartado tiene como propósito lograr este objetivo y, para ello, se reconocen dos elementos esenciales vinculados a la enseñanza de las CCBB y a la labor docente: el **aprendizaje** y la **evaluación**. Con relación a la primera, emergen las **tareas de enfoque competencial**; respecto a la segunda, se recurre al **Programa PISA** con el propósito de tener un referente contrastado para evaluar las competencias básicas en los alumnos.

Para estructurar toda la información expuesta y con la intención de esclarecer las diversas temáticas, a continuación se exponen una serie de **conclusiones propias** que, a su vez, dan lugar a un **mapa conceptual** que posibilita observar de manera concreta los aspectos más destacados de toda la trama competencial.

Para acabar este capítulo, se realiza un último apartado orientado al **enfoque por competencias desde la Educación Física**. Así, además de señalar algunos de los rasgos que caracterizan al área, se presenta una relación entre los elementos del **currículum de la Educación Física y las 8 competencias básicas**. Seguidamente, se muestran posibles maneras de **aportar** a la adquisición o el desarrollo de cada competencia básica desde el área. Para finalizar, se indican las **9 competencias específicas de la Educación Física** y se aventura una posible **correlación entre éstas y las 8 competencias básicas**.

Con todo, presentamos el siguiente esquema para visualizar de forma concisa los aspectos fundamentales que se desarrollan en este capítulo:

1. Proyecto DeSeCo – Consejo Europeo Lisboa – Competencias clave – Informe Delors.
2. Competencias básicas (CCBB): desglose, características e inserción en el Currículum.
3. Las competencias básicas en Cataluña: Consell Superior d’Avaluació.
4. Enfoque competencial: Definiciones de competencias; aspectos positivos y negativos.
5. Las competencias y las CCBB en las Leyes Educativas: LOGSE, LOCE, LOE y LEC.
6. De la teoría a la práctica – Labor docente respecto a las competencias básicas:
  - a. Aprendizaje → tareas de enfoque competencial.
  - b. Evaluación – PISA.
7. Las competencias básicas en la Educación Física – Sus 9 competencias específicas.

#### 4. 1. ANTECEDENTES DEL ENFOQUE COMPETENCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El proceso de enseñanza – aprendizaje ha sido (y probablemente será) objeto de cambios según el surgir de nuevas perspectivas y enfoques educativos. En la actualidad, asentados en el siglo XXI, la adquisición y desarrollo de competencias es el eje sobre el que se ha reorientado la labor docente.

No obstante, si bien es cierto que su introducción se ha enfatizado en los últimos años, la realidad es que desde un punto de vista educativo aparecieron ciertas conjeturas hace ya varias décadas. Un ejemplo, lo encontramos a finales de los años setenta cuando se defendía un currículum basado en competencias en el que se podían apreciar aspectos más efectivos con respecto a sus antecesores; *“mide con mayor exactitud algunas de las destrezas o conclusiones específicas adquiridas por el estudiante como consecuencia de la información o experiencias recibidas en el proceso instructivo”* (Leonard y Utz, 1979, p.232). De este modo, las competencias de los sistemas educativos actuales ya se reconocieron tiempo atrás. A pesar de este hecho, entre aquella perspectiva y el enfoque actual, en la educación han existido diversos caminos que, a su vez, han tenido mayor o menor recorrido.

No es nuestra intención, aquí, profundizar en las teorías del aprendizaje sobre las cuales se han transitado hasta llegar al enfoque por competencias. Sin embargo, creemos conveniente realizar un breve repaso de los enfoques anteriores a la introducción de las competencias para, de esta forma, conocer la herencia del actual enfoque competencial. Así, a continuación recogemos los elementos que se priorizaban en el ámbito educativo y sus distintas finalidades.

De esta manera, en primer lugar se señalará el **Conductismo**; un enfoque que se distinguía por focalizar la atención en patrones de comportamiento del alumno y porque la consolidación de sus aprendizajes se basaba en las **conductas observables**. En cuanto a los referentes de este enfoque, se debe de aludir a I. P. Pavlov y B. F. Skinner, aunque, sin embargo, el conductismo se relaciona en el ámbito educativo con la figura de R. W. Tyler y su *pedagogía por objetivos*; propuesta que consistía en separar los contenidos en pequeños objetivos a conseguir.

Desde el punto de vista normativo, la LOCE del año 2002 fue la Ley Educativa que priorizó la consecución de los objetivos en el alumnado. Se debe indicar que, si bien con la teoría se reconocen a aquellos alumnos más eficientes, también es cierto que sólo se pretende el “*saber por saber*” y, por lo tanto, no se presta ninguna atención al hecho de que exista (o no) un proceso mental en los alumnos; “*Uno de los rasgos que con más frecuencia suelen considerarse como constitutivos del programa conductista es el reduccionismo antimentalista, es decir, la negación de los estados y procesos mentales*” (Pozo, 2006, p.26).

En segundo lugar encontramos el **Cognitivismo**. Una teoría del aprendizaje cuya finalidad consiste en promover diferentes procesos complejos en el alumno: el lenguaje, el pensamiento, la resolución de problemas, etc. “*Las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada*” (Ertmer y Newby, 1993, p.12).

En este sentido, el elemento que supone gran relevancia para que cada respectivo proceso se efectúe, es el **aprendizaje significativo** de D. Ausubel, el cual se fundamenta en la capacidad de relacionar un conocimiento nuevo con un conocimiento ya adquirido; “*el aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva preexistente*” (Pozo, 2006, p.215). Al respecto, la **memoria** se convierte en un factor esencial para recuperar toda información pertinente siempre que sea necesario. Una relevancia idéntica adquiere la **transferencia**, así, un aprendizaje se adquiere por completo cuando se comprende su funcionalidad y se reconoce el modo en que se puede emplear según cada momento; “*cuando un estudiante entiende cómo aplicar el conocimiento en diferentes contextos, entonces ha ocurrido la transferencia*” (Ertmer y Newby, 1993, p.13).

Desde la vertiente educativa, el aprendizaje significativo se relaciona con aquella cantidad de contenidos que todo alumno debería de asimilar. En este proceso se prioriza que el alumno recupere una información anterior para relacionarla con una nueva y que, esta encadenación, sea capaz de hacerla efectiva cada vez que el docente introduzca un nuevo contenido de aprendizaje. En cuanto a la Ley Educativa que mayor énfasis realizó sobre este aspecto, se distingue a la LOGSE de 1990.

Para finalizar con los enfoques educativos inmediatamente anteriores al relativo para las competencias, en último lugar se mencionará el **Constructivismo**. Con relación a sus características, el aprendizaje significativo también adquiere una gran importancia. En cuanto a los referentes del enfoque, si bien se reconocen a J. Piaget y L. Vygotski, se advierte que sus perspectivas diferían en cierto sentido.

Así, J. Piaget reconocía que el medio natural y el social son la base para generar el conocimiento, mientras que la asimilación es el proceso mediante el que se construye. Teniendo en cuenta esta reflexión, se comprende que cada aprendizaje se asiente a partir de los agentes (naturales y sociales) que cada persona encuentre en su vida.

Por su parte, L. Vygotski consideraba que la interacción entre las personas era la que reconstruía el conocimiento y, de este modo, manifestaba que el individuo era capaz de transformar la realidad de su entorno, es decir, *“el sujeto elabora sus conocimientos a partir de una relación con el medio social, en principio con los padres, básicamente a través del lenguaje”* (Sarramona, 2000, p.250). De esta forma, la acción personal resulta fundamental para que el aprendizaje sea efectivo.

En cualquier caso, desde el constructivismo se aprecia que el conocimiento no es un proceso único e irreversible sino que se genera y construye de acuerdo a experiencias continuas que vivencia cada sujeto. Así, resulta factible pensar que se pueda transformar según transcurra la vida personal. Desde el punto educativo, además de lo relativo sobre el aprendizaje significativo, destacar que se priorizaban los contenidos. En relación con las Leyes Educativas, en este caso se debe aludir a la LOGSE.

Una vez en este punto, surge el **enfoque por competencias**; cuyo inicio emergió con mayor énfasis desde la Ley Educativa de 2006, reconocida como LOE. No obstante, antes de exponer sus finalidades, es conveniente identificar cómo surgió la última de las propuestas educativas. Así, con esta intención, en el siguiente apartado se expondrán los motivos que originaron el enfoque y se cimentarán las bases sobre las que descansa para facilitar la comprensión, posterior, de su proceso de construcción. Esta labor, asimismo, nos será de utilidad para identificar los pilares que sostienen al sistema educativo actual el cual, como mencionamos en el inicio, se fundamenta en la adquisición y el desarrollo de las competencias por parte del alumno.

## 4. 2. SOBRE COMPETENCIAS Y COMPETENCIAS BÁSICAS

En la actualidad, las **competencias** son el nuevo elemento del sistema educativo. Sin embargo, su definición se baraja entre matices que distintos autores y entidades han diferenciado logrando que, a menudo, nos dispersemos sobre su significado y el sentido real que se pretende alcanzar introduciéndolas en la educación. Aun así, por encima de todo, existe un rasgo común que aúna las distintas versiones y que permite distinguir las **competencias**: *son lo que el alumno debe de adquirir para poder **enfrentarse** con éxito a una **situación concreta de la vida adulta***. Esta afirmación, muestra la idea principal sobre la que versarán las siguientes páginas.

Una vez establecido el enfoque, en primer lugar debemos referirnos al **Proyecto DeSeCo**<sup>45</sup>, un programa de la **OCDE** cuyo origen se reconoce a finales del año 1997. El Proyecto fue dirigido por la Oficina Suiza Federal de Estadística con la colaboración del Departamento de Educación de Estados Unidos y del Centro Nacional para Estadísticas, y tuvo el apoyo del Instituto de Estadísticas de Canadá. El Proyecto DeSeCo, vinculado con el Proyecto INES<sup>46</sup> y el Programa PISA<sup>47</sup>, se generó sobre la base de los siguientes planteamientos:

- ¿Qué competencias y habilidades son relevantes para que un individuo pueda llevar una vida exitosa y responsable y que la sociedad logre enfrentar los retos del presente y del futuro?
- ¿Cuáles son las bases normativas, teóricas y conceptuales para definir y elegir un conjunto limitado de competencias clave?

Así, el programa tenía por objetivo identificar un conjunto de competencias que fueran necesarias para que las personas lograran alcanzar una vida apropiada en relación con sus intereses y expectativas. Por otra parte, se procuraría que la sociedad prosperara de forma óptima gracias a la preparación de los futuros “nuevos ciudadanos”.

---

<sup>45</sup> Por sus siglas en inglés “*Definition and Selection of Competencies*”.

<sup>46</sup> Por sus siglas en inglés “*Indicators of Education Systems*”. Proyecto de la OCDE iniciado en 1988 con el propósito de identificar y desarrollar indicadores educativos.

<sup>47</sup> Programa internacional para la evaluación de los estudiantes (será desarrollado de manera específica en páginas posteriores).

En este punto, resulta oportuno destacar la concreción del término *clave* para las competencias. El concepto delimita a las propias competencias, lo cual resulta necesario teniendo en cuenta la siguiente reflexión:

*“los políticos no estarían dispuestos a dedicar valiosos recursos al desarrollo de competencias que tuvieran poco impacto sobre el bienestar de los individuos o de la sociedad o a competencias que ya se consideren suficientemente extendidas. Hay, por tanto, razones muy convincentes para distinguir entre competencia y competencia clave”* (Rychen, 2006, p.93).

No obstante, a pesar de esta observación la definición del Proyecto DeSeCo para “competencia” no difiere en gran sentido con respecto a la de “competencia clave”. Así, la **competencia** se comprende como *“la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos”* (Rychen y Salganik, 2006, p.74), mientras que la **competencia clave** resulta ser *“una combinación de habilidades cognitivas interrelacionadas, actitudes, motivaciones y emociones, así como de otros componentes sociales”* (Rychen y Salganik, 2006, p.84).

En cualquier caso, teniendo en cuenta la existencia de una disparidad entre los 2 conceptos, se propuso generar un marco conceptual para que todas las personas tuvieran la capacidad de afrontar los distintos retos que se plantearan y llegaran, así, a desarrollar su vida con éxito. De esta manera, el propósito era que la sociedad siguiera un camino y funcionamiento adecuados.

Para iniciar el Proyecto, se solicitó a expertos de diferentes disciplinas relativas a las ciencias sociales que manifestaran su opinión con respecto a las competencias clave. Cada uno, elaboró un trabajo desde la perspectiva de su disciplina:

<b>EXPERTOS DE LAS DISCIPLINAS DE LA:</b>				
<b>Filosofía:</b> Canto-Sperber y Dupuy	<b>Psicología:</b> Haste	<b>Sociología:</b> Perrenoud	<b>Economía:</b> Levy y Murname	<b>Antropología:</b> Goody

Tabla 7. Expertos de distintas disciplinas que aportaron su visión al respecto de las competencias clave.



En octubre del año 1999 se realizó el primer simposium en Neuchâtel (Suiza), el cual dio paso al Primer Informe del Proyecto publicado en el año 2001<sup>48</sup>. El mismo año se solicitaron a más expertos nuevos artículos para complementar y ampliar la temática de las “competencias clave”. En febrero del año 2002 se celebró en Ginebra un segundo simposium y, en 2003, el Proyecto presentó su Informe final consiguiendo promover un marco común para enfocar el camino hacia el que dirigirse las políticas educativas<sup>49</sup>.

Dentro de las aportaciones relevantes de DeSeCo, uno de los aspectos a destacar es la clasificación de 3 categorías que “*constituyen la base para construir competencias que capacitan a los individuos para jugar un papel activo y responsable en todos los campos sociales relevantes*” (Rychen, 2006, p.108). Entonces, una de las características de estas categorías es que transfieren los conceptos teóricos de las competencias clave a conductas personales. En cualquier caso, las categorías para establecer las competencias clave que designa DeSeCo son las 3 siguientes:

1. ***Interactuar en grupos socialmente heterogéneos.*** Las personas provienen de distintos orígenes y pertenecen a culturas diferentes. Así, resulta necesario establecer relaciones adecuadas y adquirir una capacidad para actuar conjuntamente con cualquier persona o grupo social.

2. ***Actuar de forma autónoma.*** Cada individuo debe adquirir la responsabilidad y autonomía para actuar de manera acorde a sus expectativas. De esta forma, será capaz de desarrollar su vida según sus propias ideas y elegir, decidir y actuar en cada situación a la que deba enfrentarse; tanto desde un punto de vista social como laboral.

3. ***Utilizar herramientas de manera interactiva.*** La sociedad de la información ha traído consigo nuevos elementos que, añadidos a los existentes, forman un conjunto de aspectos necesarios de llegar a dominar ya que permiten relacionarse con el ambiente de una forma efectiva. Consta de herramientas socioculturales tales como el lenguaje, la información y el conocimiento, así como de herramientas de carácter más físico como, entre otros, las plataformas tecnológicas, ordenadores, códigos, símbolos, textos, etc. El control de las diversas herramientas posibilita, a su vez, situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal.

---

<sup>48</sup> La versión española se publicó en 2004.

<sup>49</sup> La versión española se presentó en el año 2006.

Cabe destacar, no obstante, que se demanda una **práctica reflexiva** en cada una de las categorías. Así, y teniendo en cuenta la reflexividad, las categorías sirven de base para identificar las competencias clave. En este sentido, en el Proyecto se reconocen las siguientes 9 competencias clave (3 en cada una de las 3 categorías):

- ◆ **Interactuar en grupos socialmente heterogéneos**

- ⇒ Relacionarse bien con los demás.
- ⇒ Cooperar con los demás.
- ⇒ Gestionar y resolver conflictos.

- ◆ **Actuar de forma autónoma**

- ⇒ Actuar dentro de la gran imagen o del contexto más grande.
- ⇒ Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales.
- ⇒ Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

- ◆ **Utilizar herramientas de manera interactiva**

- ⇒ Utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.
- ⇒ Utilizar interactivamente el conocimiento y la información.
- ⇒ Utilizar interactivamente la tecnología.

Si bien se concibieron como un conjunto inicial aplicables a múltiples contextos sociales de forma distinta, “*las competencias clave presentadas en la categorización en tres categorías se han concebido como necesarias para la vida fructífera y con éxito y para el buen funcionamiento de la sociedad*” (Rychen, 2006, p.123).

Finalmente, en DeSeCo se indica que las competencias son *clave* cuando:

- ▶ Contribuyen a alcanzar una vida productiva, con éxito y, asimismo, aseguran el buen funcionamiento de la sociedad.
- ▶ Son relevantes a través de las diferentes esferas de la vida.
- ▶ Son importantes para todos los individuos.

Por tanto, dichos aspectos se consideran esenciales para reconocer competencias clave. Consecuentemente, *“las competencias que no satisfacen todos los criterios antes indicados no son consideradas como fundamentales”* (Rychen y Salganik, 2006, p.84). De esta manera, concluimos la referencia al Proyecto DeSeCo reiterando su aportación, la cual fue lograr establecer un marco general y conceptual para identificar una serie de competencias clave que dieran paso a una vida exitosa y a un buen funcionamiento de la sociedad.

A partir de aquí, aunque el programa se inició en 1997, resulta factible creer que la apuesta por introducir las competencias en la educación tuvo su origen con el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo del año 2000. En él, se establecieron las bases para que la futura economía de la Unión Europea se fundamentara en el conocimiento y se constituyera dentro de un marco de cohesión social (creando más y mejores trabajos).

Para hacer efectiva esta iniciativa, la educación y la formación debían de adaptar sus enfoques a la sociedad del conocimiento del siglo XXI. De este modo, en el mismo Consejo Europeo de Lisboa se alentó a los Estados Miembros y a la Comisión para que instauraran un nuevo enfoque europeo que considerara la introducción de unas **“nuevas destrezas básicas”**, las cuales se establecieran en las personas mediante un aprendizaje duradero a lo largo de toda la vida.

Desde la propia Comisión Europea, se constituyeron grupos de trabajo formados por: expertos de los Estados Miembros – países miembros de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y del Espacio Económico Europeo (EEE) – países asociados y asociaciones a escala europea. Uno de estos grupos<sup>50</sup>, fue el responsable de *“identificar y definir qué son las nuevas destrezas y cual es la mejor manera de integrarlas en el currículum, mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida”* (Comisión Europea, 2004, p.3).

El conjunto inició su andadura en 2001 y se estableció como el grupo de trabajo de las **competencias clave**. En el mismo año desarrollaron un marco que posteriormente fue ampliado para 8 competencias clave. En este punto, es oportuno indicar que ocurrió

---

<sup>50</sup> Reconocido como “Grupo de Trabajo B”.

un cambio respecto a la terminología reconvirtiendo la expresión de “destrezas básicas” por el de “competencia” y “competencias clave”.

Ciertamente, el cambio de conceptos se fundamentó en la percepción de que las “destrezas básicas” denotaban una restricción de los conocimientos que se deberían de adquirir: alfabetización, alfabetización numérica básica, capacidades de supervivencia y habilidades prácticas para la vida.

En cuanto al concepto de **competencia**, se indicaba como “*una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo*” (Comisión Europea, 2004, p.5) e intervenía de forma importante en los siguientes 3 ámbitos de la vida:

1. *Capital cultural*. Facilitando un aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2. *Capital social*. Ayudando a formar parte de manera activa en la sociedad.
3. *Capital humano*. Capacitando al ciudadano para obtener un empleo digno.

Por su parte la **competencia clave** era definida como:

*“un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida”* (Comisión Europea, 2004, p.7).

De manera simbólica, podemos interpretar que las *destrezas básicas* de la Unión Europea, concebidas desde el aprendizaje a lo largo de la vida, se complementan con las *competencias clave* del Proyecto DeSeCo para lograr una vida exitosa y el deseo de que la sociedad se desarrolle mediante un buen funcionamiento. Más allá de esta percepción, la Unión Europea estableció las competencias clave que, posteriormente, se convirtieron en la referencia a seguir para que cada país concretara las suyas propias (en el caso de España fueron las denominadas “competencias básicas”).

Así, en diciembre del año 2006, el Diario Oficial de la Unión Europea (sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente) recogía que las competencias: “*son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto*” y, por su parte, que: “*las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*” (Consejo Europeo, 2006, p.13).

Seguidamente, en el documento se exponen las **8 competencias clave**, las cuales presentamos a continuación:

- ***Comunicación en la lengua materna.*** La comunicación oral y escrita es un aspecto esencial en todos los individuos que pertenecen a una comunidad y que están integrados en la sociedad. Su función permite expresar ideas, compartir puntos de vista, dialogar para resolver conflictos, etc. Estas acciones permiten relacionarse con el resto de los ciudadanos.

- ***Comunicación en lenguas extranjeras.*** Sus características son similares a la competencia anterior, no obstante, se complementa con la posibilidad de interactuar con personas que tengan un idioma diferente al propio. Además, esta competencia posibilita actuar y desenvolverse de una forma eficaz en lugares en los que sea frecuente el uso de diversos idiomas.

- ***Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.*** La primera parte se concibe como la habilidad para resolver una situación problemática de la vida cotidiana utilizando, para ello: la suma, la resta, la multiplicación, la división y/o la ratio en cálculo mental. Se considera más importante el proceso y la actividad que no el resultado y el conocimiento. La alfabetización científica representa la habilidad de movilizar todos los conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. El aspecto tecnológico remite a la capacidad de cambiar el medio natural según las necesidades humanas a través de la aplicación de conocimientos y de la metodología anteriores.

- ***Competencia digital.*** Basada en las destrezas humanas para saber utilizar, de forma oportuna y eficaz, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) del

siglo XXI. En este sentido, cada vez resulta más frecuente utilizar las TIC y su dominio en el ámbito profesional, así como en el ocio, permiten que la persona sea más eficiente en múltiples y variados contextos. Por otra parte es una vía alternativa para comunicarse con demás individuos.

- ***Aprender a aprender.*** La **metacognición** es el término que se deriva de esta competencia. Se pretende que la persona adquiera un control sobre su propio proceso de aprendizaje siendo capaz de regularlo. Comprende factores como la habilidad de aplicar eficazmente los conocimientos para resolver problemas y el sentido del aprendizaje a lo largo de la vida.

- ***Competencias sociales y cívicas.*** Formar parte de la sociedad de una manera adecuada requiere estar en posesión de una serie de elementos que influyen en el propio comportamiento. Estos recursos ayudarán a que la persona participe de manera útil en el desarrollo de la sociedad. Dentro de este ámbito, la relación e interacción con los demás miembros de la comunidad a la que pertenezca se considera un aspecto esencial.

- ***Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.*** Se demanda aquí la iniciativa y la ambición personal para promover los cambios que se consideren oportunos y, de la misma forma, la capacidad de saber adaptarse a cambios que se encuentren. La decisión para definir y cumplir objetivos, así como estar motivado y actuar de forma responsable, son factores que se incluyen en este contexto.

- ***Conciencia y expresión culturales.*** Competencia vinculada con la expresión de ideas, sensaciones o emociones y las alternativas de evidenciarlo como: la música, la expresión corporal, las obras literarias, etc. Sin embargo, la competencia no sólo se basa en identificar y recrear manifestaciones propias, sino también valorar las ajenas. Se debe apreciar cada obra y dotarla de la importancia que posee.

Definidas las **8 competencias clave** del Diario Oficial de la Unión Europea, hay que mencionar que previamente se expone que cada una de las competencias contribuye por separado al éxito de la sociedad del conocimiento. En este mismo sentido, si bien es cierto que cada una de las competencias posee rasgos específicos, es adecuado observar que también tienen aspectos que se entrelazan entre ellas.

En cualquier caso, de esta manera se definió un marco común europeo en el que destacaba un enfoque educativo que establecía la enseñanza de competencias como eje prioritario. Un contexto, cabe apuntar, en el que se incluían a los responsables políticos, profesionales de la enseñanza y alumnos. Ciertamente, en cuanto al ámbito educativo, la escuela es el lugar donde se deben de adquirir las competencias clave; son *“aquellas que la escuela debe procurar desarrollar en todos los estudiantes, aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los individuos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos”* (Pérez Gómez, 2008, p.81).

En este punto, para iniciar un planteamiento más focalizado de las competencias en la educación aludimos al **Informe Delors**<sup>51</sup> para la UNESCO, siendo la base sobre la que, aún en la actualidad, se fundamenta el sistema educativo. Principalmente, distingue que *“la educación se debe organizar alrededor de cuatro aprendizajes, que serán los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo”* (Delors, 1996, p.75). De este modo, las características de las que se compone toda educación tienen su origen en 4 aspectos esenciales: el *saber*, el *saber hacer*, el *saber estar* y el *saber ser*.

El Informe, desglosa los 4 pilares de la educación de la siguiente manera:

1. ***Aprender a conocer***. Hace referencia al conocimiento que se aprende pero desde la capacidad de comprender la manera en que uno mismo aprende<sup>52</sup>. A partir de aquí, se aprende a aprender, se aprende a recibir un conocimiento y a construirlo por sí mismo.
2. ***Aprender a hacer***. Un aspecto más procedimental, basado en la propia actuación sobre los elementos que forman parte del medio natural y con las personas. Se aprende a interactuar con el mundo.
3. ***Aprender a vivir juntos***. Basado en las relaciones sociales. Se aprende a vivir en sociedad favoreciendo aspectos como: la cooperación, la comprensión, la ayuda, etc. Se pretende promover un ideal de paz.

---

<sup>51</sup> Delors, J. Presidente de la Comisión Europea desde 1985 hasta 1995. Presidió la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

<sup>52</sup> Aquí se encuentra el concepto anteriormente nombrado para la competencia clave Aprender a aprender: **metacognición**.

4. **Aprender a ser.** Este elemento participa de los tres anteriores. Se concibe que la educación debe formar a la persona con el apoyo de los recursos que ésta posee: conocimiento, actitudes, sensibilidad, razonamiento, etc.

Como aludíamos, a pesar de los nuevos procesos y de su evolución, estos pilares de la educación siguen siendo un claro referente para el aprendizaje en la actualidad.

En este sentido, para establecer una comparación entre el Proyecto y el Informe, aludimos a Angulo Rasco (2008) para determinar que las características que deben tener las competencias para sean “clave” y los aportes del Informe Delors para el aprendizaje, no difieren en demasía:

DeSeCo (2003)	Delors (1996)
Competencias clave	Aprendizajes genéricos
Uso interactivo de herramientas	Aprender a conocer
	Aprender a hacer
Interactuar en grupos heterogéneos	Aprender a vivir juntos
Actuar autónomamente	Aprender a ser

Tabla 8. Relación entre el Proyecto DeSeCo y el Informe Delors a partir de Ángulo Rasco (2008).

Con todo, si bien las competencias eran el elemento que debía generar el cambio en el sistema educativo, las **competencias básicas** son los componentes más cercanos a la práctica educativa real, es decir, son los aprendizajes esenciales que deben de adquirir los alumnos para evidenciar lo que designaban las competencias: **Enfrentarse con éxito al mundo que existe fuera de la escuela, tanto en aspectos profesionales como sociales.**

De una manera general, las competencias básicas remiten al conocimiento básico del que debería disponer toda persona, es decir, representan el

*“capital cultural mínimo que un ciudadano ha de adquirir, al término de su escolaridad obligatoria, para poder vivir adecuadamente en la sociedad actual (...) integran de manera funcional los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para la resolución de problemas habituales en contextos socioculturales variados y funcionales; es decir, suponen ser*



*capaz de decidir sobre el saber, el saber hacer y el saber ser*” (Castelló, Monereo y Gómez, 2009, p.34).

Así, las competencias básicas se han convertido en la referencia del docente y en lo que debe adquirir todo alumno; son “*el aprendizaje obligatorio de los ciudadanos de muchos países*” (Moya y Luengo, 2011, p.17). Por esta razón se denominan **básicas**; un término asociado a **mínimas** que revela que todos deben poder adquirirlas (mediante su aprendizaje). Al respecto, el currículum escolar debe configurarse acorde a la viabilidad de las mismas; “*el calificativo de básicas responde a la necesidad de que los currículos garanticen su accesibilidad a todos*” (López, Salmerón y Salmerón, 2010, p.30).

Las competencias básicas, entonces, deben elaborarse de forma que “*puedan ser adquiridas por todo el alumnado, condición necesaria cuando se persigue la equidad a través de la educación*” (Lleixà, 2007). Por su parte, se comprende que se deba asegurar su adquisición por ser el cultural mínimo que debe poseer todo ciudadano del siglo XXI. Desde el Proyecto Atlántida<sup>53</sup>, se alude a esta idea cuando señala que “*las competencias básicas constituyen la dotación cultural mínima que cualquier ciudadano o ciudadana debe adquirir y que, por lo tanto, el Estado debe garantizar*” (Bolívar y Moya, 2007, p.9). Reflexión que también se manifiesta con términos idénticos en obras realizadas por los integrantes del mismo Proyecto (Moya y Luengo, 2011, p.33). Asimismo, tanto en el Proyecto Atlántida como en Moya (2007), se reconoce que una competencia será básica si adquiere las siguientes 3 características:

- **Tiene que estar al alcance de la mayoría**; no puede ser selectiva.
- **Tiene que ser común a muchos ámbitos de la vida**; debe ser útil y ayudar a la persona a formarse en aquellas dimensiones que la configuran, es decir, en aquellas situaciones y contextos que forjan a la persona.
- **Tiene que ayudar a que la persona quiera y pueda seguir aprendiendo** a lo largo de toda su vida.

Por tanto, sólo a partir de dichas afirmaciones se genera una competencia básica.

---

<sup>53</sup> Grupo interdisciplinar compuesto por diferentes profesionales de diversos sectores. Su intención es rescatar los valores democráticos de la educación y desarrollar experiencias de innovación dentro de la educación (currículum, organización de centros escolares, etc.). En lo sucesivo, citaremos a autores que forman parte del Proyecto y que, por ende, suelen manifestar ideas similares.

### 4. 3. EL DESGLOSE DE LAS 8 COMPETENCIAS BÁSICAS

Una vez identificadas las **8 competencias clave** que se determinaron en la Unión Europea y, a partir de aquí, estableciendo el significado de las **competencias básicas**, a continuación desplegamos las **8 competencias básicas** elaboradas por la Unión Europea (UE) y el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) las cuales tuvieron como referencia a las mismas competencias clave. Las competencias básicas, por su parte, se instauraron en el sistema educativo español en el año 2006 y son las siguientes:

**1. Competencia en comunicación lingüística.** La posibilidad de utilizar unas herramientas que faciliten la comunicación entre los componentes de una sociedad, de manera oral o escrita, es un factor clave para la socialización. Esta competencia, permite que la relación entre los individuos sea posible gracias al diálogo (mediante el lenguaje) y la lectura (a través de la escritura). Dichas manifestaciones, adquieren un mayor valor cuando su aplicación en el aprendizaje es constante.

En el caso del lenguaje, promueve la expresión de sentimientos y de ideas dando lugar a conversaciones que permitirán estrechar vínculos entre personas. Dentro de estas conversaciones, la adquisición de la competencia conlleva el conocimiento de las pautas a seguir para que la comunicación sea fluida; ello se deriva en saber escuchar para luego exponer opiniones propias. La capacidad de comunicarse, también estará presente en los conflictos y, en este sentido, desde el ámbito educativo se deben presentar los procesos a seguir para una resolución eficaz.

El contexto en el cual se desarrolle una comunicación es un aspecto que también adquiere relevancia ya que se deben de contemplar las diversas formas de expresión que existen. De esta manera, dependiendo de si la persona se encuentra en un ámbito formal o informal, se adoptará un lenguaje más o menos coloquial.

Por su parte, el uso de la lectura permitirá que el alumno sea capaz de acceder a diferentes tipos de escritos que contengan información relevante o que, simplemente, le apetezca leer. A su vez la escritura le proporcionará la habilidad necesaria para expresar las reflexiones (propias y ajenas), así como la posibilidad de recuperarlas más adelante.

Además, la adquisición de esta competencia vinculada a las lenguas extranjeras, permitirá que el alumno se pueda desenvolver en distintos lenguajes enriqueciendo, así, su nivel lingüístico y contribuyendo al desarrollo de una vida plena y satisfactoria.

**2. Competencia matemática.** A diario, se utilizan operaciones relacionadas con las matemáticas, ya sea para interpretar una información o para solucionar un problema que ocurra en la vida cotidiana. En este último caso es potencialmente factible mediante operaciones, expresiones, simbología y razonamiento. Para adquirir esta competencia, el alumno deberá de usar estos elementos en la vida real utilizando la lógica. De este modo será capaz de validar una información o resolver una situación determinada utilizando el pensamiento inductivo o deductivo.

Entender y aplicar de manera adecuada estas estrategias en el ámbito matemático dotará al alumno de la capacidad para recurrir a ellas en los momentos oportunos de su vida. A su vez, le otorgará de seguridad y confianza para resolver problemas en diversos ámbitos cotidianos.

Por otra parte, la representación espacial es un elemento que también se incluye en esta competencia básica. Su adquisición, por parte del alumno, le proporcionará de la capacidad para estructurar y organizar el espacio teniendo en cuenta el lugar que ocupe en el mismo siendo capaz de determinar su situación respecto a un conjunto de personas u objetos.

El uso de la competencia matemática adquiere valor por sí misma. Si, además, se combina con más conocimientos, permite disponer de una amplia gama de posibilidades para que el transcurso de la vida se desarrolle con éxito.

**3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Las personas debemos de conocer el lugar en el que desarrollamos nuestra vida para, de esta forma, actuar en ella con una cierta habilidad y éxito. Así, a través de la competencia se conoce la naturaleza de los espacios y los efectos que produce el ser humano sobre ellos (interacción). La adquisición de esta competencia en el alumno, le permitirá interpretar diversos aspectos relacionados con, entre otros: la salud, el medio ambiente, la actividad física, la tecnología y la ciencia. A partir de aquí, podrá participar sobre ellos.

Por otra parte, también posibilitará una relación con el espacio físico a través de acciones sobre los elementos e individuos que se encuentren en el mismo lugar. En este sentido, las acciones (individuales y colectivas) serán susceptibles de provocar cambios en el medio natural, por lo tanto, el alumno deberá de actuar con responsabilidad en él y pensar en la conservación del entorno como un objetivo principal. A su vez, desarrollará espíritu crítico en cuanto a las actuaciones que realicen las personas en el mundo físico, siendo capaz de tener respuestas, ofrecer soluciones para mantener el medio ambiente y favorecer el cuidado de los entornos naturales.

A su vez, la competencia fomenta la idea de promover la vida saludable a través de, por ejemplo, realizar actividad física en un entorno natural. Con todo, la adquisición de la competencia ofrece al alumno la capacidad para analizar el mundo físico y natural, así como la habilidad para saber participar del mismo de manera responsable y fomentar una vida saludable.

**4. *Tratamiento de la información y competencia digital.*** En plena sociedad de la información, los alumnos disponen de una gran variedad de recursos para obtener sus conocimientos. La adquisición de esta competencia, permite reconocer los procesos que se deben seguir para buscar de manera adecuada aquella información que se precise. Del mismo modo, el alumno será capaz de seleccionarla e integrarla para que forme parte de su propio conocimiento. Asimismo, cuando lo desee, también dispondrá de la habilidad necesaria para incorporarla a un soporte tecnológico; un factor recurrente que facilita la comunicación. Este aspecto, conlleva saber utilizar diversidad de herramientas así como sus respectivos elementos (textos, gráficos, iconos, tablas, etc.).

Por otra parte, teniendo en cuenta el gran número de alternativas desde las que se puede obtener información, el alumno deberá de ser capaz de gestionar las diversas vías distinguiendo aquéllas que, realmente, sean fiables. Este proceso, le permitirá incorporar cada información a su conocimiento de forma adecuada. Por su parte, el dominio de las plataformas interactivas posibilitará una comunicación entre personas. En este sentido, y gracias a la puesta en común de diversas informaciones y de la variedad de opiniones, se garantiza la ampliación del conocimiento sobre ciertos temas que se traten (por ejemplo, este hecho ocurre en unos espacios interactivos que disponen de foros en que existe una relación de pregunta – respuesta, entornos virtuales en que se realizan debates, etc.).

En otro orden, en la actual sociedad de la información, resulta esencial disponer de una cierta habilidad para saber manejar recursos informáticos y tecnológicos cuando se opta a un puesto laboral. Por lo tanto, la adquisición de esta competencia le permitirá al alumno ampliar sus posibilidades en el ámbito laboral y profesional permitiéndole ser eficaz y capacitándolo para la resolución de problemas en este contexto.

**5. Competencia social y ciudadana.** En el mundo cohabitan grandes multitudes de personas que, en su mayoría, conviven en sociedad. Sin embargo, existe una enorme cantidad de pequeñas comunidades sociales y cada una dispone de sus propias reglas de convivencia. Comprender la realidad social en que se viva, supone entender los diversos aspectos que la componen: normas, tipo de relaciones entre individuos, etc.

La adquisición de esta competencia básica, permite al alumno su incorporación a la sociedad siendo una parte activa en ella, lo cual quiere decir que le capacita para crear y establecer relaciones personales de manera eficaz. Su incorporación deberá regirse por principios de cooperación, integración y respeto hacia los demás; comportamientos que, en conjunto con el conocimiento y el seguimiento de las normas de conducta designadas para el lugar, le facilitarán la convivencia. Por su parte, la inclusión y participación en la comunidad harán que la persona deba de tomar decisiones, actuar en consecuencia y ser responsable. En este sentido, y en el caso de problemas derivados por una diferencia de opiniones, la competencia también capacita para resolver conflictos mediante el diálogo. Funciones que, complementariamente, conforman la personalidad.

A su vez, esta competencia se relaciona con el conocimiento del funcionamiento de las sociedades. Teniendo en cuenta que a lo largo de la historia han existido diversas estructuras que han originado divergencias sociales entre los integrantes de unas mismas comunidades (dictaduras, democracias, repúblicas, etc.), esta competencia posibilita que el alumno conozca los rasgos que caracterizan el lugar en el que convivirá y conocer sus derechos y obligaciones. Más allá, le dotará del conocimiento sobre las alternativas que coexisten en el mundo promoviendo que se forme una opinión crítica al respecto.

De la misma manera, el conocimiento de la evolución histórica conllevará que el alumno sea capaz de comprender las dificultades por las que ha pasado el mundo global en sus fases y entienda que las acciones humanas comportan responsabilidades. Dichas

acciones no se deberían enseñar, exclusivamente, desde un punto de vista negativo sino también exponiendo las aportaciones que han promovido mejoras en las sociedades.

Del conjunto de comprender que se forma parte de una comunidad y que se debe de ejercer la ciudadanía activa con las personas que la integran mediante actitudes como la comunicación, la integración, la colaboración, la solidaridad, el respeto, el sentido de igualdad, etc., así como del conocimiento de los derechos y las obligaciones de ajenos y de propios, se compone la práctica de la convivencia en sociedad.

**6. Competencia cultural y artística.** En los entornos, se hallan composiciones culturales que hacen distintivo a cada lugar. Para recrearlos, existe un amplio abanico de posibilidades artísticas que permiten a las personas recrear aquello que sienten; desde la escritura de obras literarias hasta las filmaciones, pasando por el diseño de esculturas, la pintura en cuadros, la música, representaciones teatrales, etc.

La función que tiene esta competencia, es la de guiar al alumno para que pueda ser capaz de apreciar todas las manifestaciones. Una vez que la adquiera, podrá elaborar juicios al respecto, valorarlas y disfrutar de todas ellas. Por otra parte, la aproximación a la cultura y al arte promoverá el esfuerzo del alumno para comprender lo que representa cada una de las manifestaciones, de tal manera que logre entender aquello que pretendía expresar el autor y/o la intención de cada una de ellas.

Ciertamente, este aspecto resulta valioso para comprender la relevancia que se le otorga a ciertas representaciones, ya sea por la importancia que tuvieron en el momento de su creación o de su exposición, por el valor que representa o simboliza su significado o por la persona que las erigió. Entre otras, estas consideraciones identifican corrientes de pensamiento que el alumno debe conocer.

Por otra parte, la competencia también insta al alumno a expresar sus emociones, sentimientos e ideas. Para ello, le será necesario conocer las diferentes formas de las que dispone así como las técnicas posibles para convertirlo en realidad. Desde este punto de vista, adicionalmente, toda expresión de sensaciones que se realiza de manera colectiva fomenta el desarrollo de la empatía.

A la vez, cuando el alumno comprende que puede manifestar sus sensaciones, le otorga un valor a la libertad de expresión propia, lo cual conlleva el respeto por el resto de las diferentes expresiones artísticas. En este mismo sentido, y teniendo en cuenta la complejidad que reside en la conservación de las expresiones artísticas, la persona debe de ser consciente de la importancia que adquiere la preservación de todas obras de arte.

Finalmente, la creatividad y la imaginación son dos elementos fundamentales en este contexto ya que, desde ellos, se cimientan las diversas manifestaciones de cultura y de arte. De esta manera, potenciar su uso en el alumno también se incluye dentro de esta competencia.

**7. Competencia para aprender a aprender.** Hemos aludido a la **metacognición** en ocasiones anteriores. Si recordamos, significa conocer el proceso y el momento en el que se encuentra la propia persona durante el transcurso de su aprendizaje. Teniendo en cuenta esta reflexión, ésta es la máxima de esta competencia. Por lo tanto, se caracteriza por conferir al alumno el uso de habilidades que le permitan conocer cómo se aprende y en qué instante se encuentra, es decir, ser consciente de su progreso de aprendizaje.

La adquisición de la competencia, insta y motiva al alumno a seguir aprendiendo a lo largo de su vida y de forma autónoma. A su vez, le permite conocer el camino más adecuado para cumplir sus expectativas de una manera eficaz. Para lograrlo, debe de ser consciente de sus propias capacidades (concentración, memoria, comprensión, atención, etc.) y de sus limitaciones, así como conocer y usar estrategias para poder desarrollarlas: técnicas de motivación, de estudio, anotaciones, organizarse de forma correcta, el uso de la tecnología, actividades en grupo, etc.

Si bien resulta algo complejo, el proceso no debe realizarse de manera aislada, es decir, aunque el alumno tenga que reflexionar individualmente sobre su propia situación de aprendizaje, el aporte de sujetos que influyan sobre su aprendizaje y la utilización de diversos recursos, permitirán una evolución de sus capacidades, habilidades y, por ende, del desarrollo de su aprendizaje.

A medida que se logre gestionar este último aspecto, será más factible la mejora de los primeros y el mismo alumno se podrá plantear nuevos retos de aprendizaje.

De la misma manera, la adquisición de la competencia promueve que el alumno extraiga el máximo rendimiento a sus recursos. Gracias a esto, se promueve la confianza y motivación. A partir de aquí, y complementariamente, el deseo por seguir aprendiendo fomenta que la persona tenga curiosidad, se plantee preguntas y sea capaz de resolverlas autónomamente mediante el uso de distintas metodologías. De esta forma, se confiere la seguridad para obtener información y, después de integrarla como nuevo conocimiento, tomar decisiones respecto a su posible aplicación en la vida. En este sentido, también se debería tener una opinión crítica y evaluar tanto los aciertos como los errores cometidos. En global, la perseverancia y el esfuerzo son elementos clave para la adquisición de esta competencia.

**8. *Autonomía e iniciativa personal.*** Varias son las características personales de las que se compone esta competencia. La mayoría de las cuales se encuentran, a su vez, en el resto de las competencias básicas. Entre otras, se reconoce el conocimiento de uno mismo, el control de las emociones, la capacidad para poder enfrentarse correctamente a situaciones problemáticas, saber elegir las opciones adecuadas y actuar en consecuencia, el autocontrol, la autocrítica, la autoestima, la responsabilidad, la perseverancia, asumir riesgos, etc.; elementos muy personales.

En este caso, la adquisición de la competencia promueve tener decisión e ímpetu para iniciar y desarrollar proyectos de vida en cualquier contexto: familiar, profesional, etc. De la misma manera, fomenta que la persona conozca cómo se debe planificar para transformar las ideas en acciones efectivas. En este sentido, deberá ser consciente de sus propios errores cometidos durante el proceso teniendo, así, que evaluar y reelaborar sus proyectos. Este hecho, no obstante, no le debería suponer dificultad para seguir tomando decisiones ni significar una pérdida de la iniciativa para elaborar nuevas planificaciones. Adicionalmente, una actitud positiva le proporcionaría mejoras en sus futuros proyectos y propósitos a conseguir.

Cuando las iniciativas no sean individuales y sea necesario interactuar con varias personas o relacionarse con ellas, la cooperación para trabajar en equipo sería un factor fundamental. Por su parte, la capacidad de liderazgo se fomenta desde esta competencia y, este aspecto, conlleva saber distribuir labores, escuchar a los compañeros, valorar sus ideas, dialogar, extraer conclusiones, tomar decisiones y manifestarlas con confianza.



En el ámbito escolar, se debe motivar al alumno para que tenga aspiraciones de futuro siendo incisivo en su conquista, pero actuando también de manera responsable. A su vez, deberá poseer ambición y aprovechar las oportunidades que le permitan alcanzar sus objetivos personales. En suma, estará predispuesto y preparado para afrontar nuevos retos con seguridad.

Finalizamos aquí el desglose de las 8 competencias básicas cuya adquisición, en conjunto, se espera que capacite al alumno para incorporarse con éxito a la sociedad y le permita desarrollar su vida felizmente a lo largo de sus años. Complementariamente a la definición de las competencias básicas, creemos oportuno señalar las características que, a partir de Pérez Gómez (2007), se consideran principales en ellas. Respectivamente:

- El *carácter holístico e integrado de las competencias*. Conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones de cada persona deben de ir unidos siendo un conjunto.
- Los *contextos de aprendizaje*. Debido a la variedad de ámbitos sociales, el conjunto de competencias básicas debe desarrollarse en múltiples situaciones de aprendizaje.
- Una *dimensión ética*. A través de la propia experiencia se adquieren valores de vida; las competencias básicas, se sustentan sobre dichos valores personales.
- *Transferibilidad creativa*. En situaciones nuevas, las competencias básicas permiten recuperar y aplicar los conocimientos adecuados para intervenir de forma oportuna.
- La *reflexividad*. Vinculado a la característica anterior, cada situación nueva requiere de un proceso de reflexión para identificar las acciones acertadas en cada momento.
- El componente *evolutivo*. Relacionado con un aprendizaje desarrollado durante toda la vida, las competencias básicas se adquieren por completo con el paso del tiempo.

Llegados a este punto, si bien reconocimos el **Proyecto DeSeCo** con el **Informe Delors**, indicar que no hallamos ninguna vinculación entre ellos con las **8 competencias básicas** del sistema educativo español. Teniendo en cuenta que, sendos documentos son parte de las raíces que forjaron las 8 competencias básicas (en el Programa internacional se designan las acciones, en forma de categorías, que identifican las competencias clave, mientras que en el Informe se identifican los 4 elementos que componen la educación y

que intervienen en el aprendizaje), nos hemos aventurado a presentar posibles relaciones entre obras y competencias básicas (consensuadas por la Unión Europea y el Ministerio de Educación y Ciencia). Así, respetando el origen cronológico de los documentos:

Los 4 pilares del **Informe Delors** de la UNESCO y las **8 competencias básicas**:

<b>Delors (1996)</b>	<b>UE y MEC (2006)</b>
<b>Aprendizajes genéricos</b>	<b>Competencias básicas</b>
Aprender a conocer	Competencia en comunicación lingüística
	Competencia matemática
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
	Tratamiento de la información y competencia digital
	Competencia cultural y artística
	Competencia para aprender a aprender
	Autonomía e iniciativa personal
Aprender a hacer	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
	Competencia social y ciudadana
	Competencia cultural y artística
	Competencia para aprender a aprender
	Autonomía e iniciativa personal
Aprender a vivir juntos	Competencia en comunicación lingüística
	Competencia social y ciudadana
	Autonomía e iniciativa personal
Aprender a ser	Autonomía e iniciativa personal

Tabla 9. Relación entre el **Informe Delors** y las **8 competencias básicas**.

El **Proyecto DeSeCo** de la OCDE y las **8 competencias básicas**:

<b>DeSeCo (2003)</b>	<b>UE y MEC (2006)</b>
<b>Competencias clave</b>	<b>Competencias básicas</b>
Uso interactivo de herramientas	Competencia matemática
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
	Tratamiento de la información y competencia digital
	Competencia cultural y artística
Interactuar en grupos heterogéneos	Competencia en comunicación lingüística
	Competencia social y ciudadana
Actuar autónomamente	Competencia para aprender a aprender
	Autonomía e iniciativa personal

Tabla 10. Relación entre el **Proyecto DeSeCo** y las **8 competencias básicas**.

#### 4. 4. COMPETENCIAS Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULUM

Ciertamente, la entrada de las **competencias** al sistema educativo español no fue un proceso cómodo. Al respecto, el gobierno no compartía las propuestas que provenían de organismos internacionales; *“durante ocho años el gobierno del partido conservador defendió una política educativa claramente contraria a los planteamientos renovadores de la OCDE y, en consecuencia, se ignoraron u ocultaron todas sus propuestas”* (Pérez Gómez, 2008, p.87).

En este sentido, debido a la necesidad de adaptarse al nuevo espacio europeo de educación resulta que la introducción de las competencias básicas al currículum español se realizó de forma precipitada (Martínez, 2008, p.103) y, podemos entender, como si se tratara de una obligación. Más allá de estos aspectos, las competencias se acabaron por incorporar al sistema educativo y el currículum escolar es el documento que las recoge y reconoce en el ámbito escolar.

En este momento indicamos que bajo aspectos ineludibles que recogen las Leyes Orgánicas de Educación, cada Comunidad Autónoma dispone de cierta autonomía para desarrollar su currículum escolar. No obstante, el modelo que aquí será el referente es el Currículum de *l'Educació Primària de la Generalitat de Catalunya*<sup>54</sup>. En el documento, se consideran a las *competencias* un *referente básico* y se expresa que la adquisición de las *competencias básicas* en el alumno deberá ser el aspecto *prioritario* para el docente, debiendo enfocar los esfuerzos de su labor educativa en este sentido.

El currículum, considera que las competencias son herramientas que los alumnos deben poseer para comprender el mundo y fomentar que sigan aprendiendo a lo largo de la vida, por este motivo, se antepone las competencias a otros elementos y se encuentra orientado para que el alumnado las adquiera. En el mismo documento, se expone que las competencias se concretan en “*la capacidad para activar o movilizar diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para hacer frente de forma eficaz a situaciones diversas*” (Currículum d'Educació Primària, 2009, p.6). Como más adelante se analizará, este enfoque sobre las competencias presenta una relación cercana con los planteamientos de Coll (2007) en cuanto a la activación de conocimientos.

En cualquier caso, en el currículum también aparece la intención de incorporar al alumno la capacidad para regular su proceso de aprendizaje y, la vez, ser consciente del mismo. Aspecto en el que se advierte una vinculación con la competencia clave y básica *Aprender a aprender*, y con el primer pilar identificado en el Informe Delors reconocido como *Aprender a conocer*.

Asimismo, en el currículum se manifiesta que la importancia del aprendizaje por competencias se basa en 3 consideraciones fundamentales:

- 1. Integración de los conocimientos.** Aquí intervienen el currículum formal, no formal e informal. Consiste en conocer distintos tipos de conocimientos para saber aplicarlos a un problema de un contexto real con el fin de solucionarlo. La transversalidad de los conocimientos es clave en este sentido ya que, cada área, desarrollará unas competencias en mayor medida que otras, pero todas pueden ser decisivas en la situación – problema que se encuentre la persona.

---

<sup>54</sup> Comunidad Autónoma sobre la cual se desarrolla el estudio.

2. **Funcionalidad de los aprendizajes.** Se deben relacionar los aprendizajes con los contenidos para que estos se utilicen en situaciones reales y en diversidad de contextos. En cuanto a la escuela, se deberían de recrear unas situaciones de aprendizaje que fueran cercanas a la realidad que encontrarán los alumnos (problemas cotidianos, situaciones de actualidad, etc.). Para lograr el efecto, se contextualizará una tarea según las competencias que se deseen promover en el alumno.
3. **Autonomía personal.** Aparece de nuevo la **metacognición**, o la capacidad de conocer el propio proceso de aprendizaje, como un elemento a desarrollar en el alumno ya que, este aspecto, le permitirá progresar en sus conocimientos y enfatizar los contenidos que considere más oportunos. De esta forma, seguirá perfeccionándose durante su vida. Aquí, la comunicación con otras personas especializadas acerca del aprendizaje (docentes), facilita el conocimiento del propio proceso.

Por otra parte, se identifican 3 aspectos provenientes de orientar el currículum en las competencias básicas:

- La **transversalidad** de los **conocimientos**; desarrollados desde varias áreas.
- La **integración de los aprendizajes** en el **alumno**; se combinan contenidos para aplicarlos en diferentes contextos de manera adecuada.
- **Orienta al profesorado**; sobre la identificación de los contenidos y los criterios de evaluación básicos para el alumnado y decidir aspectos acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A su vez, el currículum también identifica 2 grupos de competencias básicas que se desglosan entre transversales y específicas:

- **Transversales**; son la base del desarrollo, del crecimiento individual, y sobre las que se construye el conocimiento. Aquí, se encuentran las **comunicativas** (relacionadas con la expresión), las **metodológicas** (activan los aprendizajes) y las de **desarrollo personal** (suceden durante el crecimiento del individuo).

- **Específicas**; más **concretas**. Encaminadas a **convivir y habitar el mundo** de tal manera que las acciones de las personas se realicen después de un proceso reflexivo intentando, así, que sean oportunas.

De forma general, las transversales se generan desde todas las áreas educativas y las específicas son particulares de cada materia. A partir de esta afirmación, no obstante, se genera la siguiente reflexión para la adquisición de las diversas competencias básicas desde las áreas:

*“hay materias que pueden contribuir más directamente al desarrollo de una o varias competencias que otras. Este sería el caso, por ejemplo, de la asignatura de Matemáticas para el desarrollo de la competencia matemática”* (Pastor y Cuevas, 2011, p.50).

Por lo tanto, desde cada área se deben promover todas las competencias básicas, aunque sus aportaciones serán en mayor o menor grado según la respectiva materia. En el Real Decreto 1513, del año 2006, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de Primaria (RD), se expone la siguiente cuestión al respecto:

*“Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias”* (RD. 1513, 2006, p.43058).

Así, se reconoce que desde todas las áreas escolares se realice un aporte para una adquisición y/o desarrollo de todas las competencias básicas; percepción que también se distingue desde el Proyecto Atlántida acerca de las competencias básicas: *“no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias”* (Bolívar y Moya, 2007, p.71). Este aspecto, más allá de ser un problema, puede generar la unión de aquellas áreas que se encuentran más aisladas entre sí; *“el desarrollo de las competencias básicas permite, exige y potencia el diálogo entre contenidos de distintas áreas que se encuentran, en ocasiones, excesivamente atomizados”* (Escamilla, 2009, p.71).

Para una visión más global, dentro del propio currículum se puede identificar el siguiente cuadro:

COMPETENCIAS TRANSVERSALES		COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Competencias comunicativas	1. Competencia en comunicación lingüística	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico  5. Competencia social y ciudadana
	6. Competencia cultural y artística	
Competencias metodológicas	4. Tratamiento de la información y competencia digital	
	2. Competencia matemática	
	7. Competencia para aprender a aprender	
Competencias personales	8. Autonomía e iniciativa personal	

Tabla 11. Competencias transversales y específicas. Currículum de l'Educació de Primària (2009).

Probablemente, el carácter transversal de las competencias básicas remite de una forma directa a su aspecto más funcional; esto es, si consideramos que las competencias básicas se pueden desarrollar desde diversas áreas, podemos entender que la adquisición de las mismas posibilita su aplicación práctica en situaciones reales variadas. Afirmando esta reflexión, encontramos que *“las competencias básicas son aquellas que capacitan a los individuos para participar activamente en múltiples contextos o ámbitos sociales”* (Gimeno Sacristán, 2008, p.37).

No obstante, no se debe olvidar que la funcionalidad de las competencias básicas esta condicionada por el *saber hacer* de la persona y por su capacidad para formar parte de la sociedad de manera activa. Así, esta transversalidad de las competencias transcurre sobre contextos y situaciones que se trasladan más allá de la escuela.

En el mismo orden, la **Conselleria d'Educació** de la **Generalitat de Catalunya** (2004) alude a este aspecto definiendo a la competencia básica como:

*“la capacidad del alumnado para poner en práctica de una forma integrada los conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal, es decir, que integren saberes y aprendizajes de diferentes áreas, que a menudo no se aprenden sólo en la escuela y que sirven para resolver diversos problemas de la vida real”.*

En relación con el valor educativo que adquieren las competencias básicas en el currículum educativo, cabe destacar que Moya y Luengo (2011) señalan los siguientes 3 aspectos sobre los que este hecho depende:

1. La manera de conjuntar las competencias básicas con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
2. La manera en la que el desarrollo del currículum se lleva a cabo en las escuelas.
3. La manera en la que se relacionen las competencias básicas con las evaluaciones de diagnóstico de los aprendizajes.

Moya y Luengo (2011) también presentan como gran virtud de las competencias básicas la posibilidad de unir elementos de los diseños curriculares que están separados. A este respecto, despliegan 5 niveles que posibilitan la adquisición de las competencias básicas uniéndolas, respectivamente, con:

- Nivel 1. Las **áreas curriculares**. Lejos de la definición de la competencia básica en sí misma, resulta esencial clarificar la relación entre cada una de ellas con las áreas curriculares y todos los elementos que las componen: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. De esta manera, el docente será capaz de reconocer las funciones específicas de cada competencia.
- Nivel 2. Las **actividades y ejercicios**. Una tarea se compone de actividades. Las tareas, que contribuyen a la adquisición de las diversas competencias básicas, se deben formular teniendo en cuenta una serie de componentes<sup>55</sup>. Dicha selección de tareas en cada centro deberá tener presente la aportación que éstas hagan para la adquisición de las competencias básicas.

---

<sup>55</sup> Observar posteriormente elementos a tener en cuenta para la formulación de las tareas de Moya (2007).



- Nivel 3. Los **modelos y métodos de enseñanza**. En general, somos conscientes de los variados enfoques educativos que coexisten. La completa introducción de las competencias básicas en el currículum, aúna diferentes estilos de enseñanza y permite relacionarlos. En esta característica, se encuentra un principio *holístico*.
- Nivel 4. Los **criterios e instrumentos de evaluación**. Determinar qué categoría de adquisición de la competencia básica se posee resulta complejo. Sin embargo, a través de los criterios de evaluación de las áreas curriculares y de una selección de tareas, se pueden establecer indicadores para evaluar niveles de competencia.
- Nivel 5. El **currículum formal** (áreas educativas propias del centro), **no formal** (actividades en la escuela fuera del horario escolar) e **informal** (familia, amigos, etc.). El profesorado debe atender al contexto en el que las competencias básicas se aprenden: tareas vinculadas a prácticas sociales y/o relación escuela – familia.

Sobre este último aspecto, cabe mencionar que vincular las tareas educativas con prácticas sociales fomenta el aprendizaje de las competencias básicas. Del mismo modo, la colaboración y la relación de la familia del alumnado con la escuela, harán factible la elaboración de un currículum basado en competencias que permita, a su vez, integrar los 3 tipos de currículos del nivel 5.

Complementariamente, apuntar que el entorno familiar resulta primordial para la educación del alumno y no debe obviarse su influencia. En este sentido, Zabala y Arnau señalan que “*cuando se pretende formar al alumnado en todas sus capacidades, tanto la escuela como la familia están interviniendo en el mismo objeto de estudio*” (Zabala y Arnau, 2007, p.79).

En cualquier caso, antes de finalizar este apartado dedicado a la incorporación de las competencias en el currículum educativo, indicar la realidad de que cada Comunidad Autónoma dispone de una cierta autonomía para acabar de configurarlo pero, en el caso de las competencias básicas, si bien se pueden reformular y añadir alguna más, nunca se puede excluir ninguna de las 8 fijadas para el territorio nacional.

Como ejemplos en relación con la reformulación de las competencias básicas, en Andalucía se aprecia que la “Competencia para aprender a aprender” se encuentra como “*Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida*” (D. 230, 2007, p.11). Por su parte, en el País Vasco se designa a la “Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico” como la “*Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud*”; con menor diferencia, la “Competencia cultural y artística” es “*Competencia en cultura humanística y artística*” (D. 175, 2007, p.26044).

Respecto a la posible incorporación de nuevas competencias básicas, en Castilla-La Mancha aparece la “**Competencia Emocional**” (D. 68, 2007, p.14766); competencia que radica en un “*conjunto de habilidades que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*” (Bisquerra, 2002, p.3). Basándonos en la tabla 11, se concibe que la competencia emocional sea **transversal** y **personal**. Cabe decir que, aunque en la definición se indique la expresión de emociones, la justificación para ubicarla en las **personales** (en lugar de hacerlo en las **comunicativas**) reside en que las emociones regulan conductas personales y, de algún modo, dotan de capacidad para solventar ciertas situaciones de vida (según estados de ánimo del momento en cuestión).

En definitiva, el currículum recoge las competencias básicas como el elemento a priorizar en la enseñanza y enfatiza que, la utilidad en el aprendizaje por competencias, reside en la intención de formar ciudadanos que sean capaces de enfrentarse con éxito a situaciones reales de sus vidas. Con todo, resulta “*imprescindible centrar el currículum en las competencias básicas*” (Currículum d’Educació Primària, 2009, p.14).

#### **4. 5. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA COMUNIDAD DE CATALUÑA**

Analizada la incursión de las competencias y de las competencias básicas para el currículum de la Comunidad Autónoma de Cataluña, así como una serie de aportaciones vinculadas con el currículum por competencias, en este punto creemos que es apropiado exponer la forma en que se estructuran las competencias básicas en la propia comunidad autónoma catalana y, para ello, remitimos al **Consell Superior d’Avaluació**<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Organismo encargado de analizar y evaluar el sistema educativo de Cataluña no universitario. Entre algunas de sus funciones se encuentra: extraer conclusiones acerca de la consecución de los objetivos educativos, elaborar informes y propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza según las necesidades sociales y analizar la incidencia de nuevos sistemas educativos.

De esta forma, desde el organismo se indica que las competencias conciernen a:

“la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas” (...) “incluye tanto el saber (conocimientos teóricos) como las habilidades (conocimientos prácticos o aplicativos) y las actitudes (compromisos personales), y va más allá del saber y del saber hacer o aplicar porque incluye también el saber ser o estar” (Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2003, p.3).

A su vez, distingue 5 características que identifican a las competencias básicas:

1. Suscitan el **desarrollo de capacidades**. Se anteponen las capacidades a los contenidos, aunque estén presentes cuando se ponen en práctica los conocimientos.
2. Manifiestan el **carácter aplicativo de los aprendizajes**. Las competencias básicas se atribuyen a una resolución práctica de las situaciones – problema.
3. Presentan un **carácter dinámico**. Se adquieren de una forma progresiva y desde diferentes entornos (escuela, familia, etc.).
4. Contienen **carácter interdisciplinario o transversal**. El aprendizaje de las competencias básicas se realiza desde diversas áreas educativas.
5. Se deben de unir entre **calidad y equidad**. Por una parte, las competencias básicas se generan con el propósito de garantizar una formación en el ciudadano, la cual le capacite para lograr solucionar con éxito diversas situaciones en las que se encuentre. Por otro lado, deben de ser alcanzables por todas las personas.

Asimismo, el organismo designa 8 ámbitos para las competencias básicas:

- Ámbito Lingüístico. Su finalidad es lograr que la persona dialogue y se relacione con eficacia y que se integre adecuadamente dentro de la sociedad. Se compone de 3 dimensiones:
  - Hablar y escuchar; ser capaz de expresarse y comprender al interlocutor.
  - Leer; entender aquellos textos que pretendan manifestar informaciones.
  - Escribir; saber comunicarse en diferentes contextos utilizando la letra.

- Ámbito Matemático. La habilidad para utilizar las herramientas que constituyen las matemáticas con el fin de resolver situaciones de la vida cotidiana es el fin de este ámbito. Se desglosa en 6 dimensiones:
  - Números y cálculo; interpretar cálculos, operaciones aritméticas, etc.
  - Resolución de problemas; aplicar estrategias para resolver situaciones.
  - Medida; valorar y calcular distancias, magnitudes, perímetros, etc.
  - Geometría; interpretar estructuras espaciales, relaciones geométricas, etc.
  - Tratamiento de la información; entender y usar información matemática.
  - Azar; comprender probabilidades y realizar predicciones a tal efecto.
  
- Ámbito Técnico-científico. Tiene su base en la interpretación del mundo físico y natural, la relación que establecemos con él y la capacidad para saber enfrentarse a problemas que interactúen con el mismo. Comprende 5 dimensiones:
  - Conocimiento de objetos cotidianos; manejar correctamente aparatos.
  - Procesos tecnológicos; utilizar criterio científico para reconocer y explicar cambios en la naturaleza, productos químicos y máquinas de energía.
  - Medio ambiente; conocer propiedades de materiales, el reciclaje, energías renovables, la interacción de seres vivos y la acción humana en el medio.
  - Consumo; conocer la diversidad de productos y actuar en responsabilidad.
  - Salud; entender la salud como un medio para vivir adecuadamente.
  
- Ámbito Social. Este elemento se vincula con distintos puesto que actúa desde un punto de vista personal y de relación con el resto. Consta de 4 dimensiones:
  - Habilidades sociales y de autonomía; implica conocerse a uno mismo y, a su vez, tener capacidad para relacionarse de manera adecuada.
  - Sociedad y ciudadanía; comprender la sociedad y convivir correctamente.
  - Pensamiento social; respetar diversas opiniones y dialogar al respecto.
  - Espacio y tiempo; orientarse, comprender la geografía e historia del lugar, así como conocer sus elementos sociales, culturales y económicos.

- Ámbito Laboral. Aunque se encuentra más orientado a la formación profesional, dentro de un contexto escolar tiene la finalidad de que los alumnos conozcan qué conlleva el mundo profesional. Se desglosa en 5 dimensiones:
  - Habilidades personales y selección del puesto de trabajo; saber valorarse para acceder a un puesto de trabajo, presentarse, ofrecerse, etc.
  - Derechos y deberes; conocer los derechos y las obligaciones del puesto de trabajo, así como sus características intrínsecas.
  - Calidad; proponerse mejorar y conocer el proceso para lograrlo.
  - Evaluación; valorar críticamente el propio trabajo individual y grupal.
  - Promoción; tener expectativas de mejorar el puesto de trabajo.
  
- Ámbito de las TIC. En la sociedad de la información resulta necesario conocer y utilizar con habilidad los diversos medios tecnológicos que se disponen. En este ámbito, se distinguen 5 dimensiones:
  - Los sistemas informáticos (hardware, redes, software); conocer elementos básicos de un ordenador y saber instalar programas.
  - El sistema operativo; conocer las funciones elementales de un ordenador, saber desenvolverse y mantener protegida la información almacenada.
  - Uso de Internet; usar aplicaciones de red y comunicarse a través de ella.
  - Uso de programas básicos; utilizar programas para escribir, dibujar, etc.
  - Actitudes necesarias con las TIC; comprender un tiempo prudencial en su uso y distinguir sus características (positivas y negativas).
  
- Ámbito de Educación Artística. Aquí se distingue la habilidad de poder expresar aspectos personales y su potencial factor de relación con las personas. Aprecia 3 dimensiones:
  - Comprensión artística; conocer e identificar estructuras artísticas (música, lenguajes visuales, estilos teatrales, danza, etc.).
  - Expresión artística; saber expresarse, comunicarse y transmitir ideas con los instrumentos que se disponen para ello (música, danza, etc.).

- Actitud ante el hecho artístico presente en la sociedad; consiste en otorgar la justa importancia a las manifestaciones artísticas y respetar cada una de ellas, así como considerarlas un medio para aprender a convivir.
- Ámbito de Educación Física. En este ámbito no sólo se concibe el movimiento y el conocimiento del cuerpo, sino que también comprende procesos cognitivos de carácter delimitado, habilidades específicas, normas, valores, actitudes propias y de relación con los demás, respeto, integración, etc. Observamos 4 dimensiones:
- Actividad física y entrenamiento; conlleva entender las posibilidades del propio cuerpo y practicar actividad física con regularidad.
  - Expresión corporal; utilizar el cuerpo como una vía para la comunicación, así como participar en bailes y danzas como un medio para relacionarse.
  - Salud; supone comprender la importancia que adquiere la salud, tener una calidad de vida y entender su extensión para adquirir unos buenos hábitos alimenticios, posturales, conocer el riesgo de lesiones, aplicar medidas de seguridad, etc.
  - Ocio; valorar la actividad física como un elemento de disfrute en el medio natural, entender que posibilita mejorar cada día y que sus características permiten que se realice de manera individual o colectiva.

Con todo lo expuesto, el **Consell Superior d'Avaluació** identifica de esta forma las competencias básicas en la Comunidad Autónoma de Cataluña.

#### 4. 6. EL ENFOQUE COMPETENCIAL

A partir de todo lo expuesto hasta ahora sobre las competencias en el aprendizaje escolar, resulta evidente que el conocimiento que se debe de ir adquiriendo a lo largo de toda la vida tiene que mantener una relación con el desarrollo competencial.

Ahora bien, ¿qué entendemos por un desarrollo competencial? Sabemos, por los significados que hemos ido mostrando, que para estar en disposición de competencia en *situaciones reales* es necesaria una *movilización de contenidos*. Ya veíamos la mención que emergía del Currículum de Cataluña al respecto.

Si tenemos en consideración otras referencias, observamos que también se alude a una intención de **movilizar** (en este caso conocimientos y habilidades) incidiendo que, este aspecto, “*implica dirigir la atención hacia las situaciones concretas y su contexto, para poder llevar a cabo una actuación de carácter «situado»*” (Sarramona, 2004, p.6).

Del mismo modo, distintas definiciones se encaminan a direcciones equivalentes cuando consideran a una competencia como la “*capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*” (Perrenoud, 2004, p.11). En este punto, hacemos un inciso para señalar que el autor identifica 3 complementos que deben de estar al servicio de las competencias:

- ▶ Las situaciones controladas.
- ▶ Los recursos cognitivos que se utilicen.
- ▶ La decisión y realización, mediante los esquemas de pensamiento, de aquello que se considera oportuno para cada situación.

Referencias más cercanas en el tiempo se orientan hacia un sentido muy similar. Más allá, determinan los elementos que forman parte de la movilización de recursos: “*la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales*” (Zabala y Arnau, 2007, p.45).

La definición del Proyecto Atlántida, en su labor sobre las competencias básicas, se encuentra en esta misma línea con ligeros cambios: “*la competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido*” (Bolívar y Moya, 2007, p.9).

A partir de aquí, las reflexiones difieren en poco grado: “*para la consecución de determinadas competencias hay que trabajar la movilización de los conocimientos y la transferencia de los aprendizajes*” (Marco, 2008, p.22). El término **transferencia**, surge en esta definición y se refiere a insertar los conocimientos aprendidos en contextos que puedan ser situaciones reales, lo cual se vincula estrechamente con el **contexto definido**.

Se justifica, así, que la **movilización de recursos en situaciones concretas** es el factor que distingue a la **competencia**. Desde el punto de vista de la enseñanza, según lo expuesto, los elementos educativos deberán de interferir sobre ellas ya que determinarán los aprendizajes de los alumnos. No obstante, en este sentido, Coll (2007) señala que los aprendizajes se deberían establecer desvinculándolos del enfoque competencial. Junto a otras, ésta es una de las críticas que el autor identifica en relación con el propio enfoque competencial.

Coll (2007) manifiesta, a su vez, una disconformidad en cuanto al planteamiento poco individualizado de las competencias desde su perspectiva sociocultural. Teniendo en cuenta que una de las funciones primordiales de las competencias es desarrollarlas en diferentes contextos sociales y culturales, carece de sentido exponerlas de forma similar en todos los países. Dicho de otra forma, se pierde la posibilidad de poder adecuar en un contexto distinto la/s competencia/s adquirida/s en otro. No obstante, este punto de vista ciertamente negativo supone lo contrario si se enseña al alumno a transferir lo aprendido en un contexto determinado, a otros que sean totalmente distintos.

Igualmente, como un aspecto a tener en cuenta, el autor identifica la complejidad que supone la evaluación de las competencias. En este sentido, si bien concreta que son un indicativo para que los docentes conozcan qué necesita el alumno en su aprendizaje, también menciona que las competencias no son directamente evaluables.

A tal efecto, el propósito docente debe ser reconocer el nivel de los alumnos para diseñar un proceso de aprendizaje que fuera adecuado. Dicho proceso, conllevaría elegir los contenidos adecuados, elaborar actividades con relación a los objetivos y determinar aquellos indicadores que permitieran poder identificar la adquisición de la competencia en cada persona.

Por su parte, al igual que sus coetáneos respecto a las competencias, Coll (2007) también se refiere a una movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos. No obstante, su crítica enfatiza la problemática de creer que se le otorga una mayor importancia a dicha movilización de conocimientos, en lugar de hacerlo a la adquisición de aquellos saberes que se encuentren más relacionados con la competencia en sí misma para cada momento.



En este sentido, Coll no sólo expone una crítica negativa con relación al enfoque competencial. Así, la movilidad de conocimientos resulta un aspecto positivo cuando se recuperan aquellos aprendizajes oportunos para afrontar las situaciones – problemas que se encuentren y resolverlas de una manera eficaz. Al respecto, considera fundamental la combinación de diferentes tipos de elementos: motivacionales, cognitivos, conceptuales, actitudinales, emocionales, habilidades prácticas, etc.

En definitiva, su reflexión en cuanto al enfoque competencial se basa en llegar a **activar diferentes conocimientos y combinarlos** de manera oportuna y eficaz según se necesiten. En este punto, señalamos que el concepto de **combinación** no es exclusivo de Coll. Así, diversos autores también indican al respecto de la competencia que se trata de *“un tipo de aprendizaje caracterizado por la forma en que cualquier persona logra combinar sus múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones, etc.) para lograr una respuesta satisfactoria a una tarea planteada en un contexto definido”* (Moya y Luengo, 2011, p.44). De este modo, se concibe que para favorecer un aprendizaje basado en competencias será necesaria la combinación de distintos recursos.

En síntesis, a partir de las reflexiones de Coll (2007) y para concluir el apartado, a continuación exponemos los aspectos positivos y negativos del enfoque competencial:

POSITIVO	NEGATIVO
Transferencia de aprendizajes de unos contextos a otros.	Las competencias designan los aprendizajes escolares.
La movilidad de conocimientos permite recuperar y adecuar los conocimientos más oportunos a las circunstancias.	Exposición generalizada de las competencias sin tener en cuenta diferentes entornos socioculturales.
Se combinan diferentes tipos de conocimientos (prácticos, cognitivos, emocionales, etc.)	Las competencias no son directamente evaluables.
Se fomentan competencias que permiten al alumnado ser consciente de su propio aprendizaje y tener autonomía.	Se enfatiza la movilización de conocimientos en lugar de la adquisición de los mismos.

Tabla 12. Aspectos positivos y negativos del enfoque competencial a partir de Coll (2007).

#### 4. 7. LAS LEYES EDUCATIVAS

Para iniciar este apartado, en relación con la introducción de las competencias en las Leyes Educativas, en primer lugar mencionamos que los reajustes que se efectúan en la enseñanza, suelen estar precedidos de un cambio en la legislatura gubernamental. Por lo tanto, desde los últimos años, siempre que es escogido un nuevo Gobierno muestra su disconformidad con la Ley actual y propone otra en la que incluye elementos y términos innovadores que suponen un cambio significativo en toda la educación.

En este sentido, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) reconoció con gran énfasis el elemento “**competencia**” en el sistema educativo; un hecho que se evidenció en la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006. No obstante, cabe mencionar que si bien en las Leyes anteriores no se exponía en demasía el término *competencia* (como se reconoce en la actualidad), diversos autores que han desarrollado obras con relación a las competencias advierten que su inclusión en la LOE presenta ciertos rasgos confusos. De este modo, existen reflexiones que afirman que la incorporación de las competencias se efectuó “*sin la suficiente claridad y sin la determinación que requiere un cambio de esta naturaleza*” (Pérez Gómez, 2008, p.87).

En cualquier caso, el PSOE destacó las competencias con su LOE. Sin embargo, aunque el partido socialista y la LOE le otorgaron mayor relevancia a las competencias, éstas ya vieron la luz en Leyes predecesoras como la LOGSE y la LOCE. Actualmente, la LEC<sup>57</sup> de la Comunidad Autónoma de Cataluña también dispone de varias referencias acerca de las competencias. Por este motivo, antes de observar de qué forma se recogen las competencias en los respectivos documentos, así como en el Real Decreto 1513 del 2006 donde se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de Primaria, realizaremos un breve repaso sobre las características más destacadas de dichas Leyes:

- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Ley que en el año 1990 fue instaurada por el PSOE; aprobada por las Cortes. Con la LOGSE se originaron ciertos cambios como, por ejemplo, la modificación de la ratio de alumnos en las aulas (pasando de 40 a 25), se implantaron las especializaciones de los docentes y se promovió mayor igualdad académica (valorando las capacidades de los alumnos).

---

<sup>57</sup> Se expone la LEC por ser la Ley que rige las escuelas de Cataluña (marco de referencia del estudio).

- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002. Fue fundada por el Partido Popular, aunque no se llegaron a aplicar sus elementos más relevantes. Como base, se solicitaba una mayor disciplina dentro de los centros educativos concediéndoles una mayor autoridad. De este modo, se espoleaba el esfuerzo en el alumnado, se elevaba el nivel de aprendizaje y se pretendía evitar el fracaso escolar.

- Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. La reentrada al poder del PSOE detuvo la LOCE e instauró la LOE derogando las anteriores Leyes (exceptuando ciertos elementos de la LODE). De esta manera, aunque presenta aspectos de la LOCE, la LOE posee rasgos más afines a la LOGSE. Cabe indicar que, antes de su entrada en vigor, fue motivo de manifestaciones por parte de los partidos conservadores, escuelas concertadas y por la iglesia, así como por diversos profesores, padres y alumnos.

Respecto a sus características, en la LOE se defiende la importancia que tiene la educación en la sociedad así como en el bienestar común e individual. Asimismo, aboga por una educación sin distinciones y de calidad, esperando el apoyo de la comunidad en este sentido. A su vez, se distinguen los elementos sobre los que se considera necesario actuar para adquirir las demandas que se exigen desde la Unión Europea, en términos de educación. De un modo más específico, se regulan las enseñanzas artísticas, de idiomas, deportivas y la enseñanza para personas adultas así como la educación en valores y para la ciudadanía. Finalmente, desde nuestro punto de vista, incorpora las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) atendiendo a las recomendaciones del Consejo de Europa para regular las enseñanzas de los mismos.

- Ley de Educación de Cataluña (LEC) relativa al 2009. Su entrada en vigor se originó durante el curso 2009 – 2010 en las escuelas catalanas, aunque se conoce que su despliegue se realizará de una manera progresiva en un periodo de 8 años. Se trata de la Primera Ley de Educación que se aprueba para la Comunidad Autónoma con el 90 % de los votos del *Parlament* (de esta manera facilita que no deba cambiarse pese a la entrada más adelante de un nuevo Gobierno). Como aspecto positivo, cabe destacar que concede cierta autonomía a las escuelas. Una de las características que ha generado controversia, en cambio, es que exista la posibilidad de respetar la decisión de los centros escolares en lo que respecta a la separación de los alumnos por género.

#### 4. 7. 1. LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO NORMATIVO

Una vez expuestas las diversas Leyes, a continuación analizamos las inclusiones específicas de las competencias y de las competencias básicas en los documentos. Como explicamos, si bien en la **LOGSE** y en la **LOCE** se vislumbraban, las Leyes que mayor protagonismo le otorgaron fueron la **LOE** y, en Cataluña, la **LEC**. Al respecto, apuntar que en la **LOE** y en la **LEC** a menudo se entremezcla el concepto de **competencia** sobre temáticas distintas: formación profesional, aprendizaje, formación de personas adultas, etc. Así, con el fin de evitar cierta confusión y facilitar la lectura, hemos distinguido los 4 apartados desde los que, consideramos, existe mayor énfasis sobre las competencias y las competencias básicas. Dichos apartados son: **aprendizaje, currículum, evaluación y evaluaciones de diagnóstico**<sup>58</sup>.

De forma adicional, además de en las Leyes mencionadas, también expondremos la incursión de los conceptos en el **Real Decreto 1513**, puesto que es el documento más actual que hoy en día existe con carácter de Ley. Especial interés, advertimos, poseen su **Artículo 6** y **Anexo I** ya que tratan sobre las competencias básicas de manera concreta.

Del mismo modo, debido a que la Ley no las distinguía concretamente en el caso de la **LOGSE**, únicamente realizaremos breves anotaciones para indicar cómo dicha Ley discurría sobre las **competencias básicas**. Por su parte, mostraremos las referencias que en la **LOCE** se hacían de las mismas desde las **evaluaciones de diagnóstico**, ya que fue el apartado dónde más importancia se les otorgó. Con lo expuesto, iniciamos el apartado normativo según las fechas de entrada en vigor de las Leyes Educativas nombradas:

- **LOGSE**

En lo que respecta a la mención de las **competencias** por parte de la **LOGSE**, la mayoría de referencias que aluden al término son desde el significado técnico del capital humano organizativo, es decir, los atributos que una persona (o una institución) posee y que le permite realizar ciertas acciones gracias a su cargo (se encontraría la competencia de las Comunidades Autónomas, la competencia de las Administraciones educativas,

---

<sup>58</sup> Evaluaciones promovidas por las Administraciones Educativas que tienen como fin conocer el nivel educativo general. No tienen efectos académicos para el alumnado, pero sí “*carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa*” (LOE, 2006, p.17169).

la competencia de las Administraciones públicas, etc.). Ejemplos que hallamos con este tipo de significado de competencia<sup>59</sup>, se localizan en la Ley de la siguiente manera:

Con relación a la competencia de las personas, en el Artículo 16 (Capítulo II del Título Primero) se expone:

*“La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente”* (LOGSE, 1990, p.28931).

De la misma forma pero en relación con una institución, el Artículo 62 (Capítulo V del Título IV) indica:

*“Las Administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias”* (LOGSE, 1990, p.28936).

Desde un punto de vista más educativo, sin obviar que en cierto sentido también atañe al capital humano organizativo, encontramos que existe un referente en el punto 3 del Artículo 25 (Capítulo III del Título Primero), con relación a los alumnos. Sobre este fragmento se deriva que los aprendizajes integrados desde el Bachillerato dotarán de los recursos necesarios para poder incorporarse, con éxito, a la vida adulta: *“El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios”* (LOGSE, 1990, p.28932).

Por su parte, reconocemos un ejemplo de que en la LOGSE se vislumbraban las **competencias básicas** a partir del **sexto fin** previsto desde el **sistema educativo**, el cual se encuentra situado en el punto 1 del Artículo 1 del Título Preliminar:

*“ f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural”* (LOGSE, 1990, p.28930).

---

<sup>59</sup> De ahora en adelante no mostraremos más la inclusión del término desde el sentido del capital humano organizativo.

Asimismo, en el punto 3 del Artículo 2 se determina el desarrollo de la actividad educativa atendiendo a varios principios. El primero, creemos, se aproxima a las CCBB:

“ a) *La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional*” (LOGSE, 1990, p.28930).

Finalmente, en el Artículo 13 del Capítulo II del Título Primero, se concretan las capacidades que desde la educación primaria se deben intentar desarrollar en el alumno. En ese sentido, opinamos que existe un cierto vínculo entre **algunas** y las **competencias básicas** actuales y, por este motivo, a continuación exponemos las citas y paralelamente la competencia básica sobre la cual, creemos, intercedería:

<b>CAPACIDADES (LOGSE, 1990, p.28931).</b>	<b>COMPETENCIAS BÁSICAS (2006)</b>
“ a) <i>Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma</i> ”	Competencia en comunicación lingüística
“ b) <i>Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera</i> ”	Competencia en comunicación lingüística
“ c) <i>Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales</i> ”	Competencia matemática
“ d) <i>Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan</i> ”	Competencia social y ciudadana
“ f) <i>Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística</i> ”	Competencia cultural y artística
“ g) <i>Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo</i> ”	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Tabla 13. Relación entre las capacidades propuestas desde la LOGSE y las competencias básicas actuales.

Sobre estos propósitos, se puede concebir que ya existiera la intención de que los alumnos debieran adquirir recursos que les permitieran desarrollar su vida, en todos sus ámbitos. Aspectos que las competencias básicas tienen como su principal distintivo.

- **LOCE**

Asimismo, y aunque en momentos también se menciona el término competencia desde la vertiente organizativa, la **LOCE** relaciona las **competencias** vinculándolas con las habilidades que debe obtener el alumno en su paso por la escuela.

De esta manera, en la Exposición de motivos, antes del Título Preliminar, la Ley discurre sobre la incursión de España en el marco Europeo de la Educación y reivindica que los alumnos adquieran los recursos que les permitan obtener el máximo rendimiento dentro del nuevo espacio europeo: *“los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse —también en otras lenguas—, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables. Estas competencias les permitirán sacar el máximo provecho posible, en términos de formación, de cualificación y de experiencia personal, del nuevo espacio educativo europeo”* (LOCE, 2002, p.45189). Cabe destacar sobre este punto que las *“nuevas tecnologías”* no se apreciaban en la LOGSE.

En otro orden, teniendo en cuenta que escuela debe tener como propósito que los alumnos adquieran las competencias, resulta imprescindible comprender la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje. La LOCE, hace alusión a este aspecto explicitando que es labor de los poderes públicos posibilitar y ofrecer el aprendizaje que asegure *“a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales, y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos”* (LOCE, 2002, p.45190).

## **EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO**

En el caso de La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002, el momento al cual se alude con mayor referencia a las **competencias básicas**, se encuentra cuando éstas se exponen como el claro referente para determinar el nivel general de los centros. Así, **la adquisición de las competencias básicas en los alumnos determinaría el nivel de los centros.**

En este sentido, en la Exposición de motivos se concreta que para la evaluación de los alumnos se tendrá en cuenta la relación entre objetivos y competencias básicas y, a tal efecto, se determinará *“una prueba general de evaluación cuya única finalidad es facilitar, tanto a las Administraciones educativas como a los centros, a los padres y a los alumnos, datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo”* (LOCE, 2002, p.45190).

Más adelante, se expone que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación será el organismo que se encargará de realizar dichas evaluaciones de diagnóstico siendo, las competencias básicas, un objeto relevante en la evaluación: *“Entre las funciones de este organismo adquieren especial relevancia las evaluaciones de diagnóstico que, sobre las competencias básicas del currículo, deberán realizarse tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria, así como el plan de evaluación general del sistema educativo y el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación”* (LOCE, 2002, p.45192). A su vez, dentro del Título I, en el Artículo 18 del Capítulo IV para Primaria así como en el Artículo 30 del Capítulo V para Secundaria, se revela que las Administraciones educativas efectuarán unas evaluaciones de diagnóstico cuya finalidad será *“comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo”* (LOCE, 2002, p.45196).

Finalmente, en el primer punto del Artículo 97 del Título VI (sin Capítulos), se remarca la función de las evaluaciones de diagnóstico en áreas y asignaturas, otorgando una gran relevancia a la adquisición de competencias básicas. Al respecto, se señala que las *“evaluaciones se realizarán, en todo caso, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y versarán sobre competencias básicas del currículo”* (LOCE, 2002, p.45211). Sobre este aspecto, cabe destacar la mención que se realiza respecto a la colaboración que debería existir entre el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (del MEC) con las Comunidades Autónomas.

A partir de aquí, nos adentramos de forma precisa en la mención que realizan las leyes actuales sobre las competencias y las competencias básicas.



- **LOE**

En cuanto a la aparición de las **competencias** en la **LOE**, aunque sabemos que el Partido Socialista Obrero Español fue el encargado de diseñar la LOGSE y más adelante derrocar la LOCE del Partido Popular, también se debe señalar que en la nueva Ley del PSOE se mantuvieron varios aspectos sobre las competencias que se identificaban en la LOCE. Una vez reconocido este aspecto, analizamos respectivamente la incursión de las competencias y de las competencias básicas en la LOE de la siguiente manera:

### **APRENDIZAJE**

El deseo por **aprender** a lo largo de toda la vida es una forma de estar vinculado siempre a nuevos conocimientos. Esta forma de actuar se pretende instaurar en todas las personas desde el inicio de su educación y, en el Preámbulo de la Ley, se hace alusión a esta idea destacando que los ciudadanos deben formarse sobre una serie de aspectos que existen dentro y fuera de la escuela. Sobre esta perspectiva, destacan las **competencias**: *“todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”* (LOE, 2006, p.17162).

Asimismo, en el primer punto del Artículo 5 (Capítulo II del Título Preliminar), se enuncia, en unos términos ciertamente similares, que *“todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”* (LOE, 2006, p.17162).

Dentro del aprendizaje duradero, se atiende a la posibilidad de que surjan nuevas competencias. A este respecto, en el tercer punto del artículo anterior, se indica que *“las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición”* (LOE, 2006, p.17166).

En la Ley, también se incluyen las **competencias** para la etapa de Bachillerato y lo hacen en su punto 1 del Artículo 32 (Capítulo IV del Título I). A tenor de dicho texto, esta etapa tiene, entre otras finalidades, ofrecer a los alumnos aquellos *“conocimientos y*

*habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia” (LOE, 2006, p.17172).*

En otro orden, al igual que ocurría en la LOCE con la identificación de ritmos de aprendizaje diferentes, la LOE también menciona la obligación de las Administraciones Educativas de diseñar tareas concretas para alumnos que, debido a ciertas causas ajenas a situaciones escolares, no adquieran las competencias. Así, el primer punto del Artículo 79 (Capítulo I del Título II) determina: *“corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente” (LOE, 2006, p.17180).*

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación presenta las **competencias básicas** en mayor medida que su antecesora; este hecho, se evidencia en el Preámbulo del Título Preliminar cuando se alude el esfuerzo que debe de realizar el sistema educativo español para alcanzar las demandas exigidas desde la Unión Europea relativas a un nuevo marco educativo. Entre otras menciones encontramos, como primer apunte, que la escuela debe de fomentar el aprendizaje durante toda la vida:

*“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos” (LOE, 2006, p.17160).*

El aprendizaje debe ser alcanzable para todos los alumnos y, por este motivo, las escuelas deberían diseñar sus enfoques pedagógicos atendiendo a varios factores: ritmos de aprendizaje, diversidad, etc. No obstante, **todos los principios pedagógicos deberán diseñarse teniendo como referencia las competencias básicas** (entre diversos bloques como las matemáticas, la lectura o la expresión oral y escrita). En este sentido, dentro de los principios pedagógicos relativos a la etapa de Secundaria, el punto 2 del Artículo 26 (Capítulo II del Título I) expresa: *“En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas” (LOE, 2006, p.17160).*

Dentro del reconocimiento que se realiza en la Ley para el aprendizaje, y aunque se promueve la idea de que éste sea permanente, se atiende al hecho del abandono de la escolaridad. En este sentido, se indica la obligatoriedad que tienen las Administraciones Educativas de crear campos alternativos que susciten, a los ciudadanos, la posibilidad de alcanzar la formación equivalente de la educación secundaria. Respecto a las ofertas que desde las Administraciones se promuevan, la adquisición de las competencias básicas se convierte en el factor para determinar que la persona haya logrado alcanzar los mínimos exigidos. En el punto 4 del Artículo 5 (Capítulo II del Título Preliminar) se expone de la siguiente manera:

*“Corresponde a las Administraciones públicas promover ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación”* (LOE, 2006, p.17166).

Por su parte, anteriormente se mencionó que las competencias básicas se debían generar sobre diversos contextos ya que, de esta forma, podían originarse situaciones de aprendizaje diferentes; aspecto clave para su adquisición. En este sentido, en el Artículo 9 (Capítulo IV del Título Preliminar), se especifica que el Estado fomentará e impulsará programas de cooperación educativos entre varios territorios:

*“El Estado promoverá programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general, reforzar las competencias básicas de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas”* (LOE, 2006, p.17166).

## **CURRÍCULUM**

En el Preámbulo de la LOE, se menciona que las **competencias** se integrarán en el **currículum** *“estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo”* (LOE, 2006, p.17162); Por su parte, en el Título Preliminar se expone la relevancia de incorporar las **competencias básicas** en el mismo *“por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”* (LOE, 2006 p.17162). Asimismo, la Ley alude al Gobierno para

determinar “*la fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas*” (LOE, 2006 p.17162).

Estas consideraciones, se matizan en los puntos 1 y 2 del Artículo 6 (Capítulo III del Título Preliminar) identificando, las competencias básicas, como un componente del currículum educativo y manifestando que el Gobierno será el encargado para definir las **enseñanzas mínimas** estableciendo, para ello, los aspectos mínimos de sus elementos:

*“1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”* (LOE, 2006, p.17166).

*“2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas”* (LOE, 2006, p.17166).

## **EVALUACIÓN**

Teniendo en cuenta su relevancia, resulta aceptable pensar que la **evaluación** se oriente hacia las **competencias básicas**, y que éstas sean los indicadores que determinen el hecho de que un alumno pueda acceder al siguiente curso formativo. En este sentido, dentro de la etapa de Primaria, los puntos 2, 4 y 5 del Artículo 20 (Capítulo II del Título I) relatan:

*“2. El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez”* (LOE, 2006, p.17169).

*“4. En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas”* (LOE, 2006, p.17169).

*“5. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación”* (LOE, 2006, p.17169).

Respecto a la etapa de Secundaria, la consecución de objetivos es el componente a tener en cuenta para que el profesorado determine si un alumno puede promocionar de curso. No obstante, para la obtención del título correspondiente a la etapa, los elementos que determinan este aspecto serán los objetivos de la etapa y, a su vez, la adquisición de las competencias básicas. En el punto 2 del Artículo 28 (Capítulo III del Título I), así se indica:

*“Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa”* (LOE, 2006, p.17171).

Asimismo, en el punto 1 del Artículo 31 (Capítulo III del Título I) se especifica:

*“Los alumnos que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”* (LOE, 2006, p.17162).

## **EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO**

De la misma forma en que se hacía desde la LOCE, en la LOE se expone que las **competencias básicas** serán claves para las **evaluaciones de diagnóstico**. Explicamos, aquí, que en la LOE se sustituye el nombre del organismo encargado de realizarlas. Así, el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* se reconvierte en *Instituto de Evaluación*. Más allá de este cambio en la terminología, en el Preámbulo de la Ley se expone: *“Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado”*<sup>60</sup> (LOE, 2006, p.17162).

---

<sup>60</sup> A diferencia de la LOCE, en la LOE se designa que las evaluaciones de diagnóstico se realizarán en los alumnos de 4º curso de Primaria y 2º curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Por su parte, la evaluación de diagnóstico que deberán de realizar los alumnos de 4º de Primaria se especifica en el Artículo 21 (Capítulo II del Título I) mientras que, las relativas a los alumnos de 2º curso de la ESO, se indican en el Artículo 29 (Capítulo III del Título I). Ambas citas aparecen, respectivamente, de la siguiente manera:

*“Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”* (LOE, 2006, p.17169).

*“Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”* (LOE, 2006, p.17171).

Como apunte, señalar que las evaluaciones de diagnóstico se realizarán de forma conjunta entre los organismos propios de las Administraciones Educativas y el Instituto de Evaluación, con el objetivo de obtener datos para conocer la situación educativa en la que se encuentren los alumnos, los centros de las Comunidades Autónomas y el Estado.

A modo de síntesis sobre las evaluaciones de diagnóstico, en el primer punto del Artículo 144 del Título VI (sin Capítulos) se concreta que *“estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29”*<sup>61</sup> (LOE, 2006, p.17193).

- **LEC**

Como el primer aporte de la Ley de Educación de Cataluña, mencionar que en el Preámbulo se consideran los elementos educativos sobre los que incidirá y, uno de ellos, remite a las competencias. De esta manera, se indica que la Ley determina:

*“los niveles competenciales en el Marco europeo común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas”* (LEC, 2009, p.67045).

---

<sup>61</sup> Corresponden a los artículos expuestos previamente.

## APRENDIZAJE

Con relación a las menciones del término **competencias** que se exponen desde la LEC, respecto al **aprendizaje**, creemos que es pertinente destacar la exposición relativa al Bachillerato. Como se conoce, existen diversos tipos de modalidades para esta etapa. En la Ley, en el segundo punto del Artículo 61 (Capítulo I del Título V), se expresa que las competencias deben estar presentes en todas las modalidades del Bachillerato siendo el Departamento el que debería establecer *“las vías y las materias que deben garantizar la consecución de los objetivos del bachillerato y la adquisición de las competencias propias de cada modalidad”* (LEC, 2009, p.67070).

En cuanto a las **competencias básicas**, el gran impulso que la LOE efectúa hacia el nuevo elemento educativo es recogido por la LEC e identifica, en este sentido, que la educación en términos de calidad se determina con las mismas competencias básicas. Al respecto, los principios de la Ley se visualizan en su Artículo 2 (Título Preliminar) y, su séptimo punto, remite a este aspecto:

*“g) La calidad de la educación, que posibilita la consecución de las competencias básicas y la consecución de la excelencia, en un contexto de equidad”* (LEC, 2009, p.67046).

## CURRÍCULUM

Sobre el **currículum**, en el segundo punto del Artículo 52 (Capítulo I del Título V) de la LEC se presentan las finalidades del mismo y, en una de ellas, se especifica:

*“a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y las capacidades generales de los alumnos para que adquieran las competencias y alcancen el dominio de los contenidos que se determinen”* (LEC, 2009, p.67065).

Por otra parte, la LEC otorga cierta autonomía a los centros para que desarrollen su propio currículum educativo, no obstante, éste será evaluado teniendo como referente las **competencias** que hayan adquirido los alumnos<sup>62</sup>. En el segundo punto del Artículo 53 (Capítulo I del Título V), así se manifiesta:

---

<sup>62</sup> En esta ocasión, la mención se refiere a las **competencias básicas** que habrán adquirido los alumnos.

*“La adecuación del desarrollo y la concreción del currículo en el proyecto educativo de cada centro es objeto de evaluación (...) con la finalidad de valorar la consecución por los alumnos de las competencias definidas para cada una de las etapas educativas”* (LEC, 2009, págs. 67065-67066).

La LEC también señala en su primer punto del Artículo 52 (Capítulo I del Título V) que, además de los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de la evaluación, *“el currículo incluye también las competencias básicas”* (LEC, 2009, p.67065). A partir de esta expresión, podríamos imaginar que desde la LEC no existiese una gran relevancia hacia las competencias básicas. Sin embargo, éstas son antepuestas cuando se expone que el Gobierno es el organismo encargado de delimitar el currículum para, entre la validez de los títulos y la formación, garantizar su consecución. Dentro del primer punto del Artículo 53 (Capítulo I del Título V) así se indica: *“En el marco de los aspectos que garantizan la consecución de las competencias básicas (...) el Gobierno debe determinar el currículo”* (LEC, 2009, p.67065).

A su vez, en cuanto a la Educación Básica, se priorizan las competencias básicas considerando que son la referencia para el diseño de los currículos. Del mismo modo, se comprende su relevancia para que el alumno logre integrarse plenamente en la sociedad. El tercer punto del Artículo 57 (Capítulo II del Título V) es prueba de ello:

*“los currículos de la educación básica deben orientarse a la adquisición de las competencias básicas, que deben contribuir al desarrollo personal de los alumnos y a la práctica de la ciudadanía activa”* (LEC, 2009, p.67068).

Asimismo, con relación a los aspectos que deben integrarse en los alumnos para la Educación Primaria, estos se presentan en el segundo punto del Artículo 58 (Capítulo II del Título V) reflejando que se encuentren vinculados *“con las competencias básicas fijadas en el currículo”* (LEC, 2009, p.67068).

Por su parte, se reconoce que el currículum de la Educación Secundaria debe de animar a los alumnos a proseguir sus estudios facilitando su incorporación a los mismos y a la idea del aprendizaje duradero, por lo tanto, debe orientarse hacia las competencias básicas; este hecho, aparece en el tercer punto del Artículo 59 (Capítulo II del Título V):



*“El currículo de la educación secundaria obligatoria debe orientarse a la adquisición de las competencias básicas”* (LEC, 2009, p.67069).

Finalmente en cuanto al currículum, la LEC también designa pautas para la etapa de Bachillerato. En este sentido, se manifiesta que el currículum y las actividades que se realicen deberán de afianzar en el alumno las competencias básicas adquiridas en etapas anteriores. Al respecto, en el punto 3 del Artículo 61 (Capítulo II del Título V) se indica que, tanto el currículum como las actividades de Bachillerato, se fijen *“para consolidar las competencias básicas adquiridas por los alumnos al finalizar la educación básica”* (LEC, 2009, p.67070).

## **EVALUACIÓN**

Para la **evaluación**, junto al progreso global, la adquisición de las **competencias básicas** será el indicador que delimite si el alumno promocionará al ciclo superior. En el tercer punto del Artículo 58 (Capítulo II del Título V), relativo a la Educación Primaria, se determina que el alumno pasará al siguiente ciclo *“a partir del progreso conjunto en las distintas áreas que configuran el currículo y del grado de consecución de las competencias básicas”* (LEC, 2009, p.67069).

Respecto a la Educación Secundaria las competencias básicas adquieren un valor idéntico. Así, teniendo en cuenta la consecución de los objetivos de la etapa, son las que determinarán si el alumno puede acceder al siguiente nivel de estudio. El séptimo punto del Artículo 59 (Capítulo II del Título V), así lo expone:

*“En la evaluación final, debe decidirse sobre el paso de curso de acuerdo con la valoración (...) la adquisición de las competencias básicas (...). Al final de la etapa, debe decidirse sobre la acreditación teniendo en cuenta el grado de consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa”* (LEC, 2009, págs. 67069-67070).

La LEC también establece criterios para los alumnos con necesidades educativas específicas que se incorporen de forma tardía en los centros. En este caso, será cargo de la Administración Educativa fijar y dotar de recursos a los centros para evaluar al nuevo alumno. Dicha evaluación se concreta en el quinto punto del Artículo 81 (Capítulo II del

Título VI) refiriéndose al “*conocimiento de las lenguas oficiales o de las competencias básicas instrumentales*” (LEC, 2009, p.67081).

## **EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO**

Desde la LEC, se reconocen las **evaluaciones** para valorar el sistema educativo, su Administración, los propios rendimientos educativos, el profesorado, la dirección, la inspección, los centros, los servicios y las actividades extraescolares. En este sentido, la evaluación general del rendimiento del alumnado no exime a las **competencias básicas**, sino todo lo contrario. De este modo, los resultados que obtengan los alumnos en cuanto a ellas determinarán su logro de objetivos para cada etapa respectiva. En el primer punto del Artículo 186 (Capítulo II del Título XI), se presenta la inclusión de las competencias básicas en este tipo de evaluación:

*“b) Evaluación de los rendimientos educativos, que debe comprender en cualquier caso las evaluaciones de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos”* (LEC, 2009, p.67120).

### **• REAL DECRETO 1513/2006**

Respecto a los Reales Decretos, sabemos que son normas jurídicas establecidas por el Gobierno (poder ejecutivo) que provienen de las normas con rango de Ley (poder legislativo). Tienen categoría de reglamento y facilitan que entre en vigor lo expuesto en la Ley. Desde la perspectiva de la enseñanza, los Reales Decretos se establecen desde el MEC. Teniendo en cuenta la relevancia que adquieren, a continuación se revela el modo en el que aparecen las competencias y las competencias básicas en el Real Decreto de la etapa de Primaria.

De esta manera, en el **Real Decreto 1513/2006** del 7 de diciembre, por el cual se establecen las enseñanzas de la Primaria, el término **competencias** surge únicamente en el punto 5 del Artículo 13 para manifestar que los alumnos que se incorporen más tarde al centro se ubicarán teniendo en cuenta: sus conocimientos, edad e historial académico. Así, en el caso de no dominar la lengua de la escuela tendrán una atención específica y, *“quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad”* (RD. 1513, 2006, p.43056).

Por su parte, en cambio, las **competencias básicas** presentan una gran relevancia en el Real Decreto. Al respecto, en sucesivas páginas analizaremos su **Anexo I** de forma específica, sin embargo, para conocer la visión acerca de su significado en el documento mostramos aquí la definición que aparece en el apartado con relación a las mismas. Así, éstas son *“aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”* (RD. 1513, 2006, p.43058).

### **APRENDIZAJE**

Desde su inicio, el Real Decreto de 2006 señala la importancia que adquieren las **competencias básicas** en el sistema educativo y para el **aprendizaje**: *“en la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas”* (RD. 1513, 2006, p.43053). Asimismo, se expone que es la primera vez que las competencias básicas se incluyen en las enseñanzas mínimas, permitiendo así reconocer *“aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”* (RD. 1513, 2006, p.43053).

Desde esta última reflexión, las competencias básicas se conciben los elementos esenciales que todas las personas deberían de adquirir para desarrollar una vida fuera de éxito más allá del ámbito escolar.

De la misma forma que en las Leyes, en el Real Decreto se alude a los diferentes niveles de aprendizaje existentes entre el alumnado. Al respecto, se indica que deberían de consensuarse medios para garantizar el aprendizaje a las personas que lo necesitaran, siendo las Administraciones Educativas las encargadas de establecer los procedimientos oportunos para realizar las adaptaciones. Con relación a las competencias básicas en ese sentido, el punto 4 del Artículo 13 señala que las *“adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas”* (RD. 1513, 2006, p.43056).

## CURRÍCULUM

Desde el inicio, en el Real Decreto se establece que es función del Gobierno fijar las enseñanzas mínimas, las cuales se desarrollarán con “*los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación*” (RD. 1513, 2006, p.43053). Estos elementos son esenciales dentro del **currículum** y, entonces, las **competencias básicas** también son una parte ineludible del mismo. El primer punto del Artículo así lo alude:

*“Se entiende por currículo de la Educación primaria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa”* (RD. 1513, 2006, p.43055).

La siguiente referencia la incluimos en este apartado puesto que, opinamos, hace referencia a los elementos que configuran el currículum. Al respecto, en el Artículo 7 se expone que en el segundo Anexo (del mismo Real Decreto) “*se fijan los objetivos de las diferentes áreas, la contribución de las mismas al desarrollo de las competencias básicas, así como los contenidos y criterios de evaluación de cada área en los diferentes ciclos*” (RD. 1513, 2006, p.43055).

## EVALUACIÓN

Respecto a la evaluación, en el inicio del documento se destaca que los criterios de evaluación serán los referentes para valorar el desarrollo de las competencias básicas. De manera precisa, en el punto 3 del Artículo 9, se expresa: “*los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas*” (RD. 1513, 2006, p.43055). Por otra parte, y de un modo similar al que era recogido desde la LOE, en el Real Decreto se considera que las competencias básicas son esenciales para determinar si el alumno puede promocionar de nivel escolar. Los puntos 2 y 4 del Artículo 10, así lo exponen:

*“2. Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez”* (RD. 1513, 2006, p.43055).

*“4. Se accederá a la Educación secundaria obligatoria si se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez”* (RD. 1513, 2006, p.43055).

## EVALUACIONES DE DIAGNÓSTICO

Asimismo, otro elemento que identifica la LOE y al cual también hace referencia el Real Decreto 1513, son las **evaluaciones de diagnóstico**. Si recordamos, este tipo de evaluaciones se realizan desde el Instituto de Evaluación (en lugar del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) y tienen como utilidad proporcionar información a las familias y a las comunidades educativas sin influir, en ningún caso, en la vertiente académica de los alumnos. Sobre este aspecto, el indicador para comprobar el nivel de aprendizaje del alumnado de cada centro, se relaciona con su grado de adquisición de las **competencias básicas**. Así, en el inicio del Real Decreto se indica que *“la regulación que realicen las administraciones educativas deberán incluir las competencias básicas, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación”* (RD. 1513, 2006, p.43053).

Por otra parte, como apunte sobre las evaluaciones de diagnóstico, en el punto 3 del Artículo 15 se expresa que en el caso de alumnos que necesiten medidas de refuerzo, éstas estarán *“dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias básicas”* (RD. 1513, 2006, p.43056).

## ARTÍCULO 6

Probablemente el aspecto más fehaciente que demuestra la relevancia e inclusión que han supuesto las **competencias básicas** en el sistema educativo, es el Artículo 6 del Real Decreto 1513. Se compone de 4 puntos que brevemente comentaremos<sup>63</sup>:

*“Artículo 6. Competencias básicas”* (RD. 1513, 2006, p.43055):

*1. En el Anexo I del presente real decreto se fijan las competencias básicas que se deberán adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberá contribuir la educación primaria.* Como primer aspecto, remarcar la aportación escolar hacia el logro de las competencias básicas como un factor evidente en la educación.

Ciertamente, sabemos que la escuela debe de proporcionar los medios necesarios para que los alumnos adquieran las diversas competencias básicas, no obstante, más allá del ámbito escolar, en la diversidad de contextos e interactuando con los individuos que sean parte activa de la sociedad, es cuando éstas se integrarán en cada persona; siempre

---

<sup>63</sup> Consideramos oportuno exponer el apartado en su totalidad puesto que se encuentra exclusivamente dedicado a las competencias básicas.

teniendo en cuenta que los elementos que componen las competencias básicas se pueden incorporar y evolucionar en la persona gracias a un aprendizaje duradero.

*2. Las enseñanzas mínimas que establece este real decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientaran, asimismo, a facilitar el desarrollo de dichas competencias. Se determina, entonces, que las competencias básicas no tan sólo forman parte de las enseñanzas mínimas sino que, la finalidad, es su adquisición.*

Este aspecto permite esclarecer la jerarquía que poseen las competencias básicas en la educación. Es decir, las enseñanzas mínimas constituyen el conjunto de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas. Ahora bien, como las hemos analizado, las competencias básicas representan el cultural mínimo que todo sujeto debe de adquirir. Por lo tanto, a partir de estas observaciones se deduce que las **competencias básicas son los primeros aprendizajes** que debe alcanzar y poseer todo ciudadano que forme parte activa de la sociedad ya que, junto con el resto de elementos del currículum, constituyen los aspectos mínimos de la enseñanza obligatoria.

*3. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el desarrollo de las competencias básicas. Al respecto, en páginas anteriores señalamos la influencia del currículum formal (áreas impartidas en el horario escolar), del currículum no formal (actividades realizadas en el centro fuera del horario lectivo) y del currículum informal (amigos, familia, etc.) para la adquisición de las competencias básicas.*

Como hemos ido explicando, las competencias básicas se adquieren en diversos contextos de la vida, de este modo, se deduce que la familia y los amigos ayudarán en la adquisición completa de las competencias básicas en la persona. Sin embargo, un factor a considerar es que, probablemente, los agentes del currículum informal demandarán en la persona unas competencias básicas de manera diferente a la que lo hará, por ejemplo, un docente o un monitor extraescolar. Este hecho, no significa que se reclame al alumno unas competencias básicas diferentes a las que les pueden solicitar su familia o amigos,

pero generalmente tendrán finalidades diversas. Por ejemplo, imaginemos a un maestro de Educación Física que presenta una tarea en la que deben realizarse grupos y cooperar con el fin de alcanzar un objetivo común; desde la perspectiva docente, se demanda así la **Competencia social y ciudadana** en todo el grupo – clase.

Ahora bien, supongamos que una parte del mismo grupo – clase se encuentra en un parque jugando y aparece un grupo desconocido, cuyos integrantes preguntan por sus posibilidades de participar. La respuesta del grupo – clase determinará la presencia de la **Competencia social y ciudadana** en ellos (desde un punto de vista más social) y nunca podrá ser analizada por el maestro a no ser que, casualmente, se encuentre en ese mismo lugar (hecho poco probable). Consecuentemente, y debido a que los alumnos se conocen en la escuela, el docente no podrá obtener evidencias de la respuesta de su clase sobre la incorporación de un grupo de personas ajenas a ellos. Un aspecto similar sucede entre el docente y la madre de un alumno puesto que, salvo excepciones, el primero nunca podrá demandar y esperar el mismo grado de competencia que pueda ser exigido por la madre.

*4. La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa. De esta propuesta se deriva que, sin el dominio de la lectura, resulta complicado lograr desarrollar las competencias básicas.*

A este respecto, en la primera competencia básica (comunicación lingüística), se presenta la habilidad del lenguaje oral. En la competencia, si bien es cierto que se alude a la virtud de comunicarse utilizando la voz (conversaciones presenciales, conferencias, etc.), también se identifica la posibilidad de que la comunicación sea mediante la lectura (alumnos que interpretan la escena de una obra de teatro y deban leer el guión; personas que escriben y leen cartas o correos electrónicos; etc.).

No obstante, destacar que el punto 4 se vincula específicamente con la lectura, es decir, los alumnos deben sentarse ante un libro y leer. Teniendo en cuenta este propósito y que resulta ser fundamental para el desarrollo de las competencias básicas, se adjudica un tiempo mínimo de dedicación.

## ANEXO I

En este apartado del Real Decreto se exponen diversos aspectos con relación a la introducción de las competencias básicas en el sistema educativo<sup>64</sup>. En primer lugar, con el propósito de revelar su análisis acerca de las **competencias básicas** en el **currículum educativo**, resumiremos las **finalidades** (mejoras) que se explican, las cuales tienen una estrecha relación con las mencionadas para el Currículum de Cataluña. Éstas son:

1. Integrar los aprendizajes (formales, informales y no formales).
2. Relacionar los aprendizajes con los contenidos y utilizarlos de manera eficaz.
3. Orientar la enseñanza identificando contenidos y criterios de evaluación esenciales y decidir adecuadamente aspectos de la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, como elementos también desarrollados en este apartado, en el Real Decreto se manifiesta que *“cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias”* (RD. 1513, 2006, p.43058). De un modo inmediato, se indica que esta contribución debe complementarse con organización y medidas que sean funcionales. A tal efecto, adquieren importancia *“la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar (...) la acción tutorial permanente (...) la planificación de las actividades complementarias y extraescolares”* (RD. 1513, 2006, p.43058).

Seguidamente, en el Real Decreto se analizan las 8 competencias básicas que se establecieron según las sugerencias de la Unión Europea. Por su parte, se desarrollan las áreas educativas y se desglosan los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación por ciclos. Asimismo, se debe destacar el aporte que cada área puede realizar para que los alumnos adquieran las competencias básicas.

Para finalizar este apartado<sup>65</sup>, a continuación sintetizamos las ideas relevantes:

---

<sup>64</sup> No consideramos oportuno comentar estos aspectos para evitar reiteraciones.

<sup>65</sup> Analizado el Decreto 142, de 2007, relativo a la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria de Cataluña, optamos por no crear un apartado concreto sobre la incursión de las competencias y de las competencias básicas en el mismo, puesto que sus menciones son similares a las del Real Decreto 1513.



<b>COMPETENCIAS</b>			
<b>LOGSE (1990)</b>	<b>LOCE (2002)</b>	<b>LOE (2006)</b>	<b>LEC (2009)</b>
No existe una referencia explícita sobre la base de las competencias.	Se vinculan con habilidades que debe obtener el alumno en la escuela.	<p>La finalidad es que el alumno adquiera conocimientos y habilidades para incorporarse a la vida activa.</p> <p style="text-align: center;"><b>Aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duradero.</li> <li>- Posibilidad de nuevas competencias.</li> </ul>	<p>Las competencias son un elemento que no se puede desvincular del sistema educativo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En todas las modalidades de la etapa de Bachillerato deben de estar presentes las competencias.</li> </ul>
		<p style="text-align: center;"><b>Currículum</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las competencias se incluyen dentro del currículum educativo.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Currículum</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La adquisición de las competencias es parte de la finalidad del currículum educativo.</li> <li>- El centro dispone de cierta autonomía para elaborar su currículum, pero éste se deberá evaluar de acuerdo a las competencias que hayan adquirido los alumnos.</li> </ul>

Tabla 14. Resumen esquemático de las competencias en las Leyes de Educación.

<b>COMPETENCIAS BÁSICAS (CCBB)</b>			
<b>LOGSE (1990)</b>	<b>LOCE (2002)</b>	<b>LOE (2006)</b>	<b>LEC (2009)</b>
No se conciben como competencias básicas, pero para la enseñanza primaria se determinan capacidades muy próximas a ellas.	<b>Evaluaciones de diagnóstico</b> - Las competencias básicas delimitan el nivel general de los centros educativos.	<b>Aprendizaje:</b> Duradero y alcanzable para todos. - La adquisición de las competencias básicas es el factor que delimita los mínimos exigidos. - Programas de cooperación para reforzar las competencias básicas en diferentes contextos.	<b>Aprendizaje</b> - Educación de calidad = Adquisición de las competencias básicas.
		<b>Currículo:</b> El Gobierno define las enseñanzas mínimas. - Primordial incluir las competencias básicas.	<b>Currículo</b> - Las competencias básicas son el referente para diseñar el currículum y se antepone su consecución a otros elementos.
		<b>Evaluación</b> - La adquisición de las competencias básicas es el indicador para que el alumno promocione.	<b>Evaluación</b> - La adquisición de las competencias básicas es el indicador para que el alumno promocione.
		<b>Evaluaciones de diagnóstico</b> - Las CCBB determinan el nivel de centros.	<b>Evaluaciones de diagnóstico</b> - Las CCBB determinan el nivel de centros.

Tabla 15. Resumen esquemático de las competencias básicas en las Leyes de Educación.

#### 4. 8. SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL AULA; DE LA TEORIA A LA PRÁCTICA

Hemos llegado a este punto una vez expuestos los aspectos más teóricos de toda la trama competencial desde el punto de vista educativo (definiciones, su inclusión en el currículum y su identificación en los documentos oficiales relativos a la enseñanza). En este instante, por lo tanto, debemos de focalizar nuestra atención hacia un elemento más práctico del enfoque competencial: la labor docente para que ocurra su aprendizaje. Sin embargo, *“dado que las competencias se llevan a cabo en situaciones concretas, en un momento determinado y en unas condiciones que por naturaleza siempre son distintas, es imposible determinar de antemano su enseñanza”* (Zabala y Arnau, 2007, p 178).

Ante esta última reflexión, parece que resulte imposible diseñar previamente una programación relacionada con las competencias básicas. No obstante encontramos que, desde un enfoque globalizador, el docente puede enseñar por competencias. Un enfoque *“según el cual toda unidad de intervención debería partir de una situación próxima a la realidad del alumno, que le resulte interesante y que le plantee cuestiones a las cuales tenga que dar respuesta”* (Zabala y Arnau, 2007, p 178).

A partir de aquí, teniendo en cuenta que es viable la enseñanza por competencias mediante una acción docente, deberíamos preguntarnos cuáles son las competencias que deberían de adquirirse en la escuela, es decir, aquéllas necesarias para el ciudadano de la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Al respecto, Monereo y Pozo (2001), crearon el siguiente ***Decálogo de competencias para la Educación en el siglo XXI:***

1. Buscarás la información de manera crítica.
2. Leerás siempre tratando de comprender.
3. Escribirás de manera argumentada para convencer.
4. Automatizarás lo rutinario y dedicarás tus esfuerzos en pensar en lo relevante.
5. Analizarás los problemas de forma rigurosa.
6. Escucharás con atención, tratando de comprender.
7. Hablarás con claridad, convencimiento y rigor.

8. Crearás empatía con los demás.
9. Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes.
10. Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

Más allá del curioso *Decálogo*, Monereo y Pozo (2007) reconocen que este tipo de competencias son una reestructuración de los recursos primarios que se tienen desde que se nace: la percepción, la motricidad, la comunicación, etc. Sin embargo, los autores también identifican un aprendizaje intermedio antes de la reconstrucción de los recursos iniciales de los que disponemos (desde el inicio de la vida), basado en la ampliación o la extensión de estos. De esta manera, podemos empezar a caminar de forma natural pero, nuestro aprendizaje ampliado sobre la base de ese conocimiento, será el que nos permita caminar por la calle de forma concreta (rápida, sorteando obstáculos, etc.). En cualquier caso, para reconvertir los aprendizajes innatos, es necesaria la presencia de un guía y, en este punto, aparece el docente y su intervención en el alumno.

Con todo, Monereo y Pozo (2007) utilizan el término *macrocompetencias*<sup>66</sup> para identificar **4 escenarios** (ámbitos) **para el aprendizaje**, desde los que reconocen varios **tipos de competencias**. En su conjunto, comprende las características que debería tener el ciudadano del siglo XXI a partir del:

- ***Escenario educativo*** → Competencias que orienten conocimiento y aprendizaje, favoreciendo la idea de ser un ***aprendiz permanente***.
- ***Escenario profesional y laboral*** → Competencias para formar parte del ámbito laboral de manera activa llegando a ser un ***profesional eficaz***.
- ***Escenario comunitario*** → Competencias para convivir dentro de una sociedad y establecer relaciones personales siendo un ***ciudadano participativo y solidario***.
- ***Escenario personal*** → Competencias vinculadas a identificar factores positivos propios y que promuevan estabilidad personal para generar una ***persona feliz***.

Según lo expuesto, se reconoce que una diversidad de contextos y de situaciones de aprendizaje intervendrán más en el desarrollo de unas u otras competencias.

---

<sup>66</sup> Se refieren a los recursos adquiridos por la persona que le permitieran resolver problemas de su vida.

De manera más específica, por su parte, Monereo (2009) distingue **12 principios psicopedagógicos** a seguir por el docente, los cuales **potenciarán el aprendizaje de las competencias**:

1. ***Enseñar es mediar, no dictar.*** El docente no tiene que transmitir la información como si leyera un libro, sino que debe conferirle sentido para que sus alumnos la comprendan y no sólo la memoricen.
2. ***Enseñar es ayudar a re-construir el conocimiento.*** Los alumnos, serán capaces de interiorizar el nuevo conocimiento cuando se relacione con sus intereses o sus experiencias personales. De este modo, existe mayor fluidez en el aprendizaje.
3. ***Enseñar es contextualizar.*** Poner ejemplos relacionados con aspectos relevantes para los alumnos permitirá que el conocimiento tenga utilidad para ellos.
4. ***Enseñar es favorecer un contraste.*** Teniendo en cuenta que existe una multitud de opiniones con relación a elementos cotidianos, el docente debe de fomentar el debate y el diálogo para acercar posturas sobre aquello que conlleve polémica.
5. ***Enseñar es modelar.*** El maestro debe creer realmente en aquello que enseña, ser consecuente con sus actos y, en términos coloquiales, predicar con el ejemplo.
6. ***Enseñar es jugar limpio.*** Cuando algo no se sabe, simplemente hay que decirlo. El docente debe ser coherente y sincero con lo que no conoce.
7. ***Enseñar es emocionar.*** Este principio, consiste en relacionar los conocimientos con elementos afectivos o de sorpresa para el alumno.
8. ***Enseñar es disfrutar.*** Si el docente es capaz de preparar sus clases de forma que lo pase bien mientras enseña, el alumno recogerá esa sensación y conseguirá que él también disfrute.
9. ***Enseñar es guiar en la incertidumbre.*** Fomentar a los alumnos la duda conlleva a un proceso de reflexión. Así, no es apropiado enseñar todo de forma fácil, sino que se debe fomentar en el alumno un esfuerzo para reflexionar y, a partir de ahí, orientar su proceso.

10. ***Enseñar es crear aprendices permanentes.*** Relacionado con el aprendizaje para toda la vida, el docente puede incentivar a sus alumnos a seguir aprendiendo más allá de la escuela.
11. ***Enseñar es innovar.*** Este principio se vincula con la actividad del docente y con su intención de mejorar teniendo en cuenta los errores cometidos en el pasado.
12. ***Enseñar es ser estratégico.*** Resulta conveniente que el docente innove su forma de enseñar. Este aspecto, también le ayudará a implicarse con su grupo – clase.

De esta forma, Monereo presenta los 12 principios como una serie de conductas, relativas a la acción docente, que permitirán focalizar la enseñanza de las competencias desde el aula.

#### **4. 8. 1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS; EL APRENDIZAJE**

Expuestas orientaciones para la enseñanza de las competencias básicas, debemos aclarar que todavía no se ha determinado una didáctica a seguir dentro del aula. Se hace necesario, así, averiguar el camino que hay que seguir para dar el paso entre un enfoque educativo por competencias y las actuaciones que orientarán la práctica docente desde el aula para que ocurra el aprendizaje de las competencias en el alumno. En este sentido, y debido a que en el Real Decreto sólo se definen de manera semántica, las competencias básicas “*no tienen definición operativa, hace falta hacerlas visibles*” (Moya, 2007). Con relación a este aspecto, el autor también señala la necesidad de conocer la forma en que las actividades de aula se pueden relacionar con las competencias básicas.

Con todo, y a partir de la afirmación anterior, es necesario conocer los pasos que permitan “*concretar las competencias básicas en competencias específicas y, éstas, en competencias operativas o concretas para, de este modo, sistematizar el trabajo y hacer posible su estímulo*” (Escamilla, 2008, p.22). En este punto, resulta oportuno indicar que las *competencias específicas* conllevan la muestra de habilidades generales vinculadas a la acción, que se sitúan en el dominio de referencia de áreas y materias, mientras que las *competencias operativas* corresponden a destrezas que alcanzar, en plazos relativamente próximos y en situaciones de E – A concretas (Escamilla, 2008, págs. 138-139).

Reconocido un posible elemento que permita *visualizar* las competencias básicas en el alumno, la siguiente labor consistirá en identificar la forma en que éstas se podrían adquirir mediante la práctica de aula. Así, en primer lugar con respecto al aprendizaje de las competencias básicas desde el sistema educativo, valoramos la siguiente aportación:

*“Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real”* (Zabala y Arnau, 2007, p.15). Basándonos en esta afirmación, podemos determinar que en el aula se deban plantear y/o recrear situaciones prácticas, fieles a la vida real, que requieran de una respuesta por parte del alumnado. En ese sentido, para tener éxito ante una situación real, los autores distinguen las siguientes 4 fases complejas a realizar:

1. Analizar la situación.
2. Revisar los esquemas de actuación de los que disponemos.
3. Seleccionar el esquema de actuación más apropiado.
4. Movilizar los componentes de una competencia (actitudes, procedimientos, hechos y conceptos).

Teniendo en cuenta este proceso, se distingue que el docente no debería concebir el aprendizaje de las competencias básicas como si se tratasen de otro tipo de contenido; *“las competencias pueden aprenderse, pero no enseñarse de forma directa”* (Gargallo y Cambra, 2007, p.72). Por lo tanto, lo oportuno sería diseñar actividades que combinaran diversos factores: conocimientos, habilidades, destrezas, actuaciones, comportamientos, etc. Mediante este tipo de actividades, elaboradas para asociar los recursos personales, *a priori* se formaría a una persona competente. Es decir, aquélla capaz de lograr responder de un modo efectivo a una situación determinada. Estas actividades, que debería generar el docente en el aula, se reconocen como **tareas de enfoque competencial**;

*“una propuesta de actividad del alumno que identifica situaciones concretas en las que se materializa la aplicación de destrezas (intelectuales, sociales, manipulativas o dinámicas) en contextos y situaciones puntuales. Persigue la adquisición de competencias desde una estrategia de enseñanza orientada hacia la construcción de aprendizajes significativos”* (Escamilla, 2009, p.177).

De esta manera, en cuanto a la tipología de actividades que se deben diseñar para el aprendizaje de las competencias básicas, a partir de ahora se reconocerán las tareas de enfoque competencial. Destacamos en este punto que, para que sean consideradas como tal, deben formularse de forma concreta. Recuperando a Moya (2007), esta formulación debe incluir los siguientes 5 elementos:

- La **competencia** que contribuirá a desarrollar la realización de la tarea.
- Los **contenidos** previos necesarios para comprender y llevar a cabo la tarea.
- El **contexto** (situación real), en el cual se desarrollará la tarea y, por ende, se aplicará la competencia.
- Los **recursos** disponibles para efectuar cada tarea en cuestión (mapas, textos, preguntas, gráficos, etc.)
- La **organización del aula**, en la que se desplegarán los alumnos para realizar la tarea (individual, grupos, etc.).

No obstante, debemos apuntar que Moya y Luengo (2011) identifican 4 aspectos para formular las tareas que difieren, ligeramente, de los anteriores 5 elementos:

- Las **competencias** que contribuirá a desarrollar la realización de la tarea.
- Los **contenidos** que hay que conocer para llevar a cabo la tarea.
- Los **procesos cognitivos** que se deberán utilizar para poner los contenidos en acción y poder resolver la tarea (valorar, razonar, analizar, etc.).
- Los **contextos**; aquellos ámbitos en los que se desarrollará la tarea (público, profesional, educativo, etc.).

Complementariamente, existen varios factores más que se deben valorar cuando se diseñan las tareas como: que sean **variadas** (diferentes, que se puedan modificar, etc.), **relevantes** (útiles para la vida), **adecuadas a los objetivos** (vinculadas a los mismos) y que propicien la adquisición del **máximo número de competencias** (que favorezcan en el alumnado la mayor consecución de competencias diversas).



Asimismo, Moya y Luengo (2011) también identifican que cada tarea debe:

- Construir un **producto relevante** para ese contexto en el que esté definida.
- Formar parte de una realidad o **práctica social**.

En suma, la correcta formulación y resolución de estas tareas será lo que consiga que los alumnos aprendan en clave competencial. Llegados a este punto, damos un paso más para conocer cómo diseñar las tareas. A este respecto, para Moya y Luengo (2011), éstas se componen de una serie de actividades que deben tener 3 características para que se logre la consecución de la tarea. Así, las actividades de una tarea tienen que ser:

- **Completas**; deben contribuir al objetivo final, a la consecución de la tarea.
- **Diversas**; concentrando los contenidos y los procesos cognitivos.
- **Inclusivas**; formuladas para que las pueda realizar cualquier alumno.

Del mismo modo los autores identifican un **esquema generador de actividades**, el cual consiste en enumerar y detallar cada una de las actividades de la tarea. Teniendo, en cuenta todo lo expuesto y a modo de ejemplo, presentamos la siguiente tarea:

- “Para la contribución de la adquisición de la *Competencia en comunicación lingüística*, del *Tratamiento de la información y competencia digital* y de la *Competencia social y ciudadana*, grupos de 3 personas debatirán, de manera argumentada en el aula, una postura en relación con la noticias que aparecen en los periódicos y en los informativos”.

Para su consecución, se plantean las siguientes actividades:

1. “De manera individual, cada alumno leerá un periódico y anotará las noticias que manifiesten algún tipo de catástrofe (atracos, terremotos, secuestros, etc.)”.
2. “De forma individual, los alumnos escucharán un informativo y anotarán las noticias que crean, a su juicio, que provocan malestar entre los ciudadanos”.

3. “En grupos de 3 personas, los alumnos se reunirán para elaborar un informe con las noticias que se hayan encontrado”.
4. “Manteniendo los grupos, los alumnos dialogarán para decidir si este tipo de noticias son beneficiosas o perjudiciales para aquellas personas que las observan o escuchan”.
5. En el aula, el docente asignará a cada pequeño grupo una postura a defender. “Los grupos prepararán argumentos a favor o en contra”.
6. En el aula, “los grupos debatirán entre sus posturas y tendrán como finalidad convencer a los otros grupos mediante argumentos razonables”.

Así, la tarea dispone de los 4 elementos de Moya y Luengo (más la organización del aula) de la siguiente manera:

<b>TAREA PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS</b>	
<b>Competencias</b>	<pre> graph LR     A[Competencias] --&gt; B[Competencia en comunicación lingüística]     A --&gt; C[Tratamiento de la información y competencia digital]     A --&gt; D[Competencia social y ciudadana] </pre>
<b>Contenidos</b>	→ Noticia, periódico e informativo.
<b>Contexto</b>	→ Educativo
<b>Procesos cognitivos</b>	→ Debatir y argumentar
<b>Organización del aula</b>	→ Grupos de 3 personas.

Tabla 16. Ejemplo de tarea a partir de los elementos que Moya y Luego determinan para su formulación.

Como apunte, mencionar que la finalidad de la tarea se orienta hacia los posibles efectos que este tipo de noticias producen en los ciudadanos de la sociedad: inseguridad, indiferencia, apatía, desinterés, miedo, etc.

En cuanto a las competencias básicas que se promoverán en el alumnado, cabe la posibilidad de que además de las mencionadas surjan otras, según la noticia escogida en cada grupo. Por ejemplo, si una noticia guarda una relación con problemas relacionados con la naturaleza o el medio ambiente, intervendrá la *Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y natural*.

En cualquier caso, se identifican una serie de actividades de aula que componen una tarea cuya finalidad se encuentra relacionada con una situación real: “Formarse una opinión crítica acerca de cierta tipología de noticias”. El alumno, con la consecución de esta tarea y mediante la activación de estos conocimientos fuera del ámbito escolar, será capaz de conocer el impacto que este tipo de noticias puede llegar a producir y, a su vez, emitir un juicio de valor al respecto.

#### **4. 8. 2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS; LA EVALUACIÓN**

Identificado el camino para orientar el enfoque competencial desde la teoría a su práctica de aula (mediante el diseño de tareas competenciales), resulta necesario aludir a uno de los aspectos que mayor controversia ha provocado alrededor de las competencias básicas en la enseñanza – aprendizaje: su **evaluación**. En un primer instante, advertimos que existe cierta confusión; “*a la hora de hacer propuestas para evaluarlas, el discurso se vuelve ambiguo, difuso, poco claro, diría que simple*” (Álvarez, 2008, p.213).

En este orden, retomando la problemática expuesta anteriormente, parece ser que la gran dificultad que imposibilita evaluar las competencias básicas en el alumno, reside en que éstas no son visibles y que, por lo tanto, no exista ninguna referencia para que el docente las consiga valorar; “*las CCBB, como realidad compleja que son, tampoco son directamente observables*” (Gulías y Gutiérrez Díaz, 2011, p.191).

Sin embargo, si bien una competencia básica no resulta observable por sí misma, las conductas que se manifiestan a partir de su adquisición sí lo son; “*toda competencia se expresa en comportamientos que, por eso mismo, pueden actuar como indicadores del nivel de dominio alcanzado en una competencia*” (Moya y Luengo, 2011, p.24). Por lo tanto, según esta afirmación será viable obtener evidencias del proceso de adquisición respecto a cada competencia básica y, asimismo, situar al alumno en un nivel concreto.

Ahora bien, debido a la falta de indicadores universales que permitan determinar el nivel de adquisición de las competencias básicas<sup>67</sup>, se advierte que “*conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja*” (Zabala y Arnau, 2007, p.17). No obstante, por su parte, Moya (2007) señala: “*los indicadores del nivel de dominio de competencia tienen que ser los criterios de evaluación del diseño curricular*”, por lo tanto, para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas, deberemos recurrir a los criterios de evaluación de cada área.

Reafirmando esta reflexión recordamos que, desde el RD. 1513, se indicaba que: “*los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas*” (RD. 1513, 2006, p.43053). Del mismo modo: “*los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas*” (RD. 1513, 2006, p.43055)<sup>68</sup>.

Por otra parte, además de los criterios de evaluación se reconocen indicadores de desempeño como instrumento para valorar el nivel de competencia básica: “*enunciados que, respecto a una o varias competencias dadas, identifican un tipo de guía o patrón de conducta adecuado, eficaz y positivo (siempre suponen evolución y desarrollo). Proporcionan, al tiempo, una vía directa para determinar, de manera objetivable, el grado (cuantitativo o cualitativo) en que estos se manifiestan*” (Escamilla, 2008, p.156). Un ejemplo de indicador de desempeño, respecto a la *Competencia Social y Ciudadana*, consistiría en valorar si un alumno “*muestra comportamientos solidarios con... respecto a...*”. Para determinar este indicador de desempeño, y evaluar el grado de competencia, el docente observaría de manera precisa al alumno en cuestión.

Como vemos, este análisis sobre el nivel de competencia del alumno consiste en observar sus conductas ante las situaciones recreadas, las cuales se determinarán por un *saber hacer*, generado a partir del *saber* (conocimientos) y el *saber ser* (actitud). Por lo tanto, siempre y cuando se generen tareas efectivas en este sentido, el docente podrá ser capaz de determinar el grado de competencia del alumnado; “*una actividad competente incluye un «saber» al lado de un «saber hacer»*” (Sarramona, J. 2004, p.6).

---

<sup>67</sup> En el Real Decreto 1513 se definen las 8 competencias básicas sin mostrar indicadores para evaluarlas.

<sup>68</sup> Aspecto aludido en el marco normativo que, debido al contexto, creemos oportuno exponer de nuevo.

Respecto a ese “*saber hacer* competencial”, expone la posibilidad de que existan diferentes alternativas para solucionar con éxito situaciones idénticas. Sobre este efecto, en consecuencia, se debe atender al hecho que actuaciones y comportamientos distintos puedan ser igualmente válidos. Ciertamente, resulta factible creer que todas las personas seamos diferentes y, por lo tanto, también es aceptable pensar que sea posible encontrar diversas soluciones exitosas para mismas situaciones. Considerando esta reflexión, y sin obviar que las respuestas serán valoradas por el docente, reiteramos que aquello esencial sobre lo que se debe atender es el *saber hacer* del alumno: actitudes, análisis que realiza de la situación, recuperación y uso de sus conocimientos previos, decisiones, resolución, etc. En suma, se percibe que uno de los rasgos que hará efectiva a la evaluación será que el alumno “*demuestre su conocimiento en la práctica*” (Álvarez y Gómez, 2009, p.92).

En este momento, es oportuno mencionar un factor que potencialmente ayudaría a validar la evaluación de las competencias básicas: la **autenticidad**, es decir, “*que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos*” (Monereo y Castelló, 2009, p.28). Sobre este aspecto, se debe justificar, los autores reconocen la autenticidad para el diseño de actividades de enseñanza y de evaluación. Realizada esta apreciación, seguidamente se presentan las dimensiones que caracterizan a las actividades auténticas; argumentándolas desde la perspectiva de la evaluación.

De esta manera, para que una actividad de evaluación se considere auténtica:

**1. Debe ser realista en relación al ámbito evaluado.** Que la actividad sea lo más fiel posible a una situación real. De este modo, si queremos evaluar las competencias de un alumno para cambiar la rueda de un automóvil, le daremos aquellos utensilios que se puedan encontrar en un vehículo y lo situaremos frente a uno.

**2. Ha de ser relevante para el alumno.** Aquellas actividades que se utilicen para evaluar las competencias deben de ser productivas, es decir, útiles en los quehaceres del alumno fuera de la escuela. Este aspecto, además, es un factor motivante.

**3. Debe promover la socialización del alumno.** Introduciendo en la actividad los elementos característicos del contexto de la actividad, se logra fomentar la socialización del alumno en ese contexto determinado y definir su identidad en el mismo.

De manera complementaria, para valorar el grado de autenticidad de las actividades de evaluación y consolidar, así, una evaluación competencial, se presenta un **sistema de ejes**, relacionados con las 3 dimensiones anteriores, que permite “ordenar las diferentes actividades y propuestas de evaluación según el mayor o menor cumplimiento de la dimensión a la que aluden” (Castelló, Monereo y Gómez, 2009, p.38). Dicho sistema se desglosa en los siguientes 3 ejes:

1. **Autenticidad – academicismo**. Vinculado a la dimensión **realidad**, una actividad de evaluación se debe diseñar teniendo en cuenta la serie de circunstancias reales que puedan ocurrir con relación a aquella misma actividad. Así, la aplicación de conocimientos tendrá veracidad. Por el contrario, si la actividad de evaluación se propone con una finalidad exclusivamente académica, y se encuentra alejada del ámbito escolar, perderá el factor auténtico y su transferibilidad será menor.
2. **Disciplinario – interdisciplinario**. Unido a la dimensión de la **relevancia**, el tipo de actividades generadas deberían ser complejas para que interviniera una mayor cantidad de contenidos originarios de diferentes áreas educativas. Este aspecto se convierte en esencial para evaluar competencias ya que, actividades metódicas o analíticas, se suelen diseñar para comprobar conocimientos específicos relativos a la asignatura para la que se ha diseñado y, por lo tanto, se dificulta la evidencia de la adquisición de competencias.
3. **Individual – social**. Relacionado con la dimensión **socialización**, este eje alude a la evaluación como propulsora para que el alumno construya su identidad social, siendo una parte activa de la comunidad a la que pertenezca. Con este propósito, se deben diseñar actividades para conocer la dimensión social del alumno y, a su vez, poder evaluar aspectos como la colaboración y su comportamiento ante este tipo de situaciones grupales.

De la misma forma, para finalizar la evaluación de las competencias, los autores exponen una serie de consideraciones relacionadas con aspectos mencionados y que, por consiguiente, creemos oportuno señalar. Éstas son las 4 siguientes:

1. Evaluar las competencias **en acción**. No es suficiente que los alumnos expongan sus conocimientos sino que deben de aplicarlos, es decir, utilizarlos.

2. Recrear el **contexto adecuado** para las competencias que se quieran evaluar. No tiene lógica plantear una tarea descontextualizándola de la competencia sobre la que se pretende obtener información.
3. Generar actividades de **diversas respuestas**. Se deberían plantear aquellas tareas que aceptaran diversas alternativas de respuesta o resolución exitosa.
4. **No dar por obtenida una competencia en su totalidad**. La adquisición de cada competencia es progresiva, duradera en el tiempo y susceptible de mejora debido a la existencia del aprendizaje permanente.

Llegados a este punto, con todo lo expuesto, parece que se vislumbra un camino para poder evaluar por competencias, sin embargo, *“no resulta fácil encontrar ejemplos de actividades de simulación auténticas en la enseñanza primaria, o en la secundaria”* (Castelló, Monereo y Gómez, 2009, p.45). Así, el problema de evaluar competencias no queda solucionado debido a que el diseño de situaciones reales resulta arduo trabajo. De este modo, sabemos que las tareas de enfoque competencial se deben plantear recreando situaciones de tipo problemático que el alumno se pueda encontrar fuera del colegio, sin embargo, cualquier situación que se recree en el aula nunca podrá ser rigurosamente fiel a aquéllas que los alumnos se encuentren en su vida adulta; entre otros factores debido a que, precisamente, el docente sólo puede **recrear y simular situaciones**<sup>69</sup>. Por lo tanto, vuelve a resultar imposible obtener evidencias fidedignas que permitan evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas.

Más allá, y teniendo en cuenta que la completa adquisición de las competencias ocurre cuando el alumno sale de la escuela y empieza a interactuar con el mundo que se encuentra, interviene un componente social (distinto a la interacción entre compañeros de clase) que agranda la dificultad de evaluar realmente la adquisición de competencias;

*“las competencias básicas pueden conformarse a través de saberes disciplinarios, pero su utilización aparece vinculada a las prácticas sociales que son, además, la condición necesaria para alcanzar el éxito en esas prácticas. Las competencias necesarias para participar activamente en los diferentes <campos> y <prácticas sociales> se adquieren, habitualmente, a través de la socialización”* (Moya y Luengo, 2011, p.48).

---

<sup>69</sup> No consideramos aquí situaciones descontroladas que puedan ocurrir entre alumnos, o entre alumnos y docentes, ya que nos referimos a tareas generadas por el maestro.

En este sentido, debido a que la finalidad de las competencias básicas se sitúa en el mundo adulto, el docente tampoco podrá evaluar el grado de adquisición del alumno (finalizados sus estudios) ya que no observará sus comportamientos en su vida de fuera del ámbito escolar y ante situaciones reales: resolución de conflictos, responsabilidad en su ejercicio laboral, etc. Así, el docente no tendrá acceso al mundo del alumno y, por lo tanto, no podrá determinar su nivel de competencia; aspecto al que se aludió en el punto 3 del Artículo 6 del RD. 1513.

A partir de aquí, expuestos diversos factores que dificultan evaluar competencias básicas, resulta factible pensar que el docente no disponga de herramientas para valorar el grado que tendrán sus alumnos respecto a los 8 aprendizajes esenciales del siglo XXI. Sin embargo, más allá de la falta de indicadores propios y de la complejidad de elaborar tareas fieles a la realidad (además de que el docente no pueda observar cómo su alumno resuelve sus problemas y desarrolla su vida adulta), debemos creer que estas últimas, las de enfoque competencial, posibilitarán determinar el grado de competencia del alumno. Para que este hecho sea factible, se debe tener en cuenta que dichas tareas deben:

- Recrear situaciones problemáticas que sean lo más reales posible a la vida existente fuera de la escuela o que introduzcan elementos fieles a la misma.
- Impulsar la activación, movilización y combinación de distintos recursos personales para resolver con éxito la situación problema.
- Permitir que el docente observe y analice comportamientos y actitudes de alumnado.
- Valorarse en referencia a los criterios de evaluación de cada área.

Antes de finalizar este apartado, resulta necesario presentar uno de los referentes para la evaluación de las competencias: el **Programa de evaluación PISA**<sup>70</sup>. Encargado desde los gobiernos y sus instituciones educativas, colabora con los países de la OCDE desde el año 1997. En este sentido, a partir de la realización de pruebas propias de PISA permite evaluar la adquisición de competencias concretas en los alumnos (valoran cómo aplican sus conocimientos para resolver situaciones vinculadas a la vida extraescolar).

---

<sup>70</sup> Por sus siglas en inglés “*Programme for Indicators of Student Achievement*”; se trata de un proyecto internacional para la producción de indicadores de resultados educativos del alumnado.



La evaluación de PISA, se efectúa cada 3 años en los alumnos que se encuentran en el último periodo de la enseñanza obligatoria (en 4º de ESO). La primera evaluación, realizada en el año 2000, se centró en el área de **lectura**. La segunda, referente al 2003, en las **matemáticas** y la tercera, relativa al año 2006, en las **ciencias**. A partir de ahí, el proceso se inició de nuevo para evaluar las mismas áreas, respectivamente, cada 3 años; complementariamente, la resolución eficaz de problemas se considera una competencia transversal. Respecto a las características de las pruebas PISA:

*“son preguntas muy distintas de las que se piden en la mayoría de los exámenes tradicionales. Los alumnos tienen que leer un texto largo, que a menudo incluye gráficos o esquemas, en el que se les plantea una situación no trabajada en clase y, a partir de ella, responder preguntas de diverso tipo que comportan tomar decisiones, argumentar, analizar críticamente, etc.”* (Sanmartí, 2007, p.61),

Este tipo de actividades requieren el uso de los conocimientos y las destrezas del alumno para responder a ciertas situaciones que, muy probablemente, tengan un carácter novedoso para él.

En este sentido, señalar que desde PISA también se entiende que la competencia no sea directamente observable y, por lo tanto, se promueve que el nivel de competencia se analice desde la aplicación práctica. Por este motivo, las pruebas presentan elementos de puesta en práctica sobre distintos contextos y situaciones (reales y significativos) que requieren, a su vez, el uso de recursos personales: analizar, razonar, decidir, etc. A partir de la combinación de estos recursos, como sabemos, se debe efectuar la respuesta.

Una vez evaluadas todas las pruebas, se muestran los resultados que cada país ha obtenido y, en conjunto con otra serie de aspectos como encuestas hechas a alumnos y a profesores, informes sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y datos del sistema educativo, se presenta la situación de cada país participante<sup>71</sup>. Con todo, PISA se acepta al considerar que interviene sobre conocimientos básicos para la formación del alumno, no obstante, existen una serie de características en contraposición a que PISA se aplique en los centros escolares, las cuales se basan en que:

---

<sup>71</sup> El primer ciclo se aplicó en 43 países y actualmente participan más de 70.

- Se relacionen los resultados de las evaluaciones como aquello que determina el grado de aprendizaje de los alumnos.
- La calidad de la educación venga designada por indicadores que no expliquen la causa por la que cada centro escolar se sitúa en mejor o peor posición (en cuanto al nivel de resultados).
- En la evaluación se promuevan habilidades orientadas a conseguir un tipo de sociedad basada en un modelo económico (el propósito por el cual se originó PISA era *mejorar la economía mundial*) en lugar de preocuparse por fomentar capacidades humanas.
- Que la publicación de los resultados sea un “puesto en el ranking educativo”.

Ciertamente, el rasgo que le ha generado a PISA más controversia, es este último aspecto; “*PISA, por tanto, ofrece una información muy valiosa, que se empobrece hasta límites francamente absurdos cuando se pone el énfasis sólo en la clasificación relativa de los países y el puesto que ocupan en un aparente escalafón (ranking) de bondad de los sistemas educativos*” (Moya y Luengo, 2011, págs. 134-135).

Por su parte, si bien la muestra de los resultados posibilita que los departamentos pertinentes promuevan medidas para corregir o subsanar errores, otra gran problemática aparece cuando una de las opciones para dar respuesta a los malos resultados recae en la labor docente. Este hecho, en ciertas ocasiones, conlleva que los resultados sirvan como excusa para arremeter contra los profesionales de la enseñanza, o que se utilicen “*como argumento para tomar medidas de presión hacia el profesorado de centros*” (Álvarez y Gómez, 2009, p.107). Más allá, en un sentido más aislado del ámbito educativo (pero no alejado de la realidad), la exposición de resultados también ha servido para desprestigiar a un sistema educativo y desvalorizar la sociedad del país en cuestión. Asimismo, poner el énfasis continuamente en las mismas 3 áreas, dificulta la generalización de resultados ya que, cada país, puede focalizar unas áreas (y competencias) más que otras.

Finalmente, como apunte sobre la actuación docente frente a la evaluación PISA, se considera conveniente enseñar a los alumnos actividades similares a las del Programa para que existan más probabilidades de obtener resultados óptimos (independientemente del grado de adquisición de competencia que tenga el alumno).

#### 4. 9. SÍNTESIS

Tras exponer los fundamentos teóricos del enfoque competencial, reconocer un camino para promover la adquisición de las competencias básicas en el aula y distinguir la complejidad que supone evaluarlas, hemos creído conveniente realizar a continuación un apartado desde el cual, con ideas propias, pretendemos aunar los aspectos relevantes de las anteriores páginas y, esperamos, presentar un planteamiento competencial de una manera cercana al lector.

De este modo, a través de las aportaciones que hemos ido analizando, en primer lugar apreciamos que la competencia se puede concebir como aquello que sucede dentro de la mente humana cuando la persona se encuentra ante una situación nueva para ella y debe resolverla. Ahora bien, para poder hacerle frente y obtener una respuesta adecuada, también intervendrán otro tipo de elementos más relacionados con la conducta personal: valores, comportamientos, actitud, etc. Por lo tanto, la competencia como tal resulta ser un concepto abstracto que remite a la capacidad de resolver situaciones concretas de una forma eficaz gracias al uso de varios recursos personales los cuales, a su vez, permitirán realizar una acción determinada.

A partir de aquí, se concluye que existe un conjunto esencial de aprendizajes que todo ciudadano debería de adquirir para formar parte activa de la sociedad y desarrollar su vida con éxito. Dicho conjunto, se desglosa en las 8 competencias básicas expuestas. Asentadas las bases, consideramos que la complejidad del enfoque competencial reside en vincular la competencia con las competencias básicas, no obstante, creemos que si se visualiza de manera inversa y cíclica, su comprensión puede resultar más amena. Así, en primer lugar identificamos las competencias básicas como los 8 aprendizajes necesarios para poder desarrollar nuestra vida adulta con ciertas garantías de éxito. Inmediatamente después, reconocemos la competencia como la capacidad personal que permite activar y combinar varios recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) para resolver con eficacia aquellas situaciones que encontremos en la vida adulta. Finalmente, volvamos a recuperar las competencias básicas para entender que, los recursos que han posibilitado resolver cada situación nueva, se fundamentan en el aprendizaje de las mismas. De este modo, las competencias básicas se vuelven a señalar como los 8 aprendizajes necesarios para poder desarrollar la vida adulta con ciertas garantías de éxito, y así continuamente.

Teniendo en cuenta lo expuesto, resulta comprensible que el aprendizaje de las 8 competencias básicas y un hábil uso de la competencia se deba promover en los futuros ciudadanos, es decir, en los actuales alumnos. A tal efecto, desde la escuela se deberá de gestionar un proceso para la enseñanza de los aprendizajes esenciales y el desarrollo de la capacidad para activar y combinar recursos. Con este propósito, entonces, surgen las tareas de enfoque competencial: actividades de carácter complejo que se relacionan con situaciones de la vida adulta y que requieren el uso de diversos recursos personales para solucionarlas. La problemática aparece, sin embargo, cuando se advierte que no existen criterios definidos para valorar el grado de competencia y que las situaciones planteadas en el aula nunca serán exactamente iguales a aquéllas que los alumnos se encontrarán en su vida, por lo tanto, el docente no puede evaluarlas. Aun así, las tareas son el referente a seguir porque focalizan su atención en plantear situaciones cercanas a la vida adulta.

Para clarificar mejor esta problemática, imaginemos que *circular correctamente con un vehículo* es un aprendizaje que se considera esencial para el ciudadano del siglo XXI y, para dicha necesidad, se reconoce la *Competencia en circulación vial* como una de las competencias básicas. A partir de aquí, nos situamos en una escuela desde la cual, dentro de un coche, nos enseñan a desplazar los asientos, colocar los espejos, activar los intermitentes, mover el volante, cambiar de marchas, etc. Aprendizajes que, por sí solos, nos permitirán reconocer los elementos del coche (y con suerte saber moverlo), pero que no lograrán que circulemos con éxito ya que nos falta un componente real para adquirir la competencia básica. No obstante, con el fin de dotar de cierto realismo al aprendizaje, nos acomodan en un simulador de coches que requiere el uso de nuestros conocimientos previos, así como otra serie de recursos personales, para circular de manera real (nuestro éxito o fracaso dependerá de la activación, movilización y combinación que hagamos de los recursos personales en cada situación – problema que encontremos). Por su parte, el docente que ha guiado nuestro proceso de enseñanza – aprendizaje debe valorar el grado de *Competencia en circulación vial* que hemos adquirido a partir de nuestra circulación en el simulador de vehículos (una recreación, pero cercana a la vida real).

De este modo, ciertamente, cuando circulemos *movilizaremos* de forma concreta los *recursos* oportunos *aprendidos desde las tareas hechas en el simulador* junto, si es necesario, recursos más específicos del resto de competencias básicas (responsabilidad, autonomía, iniciativa, etc.).

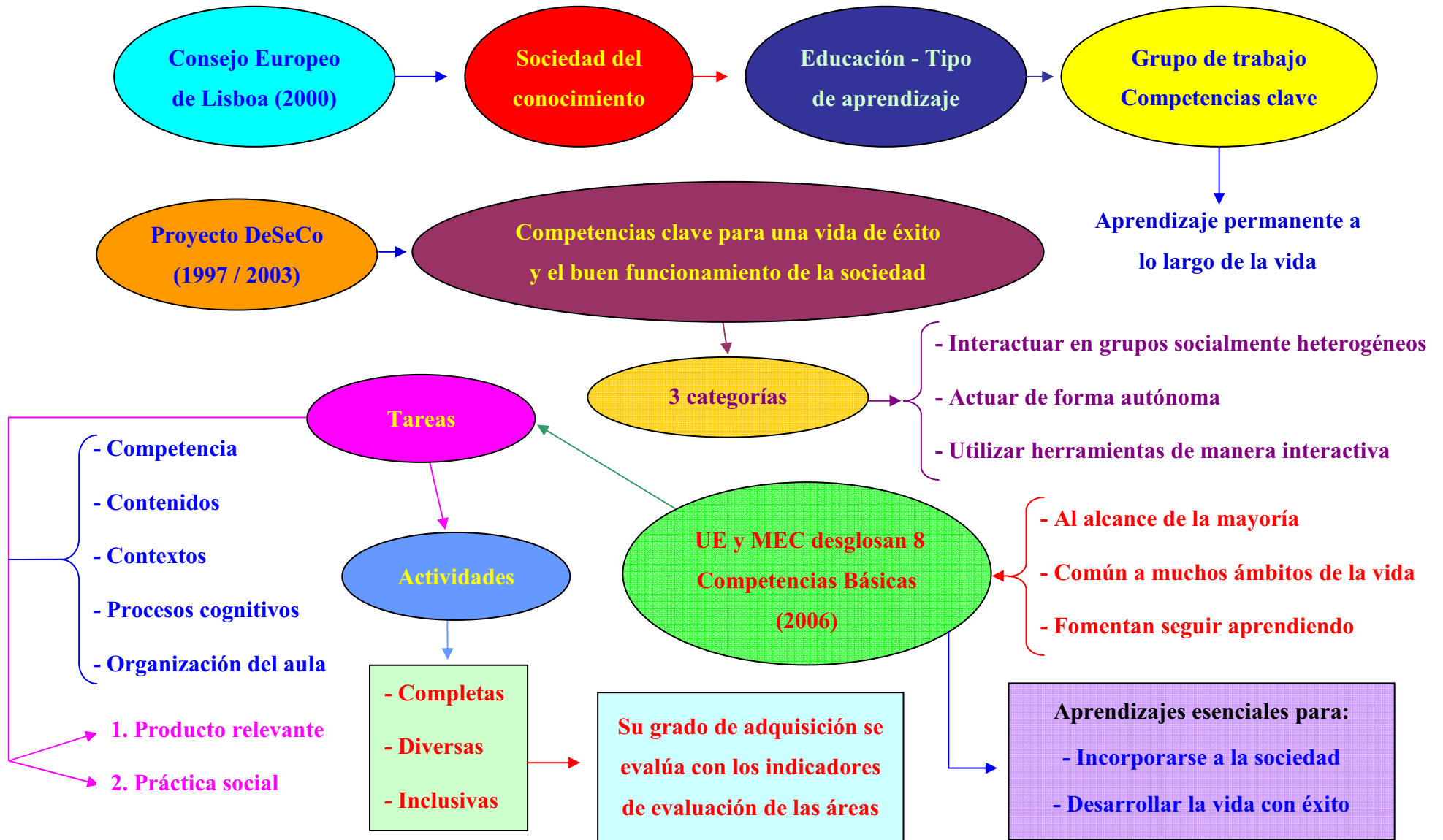
Expuestos aquellos elementos que intervienen en el enfoque competencial desde el punto de vista educativo (fundamentos teóricos, enseñanza, aprendizaje y evaluación) parece factible que, todo el proceso, dé lugar a una **persona competente** (finalidad que se pretende establecer en los ciudadanos del siglo XXI). Este rasgo, característico de las competencias básicas, confiere un estatus social de gran relevancia; *“a los individuos se les describe como competentes cuando alcanzan un cierto nivel de capacidad experta o habilidad”* (Rychen y Salganik, 2006, págs. 79-80).

Sobre este aspecto, se comprende que la adquisición de competencias básicas es el pilar que sostiene la cualidad *competente* en la persona. Mencionar, sin embargo, que desde el ámbito escolar no se pueda adjudicar esta condición sólo teniendo en cuenta la resolución de tareas basadas en planteamientos de situaciones – problema (aunque éstas sean fieles a la vida adulta). Este hecho se justifica en tanto que el factor diferencial, que hace competente a una persona de aquélla que no, reside en la actitud con la que afronta una situación nueva y, efectivamente, es capaz de resolverla pero utilizando sus recursos personales a conciencia. Por lo tanto, si encontramos resoluciones de tareas sin que para su éxito no se hayan evidenciado los comportamientos oportunos o no se hayan activado y movilizado los recursos necesarios, el alumno no habrá demostrado ser competente;

*“lo que permite que el niño o niña sea competente es la capacidad que tiene de aplicar y utilizar todo lo que ha aprendido desde cualquier área en cualquier situación de la vida cotidiana”* (Arànega Español, 2008, p.56).

Para concluir, a continuación desplegamos un mapa conceptual cuya finalidad se encuentra en mostrar, de forma global, el origen y características esenciales del enfoque competencial.

• Mapa conceptual



#### 4. 10. EL ENFOQUE COMPETENCIAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

A partir de aquí, una vez expuesto el mapa conceptual, nos queda por relacionar las competencias básicas y el área de Educación Física. Un proceso que resulta oportuno puesto que es el área escolar de referencia. Previamente, no obstante, creemos adecuado señalar algunas características de la misma área ya que, ciertamente, posee rasgos que la diferencian del resto. Sin ir más lejos, y como particularidad, las sesiones se realizan sin mesas ni sillas entre docente y alumnos; una situación que entre otros aspectos posibilita que exista una interacción más fluida entre todos (al poder moverse “libremente” por el espacio).

Por otra parte, desde una perspectiva más reglada, la Educación Física interviene sobre diversos aspectos en la persona que la hacen susceptible de convertirse en un área idónea para fomentar la adquisición de competencias básicas. Para consolidar esta idea, se reconocen los *“ejes que dan sentido a la Educación física en la enseñanza primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y la educación para la salud”* (RD. 1513, 2006, p.43076); conjunto de ejes que es la base para lograr la formación completa del alumno.

De esta forma, desde la Educación Física se promueve el aprendizaje y la mejora de distintos recursos personales mediante la actividad física sin que la prioridad del área se centre, exclusivamente, en la habilidad práctica; *“la actividad física no se agota en sí misma, en su sola funcionalidad motriz, sino que tiene consecuencias tanto formativas como de comunicación interpersonal”* (Sarramona, 2004, p.117). Aun con lo expuesto, sin embargo, se debe reconocer el componente motriz de la Educación Física puesto que es la particularidad que, en esencia, la diferencia del resto de áreas escolares.

Expuestas ciertas características de la Educación Física, a continuación aludimos al Currículum Educativo de Cataluña<sup>72</sup> para identificar la relación entre sus objetivos de área, bloques de contenido y criterios de evaluación de Ciclo Superior de Primaria<sup>73</sup> con las 8 competencias básicas. De esta manera encontramos, respectivamente:

---

<sup>72</sup> Comunidad Autónoma vinculada al estudio.

<sup>73</sup> Ciclo escolar de incidencia para desarrollar el estudio.

♦ **Relación entre los 10 objetivos de la EF y las 8 competencias básicas.**

<b>OBJETIVOS DE EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b>
Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y la actividad física como medio de exploración para la elaboración de la autoimagen, la autoestima y la autoconfianza	7. Competencia para aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal
Apreciar los efectos beneficiosos provenientes de la salud del ejercicio físico y de la adquisición de hábitos higiénicos, alimentarios y posturales	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4. Tratamiento de la información y competencia digital 7. Competencia para aprender a aprender
Utilizar el conocimiento del propio cuerpo, las capacidades físicas y las habilidades motrices para resolver y adaptar el movimiento a las necesidades o circunstancias de cada situación	2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 7. Competencia para aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal
Seleccionar y aplicar de forma eficaz y autónoma, principios y reglas para resolver problemas motrices en la práctica de actividades físicas	2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 8. Autonomía e iniciativa personal
Participar en juegos como elemento de aproximación a los demás, seleccionando las acciones y controlando la ejecución de las mismas, previa valoración de las propias posibilidades	1. Competencia en comunicación lingüística 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 5. Competencia social y ciudadana 8. Autonomía e iniciativa personal
Regular y dosificar el esfuerzo, logrando un nivel de autoexigencia acorde con las propias posibilidades y las características de la tarea	7. Competencia para aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal

Tabla 17. Relación entre los 10 objetivos de la EF y las 8 CCBB (1).



<p><b>Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sensaciones, emociones e ideas</b></p>	<p><b>1. Competencia en comunicación lingüística</b></p> <p><b>6. Competencia cultural y artística</b></p> <p><b>7. Competencia para aprender a aprender</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>
<p><b>Compartir y disfrutar del ejercicio físico y de la expresión y comunicación corporal en colectividad mediante el juego, la danza y cualquier actividad física que conlleve el desarrollo de la persona</b></p>	<p><b>1. Competencia en comunicación lingüística</b></p> <p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>5. Competencia social y ciudadana</b></p> <p><b>6. Competencia cultural y artística</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>
<p><b>Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes sin discriminaciones, a través de la participación solidaria, tolerante, responsable y respetuosa y resolviendo los conflictos mediante el diálogo</b></p>	<p><b>1. Competencia en comunicación lingüística</b></p> <p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>5. Competencia social y ciudadana</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>
<p><b>Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, propios y de otras culturas, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador/a</b></p>	<p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>4. Tratamiento de la información y competencia digital</b></p> <p><b>6. Competencia cultural y artística</b></p> <p><b>7. Competencia para aprender a aprender</b></p>

Tabla 17. Relación entre los **10 objetivos de la EF** y las **8 CCBB (2)**.

♦ **Relación entre los 5 bloques de contenido de la EF y las 8 competencias básicas.**

<b>BLOQUES DE CONTENIDO</b>	<b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b>
<p><b>1. El cuerpo: Imagen y percepción (1)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de los elementos orgánicos y funcionales relacionados con el movimiento</li> <li>• Dominio de la conciencia y control del cuerpo en reposo y en movimiento</li> <li>• Aplicación del control tónico y de la respiración al control motor</li> <li>• Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices de forma económica y equilibrada</li> <li>• Utilización adecuada de la discriminación selectiva de los estímulos y de la anticipación perceptiva</li> <li>• Ejecución de movimientos con cierta dificultad con los segmentos corporales no dominantes</li> <li>• Adquisición del desarrollo del equilibrio estático y dinámico en situaciones complejas</li> <li>• Resolución de la estructura del espacio y del tiempo en acciones y situaciones motrices complejas</li> <li>• Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás</li> </ul>	<p>2. Competencia matemática</p> <p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</p> <p>5. Competencia social y ciudadana</p> <p>6. Competencia cultural y artística</p> <p>7. Competencia para aprender a aprender</p> <p>8. Autonomía e iniciativa personal</p>
<p><b>2. Habilidades motrices y cualidades físicas básicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a entornos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad</li> <li>• Adquisición de un control motor y corporal previo a la acción</li> <li>• Ejecución de actividades de condicionamiento físico orientadas a la mejora de las habilidades motrices</li> <li>• Valoración individual y colectiva del trabajo desde el punto de vista motriz</li> <li>• Disposición a participar en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de la habilidad</li> </ul>	<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</p> <p>5. Competencia social y ciudadana</p> <p>7. Competencia para aprender a aprender</p> <p>8. Autonomía e iniciativa personal</p>

Tabla 18. Relación entre los 5 bloques de contenido de la EF y las 8 CCBB (1).

<p style="text-align: center;"><b>Actividad física y salud</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de los hábitos posturales y alimenticios saludables y autonomía en la higiene personal</li> <li>• Identificación de las prácticas poco saludables</li> <li>• Prevención de lesiones en la actividad física valorando la importancia del calentamiento, la dosificación del esfuerzo y la recuperación</li> <li>• Utilización de materiales y espacios, respetando las normas</li> <li>• Valoración de la actividad física para el mantenimiento y mejora de la salud en el presente y el futuro</li> </ul>	<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</p> <p>4. Tratamiento de la información y competencia digital</p> <p>7. Competencia para aprender a aprender</p>
<p style="text-align: center;"><b>Expresión corporal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración, participación y concienciación de las posibilidades y recursos que ofrece el lenguaje corporal</li> <li>• Composición individual y/o colectiva de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales</li> <li>• Participación en la elaboración de bailes y coreografías sencillas</li> <li>• Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento</li> <li>• Utilización de objetos y materiales en la realización de dramatizaciones y en la construcción de escenarios</li> <li>• Valoración crítica de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo</li> <li>• Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal</li> </ul>	<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</p> <p>5. Competencia social y ciudadana</p> <p>6. Competencia cultural y artística</p> <p>8. Autonomía e iniciativa personal</p>
<p style="text-align: center;"><b>El juego (1)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidación del juego como fenómeno social y cultural</li> <li>• Realización de juegos de diferentes modalidades y de dificultad creciente</li> <li>• Práctica de habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones de juego</li> </ul>	<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</p> <p>5. Competencia social y ciudadana</p> <p>6. Competencia cultural y artística</p> <p>7. Competencia para aprender a aprender</p>

Tabla 18. Relación entre los **5 bloques de contenido de la EF** y las **8 CCBB (2)**.

<p style="text-align: center;"><b>El juego (2)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción del uso adecuado de las estrategias básicas del juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición</li> <li>• Aceptación y respeto hacia las normas, reglas y personas que participan en el juego</li> <li>• Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio</li> <li>• Estimación del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juego al margen de las preferencias y prejuicios</li> <li>• Valoración del juego como medio de relación, de diversión y de utilización satisfactoria del tiempo libre</li> <li>• Participación en la práctica de juegos de todo el mundo</li> <li>• Incorporación de elementos creativos en los juegos</li> <li>• Participación en juegos cooperativos y para la paz</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia en comunicación lingüística</li>   <li>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</li>   <li>5. Competencia social y ciudadana</li>   <li>6. Competencia cultural y artística</li>   <li>7. Competencia para aprender a aprender</li>   <li>8. Autonomía e iniciativa personal</li> </ol>
---	---

Tabla 18. Relación entre los 5 bloques de contenido de la EF y las 8 CCBB (3).

♦ **Relación entre los 7 criterios de evaluación de la EF y las 8 competencias básicas.**

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b>
<p><b>Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad utilizando las nociones topológicas básicas.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Competencia matemática</li>   <li>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</li>   <li>7. Competencia para aprender a aprender</li> </ol>
<p><b>Opinar de forma crítica en relación con situaciones surgidas en la práctica de la actividad física.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia en comunicación lingüística</li>   <li>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</li>   <li>5. Competencia social y ciudadana</li>   <li>8. Autonomía e iniciativa personal</li> </ol>

Tabla 19. Relación entre los 7 criterios de evaluación de la EF y las 8 CCBB (1).

<p><b>Desarrollar conductas activas para incrementar la condición física, ajustando la propia actuación a las propias posibilidades y limitaciones corporales.</b></p>	<p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>7. Competencia para aprender a aprender</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>
<p><b>Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la correcta y habitual práctica de ejercicio físico y mejora de la salud.</b></p>	<p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>4. Tratamiento de la información y competencia digital</b></p> <p><b>7. Competencia para aprender a aprender</b></p>
<p><b>Construir composiciones colectivas en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.</b></p>	<p><b>1. Competencia en comunicación lingüística</b></p> <p><b>2. Competencia matemática</b></p> <p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>5. Competencia social y ciudadana</b></p> <p><b>6. Competencia cultural y artística</b></p> <p><b>7. Competencia para aprender a aprender</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>
<p><b>Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales o imaginarias.</b></p>	<p><b>6. Competencia cultural y artística</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>
<p><b>Identificar como valores fundamentales de los juegos y las prácticas de actividad física, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.</b></p>	<p><b>1. Competencia en comunicación lingüística</b></p> <p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>5. Competencia social y ciudadana</b></p> <p><b>7. Competencia para aprender a aprender</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>

Tabla 19. Relación entre los 7 criterios de evaluación de la EF y las 8 CCBB (2).

Una vez visualizadas las diversas relaciones entre los elementos del currículum y el área escolar, a continuación resulta oportuno explicar cómo desde la Educación Física se puede contribuir a la adquisición y/o al desarrollo de cada competencia básica. Así, y con tal propósito, presentamos los siguientes argumentos:

**1. Competencia en comunicación lingüística.** Con frecuencia, en las sesiones de Educación Física existen diversos intercambios comunicativos entre docente y alumnos, los cuales se suelen iniciar con las explicaciones de las actividades o con las reflexiones que se realicen. En este sentido, esta competencia surge cuando los alumnos escuchan al docente.

Por su parte, cuando el alumno pregunta sobre un aspecto de la actividad que no ha entendido (normas, objetivos, organización del grupo, etc.) o interviene en alguna de las reflexiones teóricas, ocurre un diálogo en el que el docente puede exponer las pautas a seguir para hablar y expresarse de forma adecuada; una actuación docente que influirá sobre la comunicación lingüística. En un sentido similar, cabe señalar que si aparece un conflicto entre los alumnos y el docente debe intervenir, será un momento oportuno para explicar conductas vinculadas a la competencia básica: dirigirse de manera correcta a un compañero, saber en qué momento escuchar, cuándo es el momento para hablar, etc.

Finalmente, desde la Educación Física se debe promover que los alumnos hagan uso de aquella terminología específica que haga referencia a aspectos concretos del área como, ente otros, relativos al material (zancos, gymkhanas, etc.), a situaciones de juego (ataque en superioridad, 2x2, etc.) o nombres propios de algunos juegos tradicionales (la charranca, estirar la cuerda, etc.).

**2. Competencia matemática.** Posiblemente se trate de la competencia básica que supone mayor dificultad para ser desarrollada desde la Educación Física. Aun así, en los momentos en que se solicitan estructuras de grupo, los alumnos aplican conocimientos y nociones matemáticas para componer la estructura solicitada. Asimismo, las actividades en que los alumnos deben moverse por zonas concretas, requieren reconocer la situación del espacio que tiene cada uno en el mismo; aspecto que se vincula con las matemáticas. En último lugar, se incidirá en la competencia de forma directa con situaciones de juego que requieran de procesos matemáticos (suma de puntos, número de pases, etc.).

**3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Como primera vinculación con el área de Educación Física, destacamos la idea de promover la vida saludable a lo largo del tiempo y alejarse de hábitos perjudiciales para las personas: sedentarismo, consumo de sustancias nocivas, etc. Sobre este aspecto, desde el área se promueve la práctica de actividad física como medio para favorecer la calidad de vida y, a su vez, se anima a rechazar cualquier práctica no saludable.

Por otra parte, el medio natural es un elemento relevante que se reconoce en esta competencia y, en relación, desde la Educación Física se presentan actividades factibles de realizar en la naturaleza o en espacios libres adecuados. En este orden, la interacción con el espacio y las personas, también es un aspecto en común entre la competencia y el área. Por lo tanto, cuando se realicen actividades físicas en los espacios abiertos, existirá una gran transferencia entre una y otra.

**4. Tratamiento de la información y competencia digital.** En el siglo XXI, existe una gran cantidad de medios de información que tratan sobre aspectos relacionados con la actividad física. En este sentido, la Educación Física se vincula con esta competencia cuando el docente insta a los alumnos para que se formen una opinión crítica al respecto de cualquier información deportiva que lean u observen.

Del mismo modo, es conveniente que el docente conozca la información a la que acceden sus alumnos para poder contrastarla y no dejar que se hagan ideas equívocas en relación con la mejora de la salud (dietas, ejercicio físico, etc.). Una vez sepan distinguir toda información adecuada, se puede fomentar el uso de las nuevas tecnologías para que conozcan, por ejemplo, la variedad deportiva que existe y que les ayudará a mantener su salud durante toda la vida.

**5. Competencia social y ciudadana.** Una de las características de la competencia se centra en las relaciones sociales. Ciertamente, éstas serán constantes durante la vida y con la competencia se pretende establecer los comportamientos oportunos para que sean óptimas. Por su parte, resulta común que en Educación Física se promuevan actividades de grupo en las que es necesario interactuar con todos para alcanzar un objetivo común. En estos casos, aparecen actitudes como la colaboración o el diálogo, y se convierten en referentes que evidencian la predisposición del alumno para establecer relaciones.

A su vez, la competencia se vincula con el hecho de tener que conocer y respetar las normas existentes para vivir correctamente en una comunidad. Sobre este aspecto, en el área se plantean actividades que se rigen por reglas que los alumnos deben de respetar para participar. En otro orden, las actividades pueden ser causa de discusiones y generar conflictos; hecho que se vincula con la competencia por su vertiente social. A tal efecto, el docente debe promover conductas adecuadas en el alumno que serán transferibles a la vida que desarrollará en sociedad: comprensión, respeto, comportamiento pacífico, etc.

**6. Competencia cultural y artística.** En esta competencia, destacamos de manera concreta la Expresión Corporal como elemento para vincularla con la Educación Física. Más allá de que sea un bloque específico del área, varias de las actividades requieren un adecuado control y uso del cuerpo (componentes de la expresión corporal). Por ejemplo, podemos encontrar actividades en las que se solicite representar animales u objetos. Del mismo modo, la expresión de las emociones es un rasgo característico en las actividades focalizadas al desarrollo de la expresión corporal.

Por su parte, en la Educación Física existen contenidos que se vinculan de forma directa con la competencia básica cuando se presentan desde un punto de vista cultural. Así, por ejemplo, las danzas es un contenido factible de proponer en la Educación Física y se puede relacionar con aquellas danzas que realizan los habitantes de diversos lugares del mundo las cuales, a su vez, consideran parte importante de su cultura. Con relación a este mismo efecto, la Educación Física resultará un área idónea para conocer y practicar actividades y juegos propios de otras culturas.

**7. Competencia para aprender a aprender.** Ser capaz de reconocer el momento en el que se encuentra una persona respecto a su propio aprendizaje, posiblemente sea la característica a destacar sobre esta competencia. En este sentido, una vez se conocen los propios límites, será más viable que se produzca una mejora. Desde la Educación Física, por su parte, se debe promover que el alumno sea consciente de sus propias limitaciones físicas para, a partir de ahí, proporcionarle las herramientas oportunas para que mejore.

Asimismo, actividades más complejas de realizar demostrarán la perseverancia y el esfuerzo del alumno. Estas actitudes, relacionadas con la competencia, permitirán que la persona también evolucione en su aprendizaje.



**8. Autonomía e iniciativa personal.** En esta competencia, se distinguen aspectos muy personales e intrínsecos en la persona que se equiparan con elementos relatados en el resto de las competencias básicas. No obstante, la autonomía propiamente es un rasgo que se debe promover entre los alumnos en las clases de Educación Física ya que, entre otros factores, resulta necesario para que el docente pueda focalizar su atención sobre la persona que así lo requiera en cualquier instante. De esta forma, en aquellas actividades en que se constituyen parejas o grupos y los alumnos demuestran autonomía, el docente puede prestar mayor atención individual. A tal efecto, desde el área se deberá promover que los alumnos sean capaces de autogestionarse en ciertas actividades, sin que deba ser necesaria la presencia del docente para que la desarrollen.

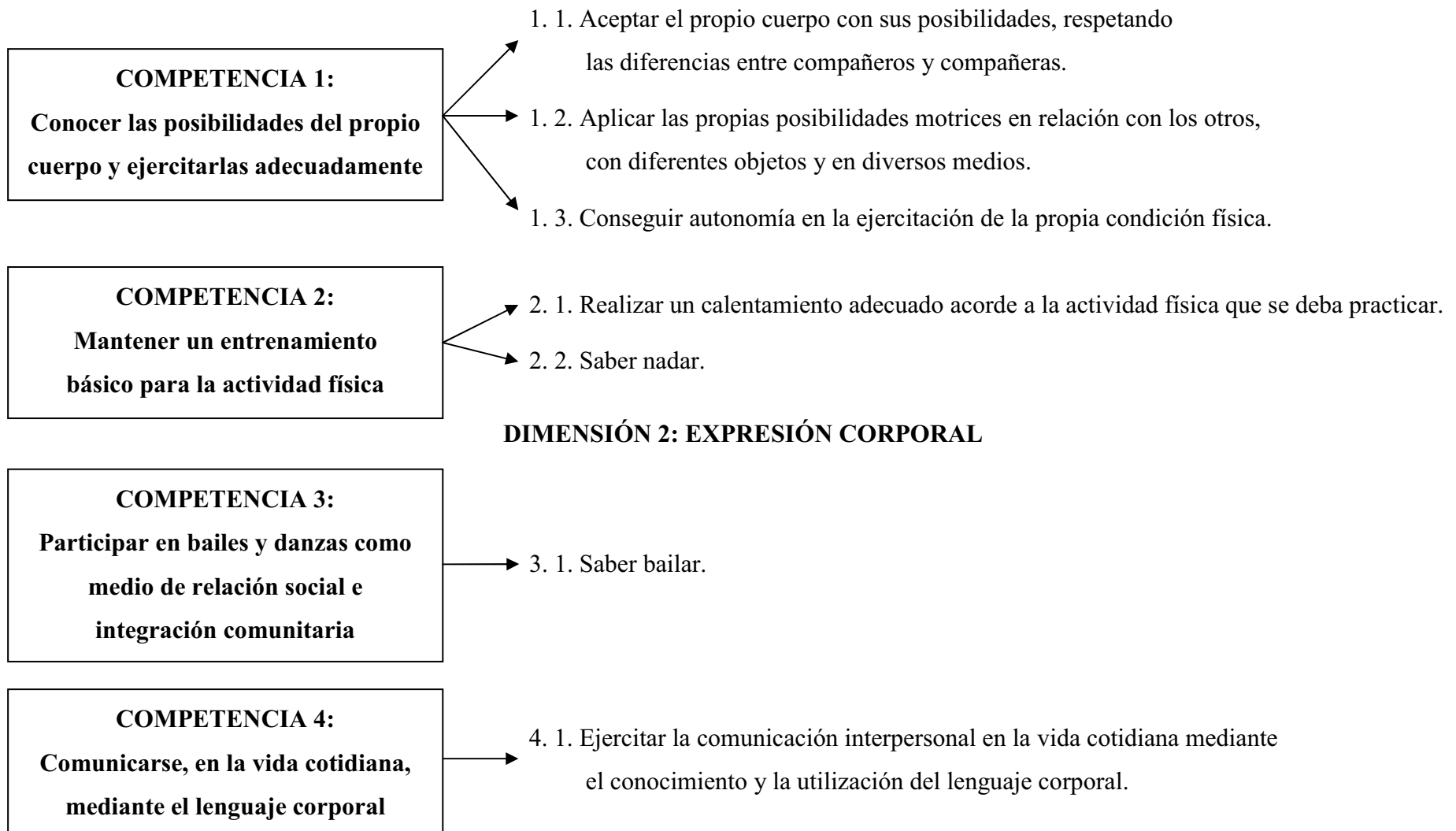
Asimismo, en esta competencia se distingue la capacidad de liderazgo y, en este sentido, desde la Educación Física se puede suscitar en varias ocasiones. Por ejemplo: si se solicita a un alumno que escoja a los integrantes de unos grupos que competirán entre sí, se le adjudica el rol de juez en una actividad, se convierte en el árbitro de un deporte, etc. Con relación a esta serie de situaciones, será esencial tener iniciativa para afrontar y decidir sobre diferentes cuestiones. A su vez, este hecho le proporcionará al alumno una cierta seguridad (aspecto clave en esta competencia).

A partir de aquí, con lo expuesto, se puede concebir que la Educación Física sea un área potencialmente adecuada para favorecer la adquisición y/o el desarrollo de las 8 competencias básicas y, por lo tanto, contribuir a obtener y mantener una vida de éxito; *“no podemos poner en duda que constituye una materia privilegiada para contribuir a la adquisición de las competencias básicas del currículo”* (Lleixà, 2007, p.5).

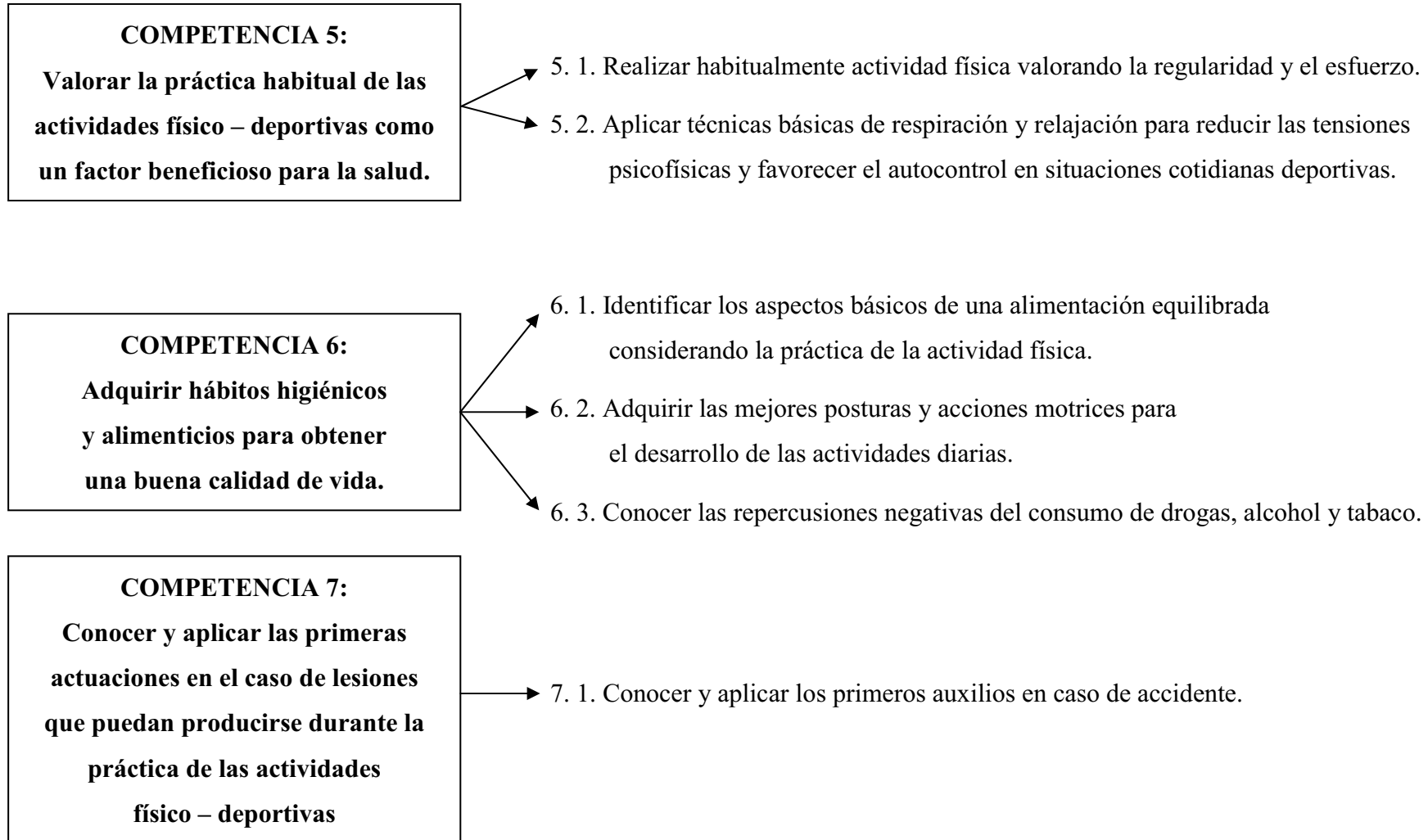
#### **4. 10. 1. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Si bien las CCBB son comunes a las áreas, existen competencias específicas que también se deben identificar. Para realizar esta labor, se recuperan las 4 dimensiones del ámbito de Educación Física (que eran determinadas por el Consell Superior d’Avaluació para el sistema educativo de la comunidad catalana): Actividad física y entrenamiento; Expresión Corporal; Salud y Ocio. A partir de estas 4 dimensiones, **las 9 competencias específicas** del área se sitúan de la siguiente forma:

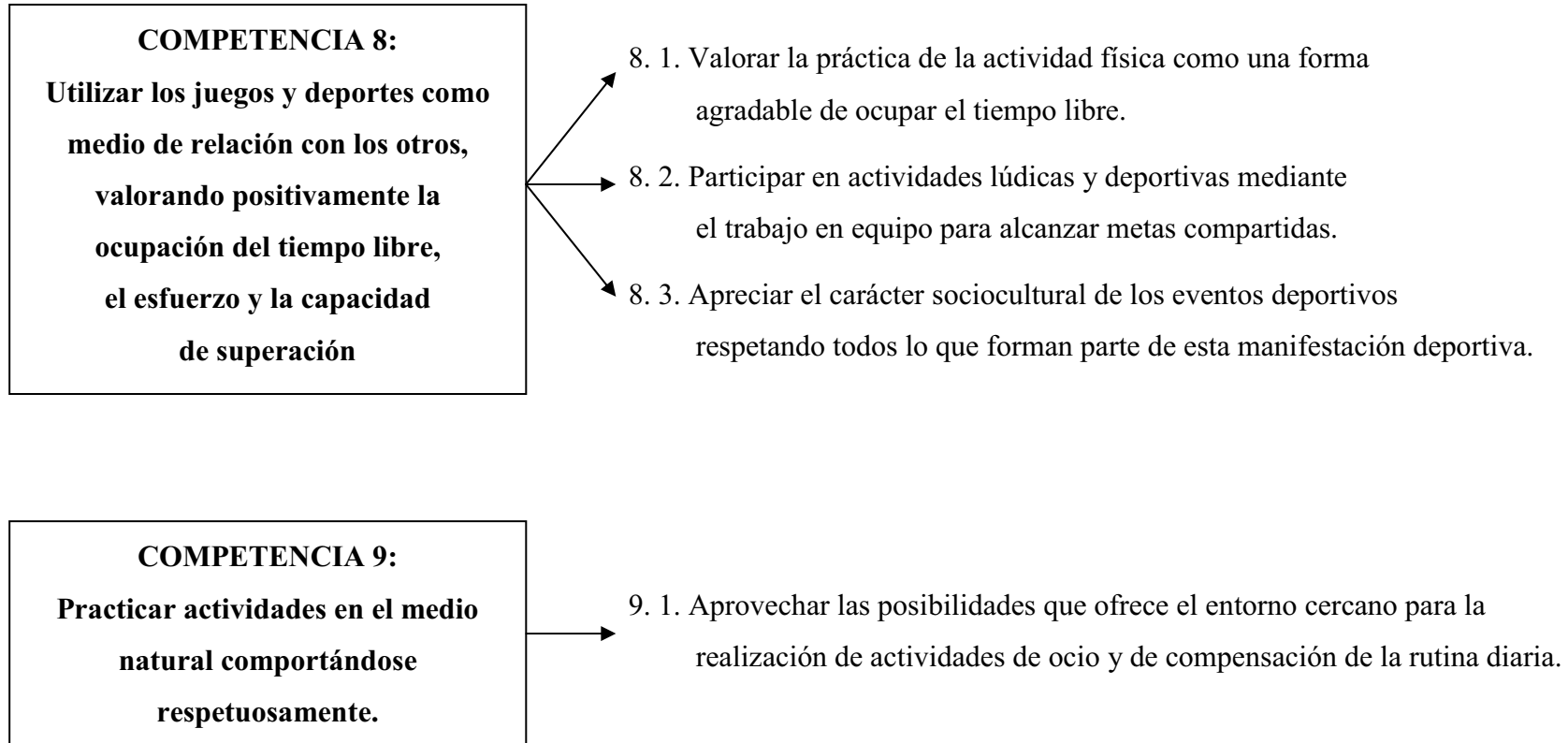
## DIMENSIÓN 1: ACTIVIDAD FÍSICA Y ENTRENAMIENTO



### DIMENSIÓN 3: SALUD



#### **DIMENSIÓN 4: OCIO**



De esta manera, las 9 competencias específicas de la Educación Física se sitúan entre las 4 dimensiones reconocidas y, respectivamente se distinguen una serie de objetivos hasta un total de 17.

Para finalizar, considerando oportuno realizar la siguiente labor, identificamos la posible relación entre las 9 competencias específicas de EF y las 8 competencias básicas del currículum educativo. De este modo, se visualizan las CCBB posibles de desarrollar con cada competencia específica del área:

♦ **Relación entre las 9 competencias específicas de EF y las 8 competencias básicas.**

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	<b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b>
<p><b>COMPETENCIA 1:</b></p> <p><b>Conocer las posibilidades del propio cuerpo y ejercitarlas adecuadamente</b></p>	<p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>7. Competencia para aprender a aprender</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>
<p><b>COMPETENCIA 2:</b></p> <p><b>Mantener un entrenamiento básico para la actividad física</b></p>	<p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>7. Competencia para aprender a aprender</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>
<p><b>COMPETENCIA 3:</b></p> <p><b>Participar en bailes y danzas como medio de relación social e integración comunitaria</b></p>	<p><b>1. Competencia en comunicación lingüística</b></p> <p><b>2. Competencia matemática</b></p> <p><b>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b></p> <p><b>5. Competencia social y ciudadana</b></p> <p><b>6. Competencia cultural y artística</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>
<p><b>COMPETENCIA 4:</b></p> <p><b>Comunicarse, en la vida cotidiana, mediante el lenguaje corporal</b></p>	<p><b>5. Competencia social y ciudadana</b></p> <p><b>6. Competencia cultural y artística</b></p> <p><b>8. Autonomía e iniciativa personal</b></p>

Tabla 20. Relación entre las 9 competencias específicas de la EF y las 8 CCBB (1).

<p><b>COMPETENCIA 5:</b> Valorar la práctica habitual de las actividades físico – deportivas como un factor beneficioso para la salud.</p>	<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</p>
<p><b>COMPETENCIA 6:</b> Adquirir hábitos higiénicos y alimenticios para obtener una buena calidad de vida.</p>	<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4. Tratamiento de la información y competencia digital 7. Competencia para aprender a aprender</p>
<p><b>COMPETENCIA 7:</b> Conocer y aplicar las primeras actuaciones en el caso de lesiones que puedan producirse durante la práctica de las actividades físico – deportivas</p>	<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 4. Tratamiento de la información y competencia digital 5. Competencia social y ciudadana 7. Competencia para aprender a aprender 8. Autonomía e iniciativa personal</p>
<p><b>COMPETENCIA 8:</b> Utilizar los juegos y deportes como medio de relación con los otros, valorando positivamente la ocupación del tiempo libre, el esfuerzo y la capacidad de superación</p>	<p>1. Competencia en comunicación lingüística 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 5. Competencia social y ciudadana 8. Autonomía e iniciativa personal</p>
<p><b>COMPETENCIA 9:</b> Practicar actividades en el medio natural comportándose respetuosamente.</p>	<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico 5. Competencia social y ciudadana 8. Autonomía e iniciativa personal</p>

Tabla 20. Relación entre las 9 competencias específicas de la EF y las 8 CCBB (2).

## CAPÍTULO 5

*La Capoeira como medio para  
favorecer la adquisición de la  
Competencia Social y Ciudadana  
desde la Educación Física escolar*

## 5. OBJETO DE ESTUDIO. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se inicia expresando la necesidad de acotar el estudio debido a que, principalmente, no resulta prudente abarcar el conjunto de las competencias básicas para identificar la posible influencia que puede tener la Capoeira en cada adquisición. En este sentido, se **revela la competencia básica** que se ha considerado más pertinente teniendo en cuenta los rasgos que la caracterizan. Por su parte, se muestra la **reformulación de la pregunta inicial de la investigación**.

Justificada la elección de la **Competencia Social y Ciudadana** para delimitar el estudio, se exponen diversas consideraciones con respecto a la competencia básica 5. A partir de aquí, se pretende reconocer la vinculación de la competencia con la Educación Física, sin embargo, se advierte la cantidad de elementos que contiene la competencia y, por esta razón, se desglosa en una serie de **temáticas; cuyo conjunto aúna los aspectos que configuran la Competencia Social y Ciudadana y posibilitan incidir sobre ella**.

Una vez estructurada, se reconocen algunas de las posibilidades para fomentar el **desarrollo de la competencia desde la Educación Física y, a continuación, el posible aporte de la Capoeira a la adquisición de cada temática**. Teniendo en cuenta que este será el eje vertebral del estudio, se consideran otra serie de aspectos que, en su conjunto, permiten definir el **Objeto de estudio**. Sobre el mismo, se plantea diseñar una propuesta didáctica que a su vez origina ciertos **objetivos relativos a la investigación**. Delimitado el estudio, éste se **estructura** a partir de **Dimensiones, Variables e Indicadores**.

El último gran bloque, de este capítulo, se centra en los niveles de adquisición de las competencias básicas. Así, en primer lugar se exponen los **5 niveles de rendimiento que se reconocen en la Evaluación General de Diagnóstico del año 2009 en relación con la Competencia Social y Ciudadana**; estos niveles, sirven de guía para elaborar un marco en el que aparece la Capoeira así como aspectos vinculados a las temáticas que se identificaron para la competencia básica 5. De esta forma, se determina un proceso cuya finalidad consiste en llegar a identificar **mediante la Capoeira el nivel de adquisición respecto a la Competencia Social y Ciudadana** que tiene cada persona.

Finalmente, con un **mapa conceptual** se visualizan los elementos principales.



## 5. 1. CONCRECIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO

Los planteamientos desarrollados hasta ahora consideran:

- La Capoeira; actividad física de la cual no existe excesivas referencias de su potencial en el ámbito educativo.
- Las competencias básicas; aprendizajes esenciales que debería adquirir toda persona para desarrollar su vida de manera adecuada.

Asimismo, se ha reconocido la relación de la Educación Física en cada conjunto. A partir de aquí, advertimos que es necesario acotar la pregunta inicial de investigación puesto que resulta inviable abarcar el conjunto de las competencias básicas para estudiar la manera en que la Capoeira puede influir en la adquisición de todas. Por esta razón, en primer lugar debemos seleccionar una competencia básica y, a tal efecto, a continuación se justifica la elección.

### • Competencia básica y reformulación de la pregunta inicial

Infundir y establecer valores en las personas son acciones esenciales para lograr desarrollar una sociedad en la que poder convivir con el resto de ciudadanos que formen parte de ella. Estos valores, son principios sobre los que se configura la personalidad del individuo la cual, a su vez, determina el comportamiento, la relación con los demás y las actitudes con las que se afrontan situaciones como miembro de una sociedad. Esta serie de principios, se encuentran dentro de la competencia básica que en la **Ley Orgánica de Educación** (2006) se reconoce como **Competencia Social y Ciudadana** (CSC).

A partir de aquí, se comprende que la competencia básica 5 influye directamente en la persona y en su propia convivencia dentro de la sociedad. De una manera concreta, intervendría en la formación y el desarrollo de sus actitudes y comportamientos;

*“tal vez se la pueda considerar la competencia principal de la enseñanza obligatoria, ya que su finalidad última es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla”* (Pagès, 2009, p.7).

Teniendo en cuenta la relevancia que adquiere, entonces, la **Competencia Social y Ciudadana**, resulta la competencia básica escogida para averiguar si es posible influir en su adquisición mediante la **Capoeira**. Por su parte, y puesto que es nuestro ámbito de actuación, la **Educación Física** es el área escolar de referencia. Así, una vez delimitados los 3 ejes del estudio, la pregunta inicial de la investigación se reformula de la siguiente manera:

¿De qué manera la Capoeira puede influir en la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana desde la Educación Física escolar?

Para afrontar esta cuestión, en primer lugar distinguimos una posible vinculación entre los 3 elementos en la siguiente reflexión:

*“la adquisición de la competencia social y ciudadana hace necesaria la superación de estereotipos sociales y culturales, así como enfrentarse a las desigualdades como forma de injusticia social. La aceptación de la diversidad en Educación Física y el conocimiento de las manifestaciones físicas de otras culturas permitirá avanzar en este sentido”* (Lleixà, 2007, p.6).

De esta forma, y reconociendo a la Capoeira como manifestación cultural, existe una primera aproximación entre los 3 ejes principales del estudio. A partir de aquí, para adentrarnos de manera efectiva en sus posibles relaciones, pensamos que previamente es oportuno exponer las características que diferencian la Competencia Social y Ciudadana del resto de competencias básicas. Con este propósito, a continuación se profundizará en la competencia básica 5.

## **5. 2. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

En primer lugar, resulta apropiado mostrar diferentes expresiones utilizadas para identificar aquella serie de aspectos que forman parte de la competencia. Pensamos que esta labor es útil ya que, aunque se enfatizan rasgos distintos, se evidencia su naturaleza. A partir de aquí, se identifican características propias de la competencia, los ámbitos de mayor influencia sobre ella y un factor a tener en cuenta al respecto de su aprendizaje.

- **Formas de expresión en relación con la Competencia Social y Ciudadana**

De esta forma, como competencias claves, desde **Eurydice**<sup>74</sup> (2002) se nombra a las **Competencias sociales o interpersonales**<sup>75</sup>, las cuales se concretan en “*la capacidad para desarrollar y mantener las relaciones privadas y profesionales mediante una comunicación eficaz, el trabajo en equipo, las competencias lingüísticas, y la toma de conciencia y el respeto hacia otras culturas y tradiciones*” (Eurydice, 2002, p.15).

Como aspecto a mencionar, encontramos que la “*ciudadanía*” se reconoce como un tipo de competencia particular dentro del conjunto anterior; “*una competencia social especial, la llamada **ciudadanía**, es en la actualidad un tema de interés de ámbito nacional y europeo*” (Eurydice, 2002, p.15). A partir de esta reflexión, se advierte que la “**ciudadanía**” pertenece al ámbito de la competencia social, pero que se debe considerar de manera separada. Apreciando este hecho, podemos empezar a entender por qué, en el territorio español, la competencia básica se expresa separando los conceptos: “**Social**” y “**Ciudadana**”.

En este orden, hacemos un inciso para señalar que en el documento por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Primaria se explican los aspectos que intervienen en la competencia pero, de una manera concreta, encontramos que “*forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento (...) el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica*” (RD. 1513, 2006, p.43061).

Por su parte, en el documento en relación con la puesta en práctica del programa de trabajo **Educación y Formación 2010**<sup>76</sup> (2004), una de las 8 competencias clave que se identifican son las **Competencias interpersonales y cívicas**. En el mismo sentido que se indica anteriormente, esta competencia también se separa en los siguientes dominios:

---

<sup>74</sup> Creada en el año 1980 por la Comisión Europea y los Estados Miembros, se trata de una red europea de información con relación a la educación.

<sup>75</sup> Desde el documento también se hace referencia a las **Competencias interpersonales y cívicas** como uno de los 8 campos que propuso el grupo de trabajo encargado de identificar las competencias clave.

<sup>76</sup> Programa de trabajo de la Unión Europea “Education and Training 2010”; “Grupo de trabajo B” sobre las competencias clave.

1. **Competencias interpersonales, interculturales y sociales**; se definen como aquéllas que *“incluyen todo tipo de comportamientos que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos”* (Comisión Europea, 2010, p.17).

2. **Competencias cívicas**; éstas tienen un alcance más amplio respecto a otras competencias interpersonales. De forma concreta, se expresa que *“pueden ser descritas como una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica”* (Comisión Europea, 2010, p.18). Entre otras, se encuentran destrezas con relación al voto en las elecciones, la solidaridad, etc., y actitudes como el respeto por los valores, la aceptación de la diversidad, la sensación de pertenecer a un lugar, etc.

Finalmente, en cuanto a terminología que se equipara con la Competencia Social y Ciudadana desde varios documentos oficiales, recordamos que en el **Diario Oficial de la Unión Europea** sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006) aparecen las **Competencias sociales y cívicas**; expresión que diferencia a conceptos que aluden, respectivamente, a los siguientes aspectos:

1. **Competencia social**. Se relaciona con el bienestar personal, con códigos de conducta adecuados, con la salud física y mental, etc. A su vez, interfiere sobre aspectos vinculados con el resto de personas; *“los elementos fundamentales de esta competencia incluyen la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía”* (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006, p.394/17).

2. **Competencia cívica**. En relación con factores intrínsecos en la persona, *“se basa en el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles (...) incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en la historia nacional, europea y mundial”* (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006, p.394/17). A su vez, también conlleva el conocimiento de políticas, ser consciente de la

existencia de la diversidad, el respeto hacia los valores, el sentido de la responsabilidad, el apoyo a la cohesión social, etc.

De la misma manera que los documentos, diferentes autores han expresado ideas con relación a la Competencia Social y Ciudadana. Entre otros, destacamos a Sarramona (2004) puesto que revela el esfuerzo que supone para la persona adquirir “*competencias del ámbito social*”. Así, con respecto a éstas, expresa que “*se orientan hacia un modelo de persona que actúe como un elemento activo en la construcción de una sociedad democrática, solidaria y tolerante. Todo eso exige un desarrollo personal y social pleno de cada individuo*” (Sarramona, 2004, págs. 79-80).

En definitiva, las distintas formas expresión y definiciones engloban una idea en general que se refiere a las “*habilidades, actitudes y comportamientos que capacitan a la persona para que pueda incorporarse con éxito a la sociedad, participar de manera activa en ella y establecer relaciones afectivas con los miembros de la comunidad en la que se encuentre; una competencia que se fundamenta en cuestiones morales y éticas*”.

- **Componentes propios de la Competencia Social y Ciudadana**

En primer lugar, y para corroborar la vinculación con las anteriores definiciones, encontramos que la competencia básica 5 “*incluye habilidades de desarrollo personal, habilidades interpersonales e interculturales, las pautas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida escolar, familiar, social y profesional*” (Escamilla, 2008, p.86).

Como se expone, la Competencia Social y Ciudadana interviene sobre diferentes ámbitos. En nuestro caso, nos situamos en el contexto educativo. Una primera reflexión al respecto es que, aunque se deba introducir y desarrollar en el colegio, la competencia alcanza su mayor significado cuando el alumno se enfrenta al mundo que existe fuera de la escuela. Si bien esta idea es extrapolable al resto de competencias básicas, este hecho se enfatiza en la que nos ocupa puesto que versa sobre la incorporación en sociedad una vez en la vida adulta (efecto que nunca se podrá producir en un aula escolar debido a las edades en que se encuentran los niños).

En cualquier caso, antes de adentrarnos en los entornos de mayor influencia para el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana, creemos conveniente identificar las conductas que la caracterizan. Así, partiendo de los 5 tipos de contenidos que concluyen Marina y Bernabeu (2007) para dicha competencia, a continuación se sitúan una serie de conductas sociales y ciudadanas. Cabe decir que, si bien varias de ellas se pueden ubicar en diversos tipos de contenido, optamos por incluirlas en aquellos que, a nuestro juicio, consideramos más pertinentes teniendo en cuenta la intencionalidad de cada ejemplo.

### **1. Habilidades psicológicas y sociales:**

- Resolver conflictos (actuar, intervenir, mediar, comprender, no posicionarse, escuchar, reflexionar, expresar ideas, negociar, tomar decisiones de manera objetiva, llegar a acuerdos, utilizar los conocimientos para elaborar un juicio que solucione de forma justa el conflicto, etc.).
- Conocerse a uno mismo y a las distintas personas con las que se interacciona en los diferentes contextos de la vida (profesional, académico, etc.).
- Relacionarse de manera emocional y afectiva en diferentes ámbitos (familia, amigos, pareja, etc.).
- Actuar con confianza y seguridad ante personas desconocidas.
- Saber comunicarse y expresarse adecuadamente.
- Elaborar un sistema de valores propio.
- Tener capacidad de adaptación.
- Fomentar la cohesión social.
- Etc.

### **2. Valores (ética).**

- Demostrar respeto (hacia uno mismo y al resto de las personas, hacia formas de culturas distintas a la propia, etc.).
- Reconocer a todas las personas en términos de igualdad y, del mismo modo, rechazar conducta relacionadas con la discriminación.
- Tener una actitud crítica ante los prejuicios y los estereotipos.

- Proteger todas las formas de vida y su entorno natural.
- Ayudar a los demás de manera desinteresada.
- Demostrar un comportamiento cívico.
- Cuidar de los entornos naturales.
- Promover conductas pacíficas.
- Rechazar la violencia.
- Comprometerse.
- Etc.

### **3. Hábitos (de pensamiento, afectivos y de comportamiento).**

- Cooperar (trabajar en colaboración siendo parte activa, valorar los intereses personales y los del grupo al que se pertenezca, etc.).
- Recurrir al diálogo como primera opción para la resolución de un conflicto.
- Interesarse por la inclusión y la integración de personas de recién llegada.
- Ser coherente y consecuente con los actos personales.
- Planificar una labor antes de empezar a realizarla.
- Mantener una salud y calidad de vida personal.
- Demostrar confianza.
- Etc.

### **4. Razonamientos (morales, analíticos, sistémicos).**

- Reflexionar sobre las diferentes formas de gobierno existentes (democrático, autoritario, republicano, etc.).
- Recapacitar acerca de la realidad social en que se desarrolla la vida personal (desigualdad de oportunidades, conflictos por intereses comunes, etc.).
- Razonar sobre la multiculturalidad de la sociedad a la que se pertenece.
- Concluir los motivos por los cuales es importante respetar las normas.
- Ordenar los pensamientos para elaborar juicios coherentes y justos.

- Reconocer la existencia de distintos niveles de habilidad.
- Meditar toda decisión y acción justa e injusta.
- Etc.

## 5. Conocimientos.

- Reconocer acontecimientos clave de de la historia antigua y moderna.
- Conocer la organización política de la sociedad en que se convive.
- Ser consciente de la evolución histórica de las sociedades.
- Identificar figuras que han influido en la historia mundial.
- Conocer los derechos y deberes del ciudadano.
- Saber de las opciones políticas de otros países.
- Aprender las normas que se deben respetar.
- Etc.

En definitiva, todos aquellos aspectos relacionados con la Competencia Social y Ciudadana se enmarcarían en uno (o varios) de los tipos de contenido. En consecuencia, serán recursos que deberán adquirirse para disponer de esta competencia. Conocidas sus características, el siguiente paso que deberemos realizar es identificar los contextos que, potencialmente, poseen una mayor influencia para promover estos recursos personales.

### • Contextos desde los que se enfatiza la Competencia Social y Ciudadana

Parece razonable creer que, en la mayoría de ocasiones, la socialización se inicie en el entorno familiar. Así, las primeras comunicaciones, relaciones afectivas y vínculos sociales, se establecen con los miembros de la familia respectiva. De la misma forma, la convivencia y sus apéndices (respeto, ayuda, etc.) se experimentarán por primera vez en este mismo contexto. Por lo tanto, resulta que la **familia** tiene una gran vinculación con la Competencial Social y Ciudadana. En este sentido, puesto que probablemente será la referencia para cada individuo, los componentes que la integren deben advertir y valorar este hecho e intentar formar a un ciudadano ejemplar desde los primeros compases; “*las*



*normas y el sistema de valores de la familia es el primer entorno y convivencia del niño desde el que comprenderá todos los demás”* (Marina y Bernabeu, 2007, p.124).

A partir de aquí, si desde el contexto familiar emergen los procesos para adquirir la competencia básica en el futuro, la escuela es el ámbito desde el cual se promueve su aprendizaje. De esta forma, los maestros también tienen relevancia en la elaboración del futuro ciudadano capaz de convivir adecuadamente en la sociedad. Más allá de la propia labor docente, se convierten en un modelo para los alumnos con relación a las conductas apropiadas que debería mostrar toda persona.

Desde un punto de vista más formal, como ya se identificó, desde todas las áreas escolares se debe intentar promover todas las competencias básicas. Sin embargo, según analogías, es posible que ciertas asignaturas puedan interferir más en unas que en otras. En el caso de la Competencia Social y Ciudadana existe una materia (de futuro incierto) que presenta gran afinidad: la *“Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”*; un área propia de Ciclo Superior de Primaria.

Sus características la hacen propicia para fomentar la competencia ya que, entre otros, dispone de contenidos que se relacionan con: la organización de las sociedades, la participación en la sociedad, los derechos de los ciudadanos, el rechazo a la violencia, la convivencia, el conocimiento de la diversidad, etc.; *“la Educación para la ciudadanía contribuye a desarrollar algunos aspectos destacados de varias competencias, pero se relaciona directamente con la competencia social y ciudadana”* (RD. 1513, 2006, p.43081).

Asimismo, en relación con la etapa de Primaria, desde el Decreto de Cataluña se identifica también esta vinculación; *“El área de Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía contribuye al desarrollo de las competencias básicas pero, de manera especial y directa, a desarrollar la competencia social y ciudadana”* (D. 142, 2007, p.21858). A partir de aquí, en el documento se mencionan diferentes elementos afines a los anteriores: rechazar conflictos; identificar los derechos y deberes de los ciudadanos; promover valores como la cooperación, la solidaridad, la participación, etc.

En otro orden, y una vez ya integrado en el mundo adulto, todo individuo posee la capacidad de transformar parte de aquella sociedad en la que se encuentre. Este efecto se produce gracias al aprendizaje adquirido y a una convivencia con las demás personas; es decir, una vez en la sociedad, toda persona conoce a más ciudadanos y, dependiendo de las experiencias acontecidas durante su proceso de formación, generará una serie de valores distintos. Por lo tanto, el aprendizaje escolar resulta esencial para que los futuros ciudadanos promuevan actitudes y comportamientos correctos ya que, en su interacción con el resto de ciudadanos, intervendrá en la adquisición de unos valores que favorezcan la convivencia; *“No sólo es que seamos seres sociales, es que de hecho vivimos en una sociedad que nos construye y a la que construimos”* (Marina y Bernabeu, 2007, p.39).

Con todo, la **escuela** es otro ámbito de gran relevancia para el aprendizaje de una competencia que, paradójicamente, se manifiesta alejada del contexto familiar y escolar; *“la competencia social (...) es el aprendizaje de la convivencia, que comienza en la familia y se prolonga en la escuela hasta llegar a conformar una ciudadanía responsable”* (González, Catalán y Lara, 2011, págs. 66-67). Acerca de esta reflexión, si bien desde estos entornos se asientan las bases de la competencia, ésta evoluciona con la interacción entre el resto de ciudadanos (grupos de amigos, compañeros de trabajo, etc.) y, por lo tanto, estos son una parte importante para favorecerla; *“la competencia social y ciudadana se forma en el proceso de comunicación con otras personas y con el medio social”* (Santisteban, 2009, p.14).

- **La problemática del aprendizaje de la Competencia Social y Ciudadana**

Como hemos visto, la Competencia Social y Ciudadana interfiere sobre una serie de elementos que, en principio, se consideran correctos para la convivencia. Ahora bien, se debe tener en cuenta que ciertos comportamientos no se conciben igual en situaciones idénticas que suceden en lugares diferentes, es decir, existen grupos sociales de distintas culturas y cada uno posee normas de convivencia propias que pueden disentir con las de otro. Más allá, los conflictos por intereses y los deseos individuales dificultan que exista un acuerdo generalizado sobre la dirección que debería seguir la sociedad; *“no podemos hablar de “competencias sociales” si no sabemos la sociedad que nos parece deseable. Las competencias sociales para un japonés tal vez sean incompetencias sociales para un estadounidense”* (Marina y Bernabeu, 2007, p.36).

Por esta razón, el aprendizaje de la Competencia Social y Ciudadana adquiere un valor añadido en cuanto a la necesidad de consensuar conductas que no interfieran entre la convivencia (comúnmente aceptada) de una sociedad pero que, a su vez, denuncien y rechacen actitudes ofensivas y agresivas; éste es un objetivo de la Competencia Social y Ciudadana y la labor del ciudadano; *“la competencia social es, en definitiva, la práctica consciente, comprometida y responsable de la ciudadanía”* (Santisteban, 2009, p.15).

### 5. 2. 1. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Elaborado un marco que diferencia la Competencia Social y Ciudadana del resto de competencias básicas, centraremos la atención en identificar una posible vinculación con la Educación Física. Esta labor será de utilidad para asentar unas bases sobre las que (potencialmente) la Capoeira pueda favorecer la adquisición de la competencia básica 5. No obstante, advertimos que la Competencia Social y Ciudadana abarca una cantidad de aspectos considerable y, este hecho, dificulta reconocer la forma en que desde el área se puede influir sobre ella. A tal efecto, creemos conveniente estructurar la competencia en temáticas o ámbitos de actuación específicos ya que, de este modo, se podrán identificar unos aprendizajes más precisos.

Para realizar este proceso, y debido a la variedad de elementos que se distinguen en multitud de aportaciones, recurriremos al documento oficial por el cual se establecen las enseñanzas de la Educación Primaria: el Real Decreto 1513 del año 2006.

- **Despliegue de la Competencia Social y Ciudadana en temáticas concretas**

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA – RD. 1513 (Pág. 43061)	TEMÁTICAS
<p><i>“supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el <b>respeto a principios o valores universales</b> como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos”</i></p> <p><i>“Significa construir, aceptar y practicar <b>normas de convivencia</b> acordes con los valores democráticos,”</i></p>	<p><b>Normas y reglas</b></p>

Tabla 21. Delimitación de temáticas de la Competencia Social y Ciudadana a partir del RD. 1513 (1).

COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA – RD. 1513 (Pág. 43061)	TEMÁTICAS
<p><i>“forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber <b>que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia</b>, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía”</i></p> <p><i>“Igualmente la <b>práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos</b> como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social”</i></p>	<p><b>Resolución de conflictos</b></p>
<p><i>“Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, <b>cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía</b> democrática en una sociedad plural”</i></p> <p><i>“entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, <b>saber comunicarse</b> en distintos contextos, <b>expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio</b> (...) valorando conjuntamente los <b>intereses individuales y los del grupo</b> . Además implica, la valoración de <b>las diferencias</b>”</i></p>	<p><b>Relaciones afectivas</b></p> <p><b>Pertenecer a un grupo</b></p>
<p><i>“Esta competencia favorece la comprensión de la <b>realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas</b>”</i></p> <p><i>“Significa también entender los <b>rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad</b>”</i></p> <p><i>“el reconocimiento de la <b>igualdad de derechos</b> entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres.”</i></p>	<p><b>Historia del mundo</b></p>

Tabla 21. Delimitación de temáticas de la Competencia Social y Ciudadana a partir del RD. 1513 (2).

Como se puede observar, se aprecian 5 temáticas en relación con la Competencia Social y Ciudadana<sup>77</sup>. Cada una, cabe explicar, engloba a conjuntos de elementos que se diferencian considerablemente del resto excepto las relativas a: “Relaciones afectivas” y “Pertener a un grupo”. En éstas, las temáticas interfieren sobre actitudes equivalentes entre sí como: *ponerse en el lugar del otro, cooperar, comunicarse*, etc. Sin embargo, a pesar de su afinidad, creemos conveniente tratarlas por separado ya que enfatizan rasgos diferentes (como más adelante se descubrirá).

En otro orden, se debe indicar que no apreciamos alusión alguna al ámbito físico (o a la salud en general) desde el Real Decreto; un hecho que desde la Educación Física resultaría relevante para distinguir una temática sobre la cual influir ya que, debido a sus características, estaría muy vinculada con el área escolar. Sin embargo, en el documento se reconoce la contribución a realizar desde el área para el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana: *“las características de la Educación física (...) la hacen propicia para la educación de habilidades sociales”* (RD. 1513, 2006, p.43076).

De la misma forma, en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave (Diario Oficial de la UE, 2006) apreciamos que se alude a este aspecto desde la vertiente social distinguida en las Competencias sociales y cívicas. A tal efecto, y valorando su pertinencia, se identifica una temática adicional de la CSC.

COMPETENCIA SOCIAL – Diario Oficial UE (Pág. 394/17)	TEMÁTICA
<p><i>“La competencia social relacionada con el bienestar personal y colectivo exige entender <b>el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo</b>, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y <b>saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello</b>”</i></p>	<p><b>Salud y bienestar personal</b></p>

Tabla 22. Temática vinculada a la EF reconocida en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).

<sup>77</sup> Desde nuestro análisis de la Competencia Social y Ciudadana se han delimitado estas 5 temáticas en concreto, sin embargo, la realización de esta labor desde otra perspectiva podría tener como resultado la identificación de otra serie de temáticas.

Una vez concretadas las 6 temáticas, o ámbitos de actuación, de la Competencia Social y Ciudadana, podemos argumentar diversas situaciones que, *a priori*, ayudarían a favorecer su adquisición desde la Educación Física. Al respecto, recurriremos de nuevo al Real Decreto 1513 puesto que en el documento se describen rasgos característicos del área escolar y, en estos, se encuentran referentes para intentar incidir en cada una de las 6 temática reconocidas para la competencia básica 5.

### **1. La Educación Física en relación con: Normas y reglas.**

Es frecuente que las actividades planteadas desde la Educación Física contengan una serie de normas y reglas que se deban respetar para realizarlas de forma correcta. En aquellas pautas que el docente explique a sus alumnos, se descubren las finalidades que pretende conseguir. Por ejemplo, imaginemos que su intención es que todos los alumnos colaboren para alcanzar un mismo objetivo y se sientan partícipes del logro; a tal efecto, en una actividad relacionada con el baloncesto puede exponer la siguiente regla: “todos los compañeros del grupo deben tocar la pelota para que alguno pueda lanzar a canasta”. De este modo, proponer reglas en las actividades y advertir que se deben respetar puede favorecer que, posteriormente, los alumnos sean más propensos a respetar las que rigen la sociedad, y que delimitaran sus comportamientos como ciudadano; *“El cumplimiento de las normas que rigen los juegos colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia”* (RD. 1513, 2006, p.43076).

### **2. La Educación Física en relación con: Resolución de conflictos.**

Por su parte, sobre todo en los cursos más avanzados de la etapa de Primaria, los alumnos suelen demostrar un carácter competitivo en las actividades físicas. Este hecho, es susceptible de provocar enfrentamientos entre los alumnos. Cuando sucedan este tipo de situaciones, y una vez controladas, el docente puede “utilizarlas” para explicar cómo debería ser la actuación ante ese tipo de conflictos para conseguir resolverlos de manera eficaz. Este aspecto, transferido a la vida fuera de la escuela, permitirá que los alumnos dispongan de herramientas para controlar y reconducir ciertas situaciones problemáticas que se encuentren; *“Las actividades físicas competitivas pueden generar conflictos en los que es necesaria la negociación, basada en el diálogo, como medio para su resolución”* (RD. 1513, 2006, p.43076).

### **3. La Educación Física en relación con: Relaciones afectivas.**

En otro orden, si bien una de las características de las actividades (en general) es que se pueden plantear de forma individual o colectiva dependiendo del interés docente, aquéllas que se desarrollan desde la Educación Física suelen enfatizar la segunda de las opciones. Teniendo en cuenta este hecho, una posible manera de potenciar las relaciones entre compañeros es, entre otras, mediante la formación de parejas o grupos compuestos por alumnos de diferentes niveles de habilidad que necesiten de la ayuda del compañero para realizar la actividad. En este caso, no sólo se promovería una actitud de ayuda, sino también el respeto, el rechazo de cualquier conducta discriminatoria, etc. De esta forma, emergen las relaciones de tipo afectivo; *“Las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la actividad física permiten incidir en la asunción de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad”* (RD. 1513, 2006, p.43075). En ese mismo sentido: *“Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación”* (RD. 1513, 2006, p.43076).

### **4. La Educación Física en relación con: Pertenecer a un grupo.**

Asimismo, vinculado con la temática anterior, con la formación de los colectivos en las actividades de Educación Física resulta factible promover situaciones para que el alumno sea consciente de que forma parte de un grupo y que, por lo tanto, sus conductas deben ir más allá del propósito individual y orientarse al beneficio del colectivo. Por ese motivo, se deben enfatizar actitudes como, por ejemplo: la responsabilidad personal o la colaboración para el logro de un objetivo en común. Cuando el alumno priorice este tipo de comportamientos, será consciente de aquello que supone ser integrante de un grupo; *“los proyectos comunes en actividades físicas colectivas facilitan la adquisición de recursos de cooperación”* (RD. 1513, 2006, p.43076).

### **5. La Educación Física en relación con: Salud y bienestar personal.**

Ciertamente, la Educación Física es el área desde la que se promueve con mayor énfasis esta temática debido a sus características. En este sentido, no sólo adquiere valor porque desde ella se propongan actividades físicas, sino porque también favorece que el

docente pueda explicar aquellas conductas oportunas para mantener una calidad de vida: reconocer hábitos perjudiciales para la salud; identificar los propios límites del esfuerzo; advertir la aparición de la fatiga; etc. Este tipo de aspectos serían factibles de desarrollar en actividades relacionadas con: reconocer alimentos sanos e insanos; controlar el ritmo cardiaco; etc. De esta manera, *“el área se orienta a crear hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de la vida, así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima”* (RD. 1513, 2006, p.43075).

## **6. La Educación Física en relación con: Historia del mundo.**

Por último, desde la Educación Física resulta factible favorecer el aprendizaje de la historia a partir de varias opciones. Por ejemplo, identificar a jugadores populares que los alumnos conozcan posibilitará el análisis de los deportes que practiquen y, por ende, su origen y evolución en el transcurso del tiempo. De la misma forma, conocer deportes en concreto posibilitará introducir y adentrarse en aspectos relacionados con su historia: momentos clave para su desarrollo, épocas de mayor esplendor, personas ilustres que lo han practicado, etc.

Asimismo, desde la Educación Física se pueden plantear actividades vinculadas con los grandes eventos deportivos: Olimpiadas, mundiales de fútbol, etc. Un ejemplo al respecto con relación a las Olimpiadas, sería diseñar un conjunto de actividades sobre la práctica de diferentes deportes en que se otorgaran puntos según clasificación lograda. Así, este tipo de actividades son susceptibles de generar interés por conocer su historia: protagonistas, sucesos, etc. Para finalizar, la práctica de actividades originarias de otros países también influyen sobre la temática; *“se contribuye a conocer la riqueza cultural, mediante la práctica de diferentes juegos y danzas”*; *“A la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, lo hace mediante el reconocimiento y la apreciación de las manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos”* (RD. 1513, 2006, p.43076).

A partir de aquí, enfocamos el aprendizaje de la competencia con la Capoeira.



## **5. 2. 2. LA CAPOEIRA COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

Expuestas una serie de situaciones que (potencialmente) pueden intervenir en las temáticas distinguidas de la Competencia Social y Ciudadana y, de este modo, favorecer su adquisición desde la Educación Física, el siguiente paso consiste en identificar cómo éstas serían susceptibles de poder desarrollarse mediante la actividad de la Capoeira.

### **1. La Capoeira en relación con: Normas y reglas.**

Como elementos propios de la Capoeira, la *Roda* y el *jogo* tienen gran influencia sobre esta temática. En este sentido, existen normas que se deben respetar para formar la *Roda* de manera adecuada (sentándose formando un semicírculo, mantener una posición correcta, etc.), para salir a *jogar* (por fuera de la *Roda*, hacia la entrada más cercana con respecto a otro compañero que también se levante, etc.) y para iniciar y finalizar el *jogo* (agacharse, saludarse, etc.).

De esta forma, la introducción de normas y reglas de la Capoeira posibilitará que los alumnos sean conscientes de que existen una serie de conductas que son adecuadas y erróneas, las cuales se rigen por una serie de principios. Este hecho, transferido a la vida fuera de la escuela, debería fomentar que los alumnos fueran conscientes de que existen normas que se deben respetar para convivir con el resto de ciudadanos y formar parte de la sociedad

### **2. La Capoeira en relación con: Resolución de conflictos.**

Ciertamente, la práctica de la Capoeira es susceptible de generar conflictos entre los alumnos a causa de diversos motivos (golpeos involuntarios por la ejecución cercana de movimientos, discriminaciones por niveles de habilidad distinta, discusiones basadas en referencias de la cultura africana, etc.). Este tipo de situaciones, como se advirtió con anterioridad, se deberían aprovechar para fomentar el aprendizaje de aquellas conductas pertinentes para resolver los conflictos de manera eficiente.

De la misma forma, el docente puede promover actividades controladas desde la práctica de la Capoeira en las que emerja la resolución de conflictos como, por ejemplo, simular el golpeo de un compañero a otro. A partir de aquí, deberían introducirse pautas que guiaran una actuación correcta (interesarse por el compañero, disculparse, dialogar, etc.). De esta forma, el alumno podrá transferir este aprendizaje a su vida adulta cuando encuentre situaciones reales.

### **3. La Capoeira en relación con: Relaciones afectivas.**

En suma, la Capoeira es una práctica que necesita de otra persona para realizarse en su plenitud; efecto que se demuestra en el *jogo*. Sin embargo, las relaciones afectivas se suceden, potencialmente, durante la práctica conjunta de secuencias de movimientos. Estas situaciones, son susceptibles de generar actitudes como la comprensión y la ayuda hacia el compañero. A su vez, entre otras, también pueden suscitar que surjan conductas de rechazo o indiferencia por falta de empatía. Por lo tanto, con la formación de parejas para desarrollar secuencias, el docente tiene oportunidad de promover comportamientos apropiados que favorezcan relaciones sociales afectivas entre todos los alumnos y, en su conjunto, generar una convivencia idónea.

Asimismo, resultaría adecuado explicar a los alumnos que deberían participar en la *Roda* con personas diferentes. Desde el punto de vista del aprendizaje de la Capoeira, sería conveniente para que no se habituaran a *jogar* con el mismo compañero y tuvieran la capacidad de adaptar su práctica a distintas formas de *jogar*. En cuanto a la influencia en la temática, el hecho de tener predisposición para participar con cualquier compañero sin atender a diferencias personales, evidenciará si el alumno será más o menos sociable en la vida fuera de la escuela (demostrará si realiza juicios de valor, el tipo de conductas que prioriza, etc.).

### **4. La Capoeira en relación con: Pertenecer a un grupo.**

Cuando existe un objetivo en común que requiere de actuaciones individuales, es el momento para fomentar ciertas conductas como la responsabilidad, el compromiso, la cooperación, etc. En definitiva, conductas que ayudan a desarrollar una labor en común. En este sentido, si bien la Capoeira tiene unas características que la hacen susceptible de

situarla en un plano individual (efectuando movimientos en solitario) o de parejas (en el ensayo de secuencias y el *jogo*), la realidad es que adquiere un gran sentido de grupo. El ejemplo se encuentra en la *Roda*; un grupo de personas que colaboran en la misma labor de forma diferente según su posición: tocan, cantan, baten palmas, etc.; “*todos precisam participar respondendo em coro, batendo palmas, tocando instrumentos*” (Soares, 2010, págs. 4-5).

Asimismo, cuando un compañero no puede realizar la sesión práctica a causa de una lesión, la *Roda* permite que pueda participar igualmente con el grupo; acompañando la música, entonando los coros, etc. De esta manera, la Capoeira es un instrumento que, potencialmente, favorecerá la capacidad para realizar labores en grupo en la vida adulta, o cual tiene relación, sobre todo, con el ámbito profesional.

## **5. La Capoeira en relación con: Salud y bienestar personal.**

En general, si se realiza con prudencia, toda práctica física ayuda a desarrollar la salud. La Capoeira, si bien dispone de este mismo valor, posee una característica que la convierte en una actividad para favorecer la actividad física; su rasgo novedoso o menos conocido. Es decir, cuando se plantea una actividad de uso infrecuente en el colegio, los alumnos suelen reaccionar de manera positiva ante ella porque, precisamente, se trata de “algo nuevo”. En ese sentido, se puede fomentar su práctica fuera de la escuela. Por otra parte, el abanico de movimientos que posee, puede favorecer que cada alumno realice la práctica física a su propio nivel e ir progresando a su ritmo de aprendizaje. De ese modo se pueden efectuar secuencias simples mediante movimientos básicos, o secuencias más complejas de dificultad progresiva.

En otro orden, la consecución de unos nuevos movimientos conforme avanza el aprendizaje, facilita que el alumno siga realizando la actividad a lo largo de su vida, con la consecuente mejora de su calidad de vida. Este factor también afecta a una práctica de la actividad física en edades más avanzadas, es decir, en la Capoeira no se trata de saltar y ejecutar acciones encadenadas a la máxima velocidad posible, sino que consiste en ser capaz de reconocer el momento en que se puede efectuar un movimiento contrario hacia el compañero para, en última instancia, retirarlo (de aquí que no esté considerada como una práctica agresiva). Este aprendizaje es más efectivo conforme avanza el tiempo y se

adquiere mayor experiencia. Así, el alumno puede seguir realizando una actividad física durante años porque logrará progresos y, asimismo, mantendrá una vida saludable.

## **6. La Capoeira en relación con: Historia del mundo.**

La vertiente histórica de la Capoeira es uno de los elementos que la caracterizan. En este sentido, retroceder en el tiempo y presentar a los alumnos el traslado de esclavos angoleños de África hacia Brasil, explicar el motivo por el que camuflaron movimientos de lucha bajo una danza o revelar el uso que hacían de la música, entre otros sucesos, es una manera de generar interés por conocer otros sucesos de la Historia. De esta forma, a través de la actividad se pueden desarrollar acontecimientos que han sido significativos para la humanidad. Más allá, con base en la trata de esclavos, la Capoeira es susceptible de introducir elementos con relación a derechos de las personas, formas de dominio, etc.

### **5. 3. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

De manera esencial, las vinculaciones de la competencia básica con el área y con la actividad constituyen la parte principal del estudio. En este sentido, nuestro propósito consistirá en indagar la posible influencia que pueda tener la Capoeira para favorecer el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana. Teniendo en cuenta la complejidad de ciertos movimientos y las condiciones físicas del alumnado de Primaria, creemos que es oportuno situarnos en el 6º curso (último del Ciclo Superior). Por otra parte, recordando que las CCBB se deben adquirir al finalizar la escolaridad, resultará relevante conocer el grado de adquisición que el alumnado tiene con respecto a la competencia básica 5.

De esta forma, se aprecia que nuestro foco de atención recaerá sobre la Capoeira, siendo ésta un medio para fomentar el desarrollo de la competencia básica y, a partir de aquí, lograr evidencias que posibiliten identificar el nivel o grado de adquisición de cada alumno. De un modo preciso, el Objeto de estudio se define de la siguiente manera:

<b>OBJETO DE ESTUDIO</b>
<b>La potencial influencia de la Capoeira para desarrollar la Competencia Social y Ciudadana desde la Educación Física y la posibilidad de situar al alumnado de 6º curso de Primaria en un nivel de adquisición concreto respecto a la misma.</b>

Tabla 23. Definición del Objeto de estudio.

Una vez definido el Objeto de estudio, advertimos que intervienen otros aspectos que, en primer lugar, son necesarios para que éste pueda hacerse efectivo y, en segundo, que complementan la investigación. Al respecto, para conocer la posible influencia de la Capoeira con relación a la adquisición de la CSC, previamente deberá existir un proceso de enseñanza – aprendizaje relativo a la actividad. Asimismo, el estudio debe considerar la pertinencia de la Capoeira como contenido de la Educación Física escolar puesto que, si bien la actividad se orienta como una manera de influir sobre una competencia básica, resultará conveniente apreciar si sus características son compatibles (o se corresponden) con los elementos específicos del área. En definitiva, se deberá valorar si la Capoeira es un contenido adecuado para introducirse y desarrollarse desde la Educación Física de la etapa de Primaria.

#### • **Objetivos de la investigación**

Identificados los aspectos que intervienen en el Objeto de estudio, en este punto se plantea la manera de afrontarlo. A tal efecto, apreciamos que es oportuno elaborar un instrumento que aúne los anteriores componentes y que, a la vez, permita que se puedan trasladar a la realidad de un aula para hacer efectiva la investigación. A partir de aquí, se estima que el diseño de unas actividades que permitan el aprendizaje de la Capoeira será el primer aspecto a tener en cuenta. En segundo lugar, deben emerger una serie de tareas de enfoque competencial que incluyan rasgos característicos de la Competencia Social y Ciudadana (reconocidos en las 6 temáticas anteriores). Finalmente, las actividades y las tareas aplicadas en un aula de Educación Física deben posibilitar que se pueda valorar la Capoeira como un contenido del área. En definitiva, se debe proponer un instrumento de enfoque competencial para lograr objetivos concretos y propios de la investigación.

#### **PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMPETENCIAL – OBJETIVOS:**

- 1. Fomentar el aprendizaje de la Capoeira en los alumnos de 6º curso de Primaria.**
- 2. Obtener evidencias que permitan valorar una potencial influencia de la Capoeira para desarrollar la Competencia Social y Ciudadana, y reconocer el grado de adquisición de la misma.**
- 3. Determinar la viabilidad de la Capoeira como contenido propio del currículum de la Educación Física escolar.**

Tabla 24. Objetivos a lograr a partir de una propuesta didáctica de enfoque competencial.

- **Estructura del estudio**

El estudio se estructura en diversas partes y reconocer las dimensiones, variables e indicadores servirá para organizarlo y, por ende, abordarlo de manera efectiva. Así, en primer lugar se encuentran las Dimensiones; aquéllas que delimitan ámbitos del estudio. En segundo lugar surgen las Variables; contenidos concretos de los ámbitos del estudio. Finalmente los Indicadores; permiten operativizar el estudio identificando los elementos últimos a analizar y valorar para poder obtener información relativa a cada uno de ellos. Todo el proceso, permite trasladar los conceptos teóricos del estudio a una realidad para intentar alcanzar los anteriores objetivos planteados.

Antes de mostrar toda la estructura del estudio, a continuación se desarrollan las dimensiones para identificar los componentes que se incluyen en cada una. Para facilitar la organización del estudio, cada dimensión se vincula a un objetivo de la investigación:

**1. Aprendizaje de la Capoeira en la Educación Física escolar.** La dimensión se estructura a partir de una división entre aspectos físicos y cognitivos. De esta manera, diferenciamos acciones en los movimientos y elementos representativos de la Capoeira.

Así, en primer lugar y desde un ámbito motriz, se determina el tipo de habilidad práctica que el alumno debe demostrar para cada categoría de movimientos de Capoeira. En este sentido, distinguimos que la *Ginga* es un movimiento completamente factible de realizar y, debido a este motivo, se solicita una *ejecución fluida*. En el otro extremo, por su parte, al alumno sólo se le insta a que *practique el movimiento acrobático* ya que, en los primeros instantes, ciertamente resulta complejo. Respecto al resto de categorías, los alumnos deberían de *efectuar* alguno para cada una puesto que existen movimientos de diversa dificultad. A partir de aquí, desde un punto de vista más cognitivo, se presentan elementos característicos de la Capoeira que el alumno debería de conocer para iniciarse en la actividad de manera adecuada.

**2. La Competencia Social y Ciudadana y la Capoeira.** Relacionada con el 2º objetivo de investigación, cada variable de la dimensión se corresponde con cada una de las temáticas de la Competencia Social y Ciudadana. Esta dimensión, representa la clave para comprobar el potencial valor de la Capoeira respecto a la competencia básica 5.

Cabe indicar que los indicadores propios que aparecen en cada variable, sólo son una primera aproximación de los comportamientos que los alumnos deberían manifestar para poder evidenciar el desarrollo de la competencia básica 5. El motivo por el cual no se concretan aquí todos los indicadores se justifica en que, posteriormente, se despliega una serie de *descriptores*<sup>78</sup> con el fin de reconocer el nivel del alumno en cada temática.

De esta forma, en la dimensión se pretende exponer una vinculación inicial entre las temáticas de la Competencia Social y Ciudadana y los comportamientos del alumno. No obstante, la posibilidad de identificar mediante la Capoeira el potencial desarrollo de la competencia básica, así como el nivel que tiene el alumnado con respecto a la misma, se realizará sobre la base de los *descriptores* elaborados.

**3. Didáctica de la Capoeira en la Educación Física escolar.** Esta dimensión engloba los elementos relacionados con el último objetivo. Así, el propósito es constatar si la Capoeira es una práctica viable en la Educación Física de la etapa de Primaria. Las dos primeras variables se corresponden, respectivamente, con los principales elementos del currículum escolar y con las 4 dimensiones de las competencias específicas del área. Adicionalmente, relacionadas con las 6 temáticas de la Competencia Social y Ciudadana se reconocen finalidades educativas (potenciales) a partir del aprendizaje de la Capoeira. En este sentido, se exponen ciertos indicadores vinculados con: la existencia y el respeto de las normas; la resolución de conflictos; las relaciones afectivas; la cohesión grupal; la salud y bienestar, finalmente, aquella historia relevante en la Humanidad.

Finalmente indicar que, dado que la dimensión se centra en un aspecto didáctico, los indicadores se responderán apoyándose en las reflexiones que nos facilite el maestro de Educación Física una vez finalizada la propuesta didáctica de enfoque competencial.

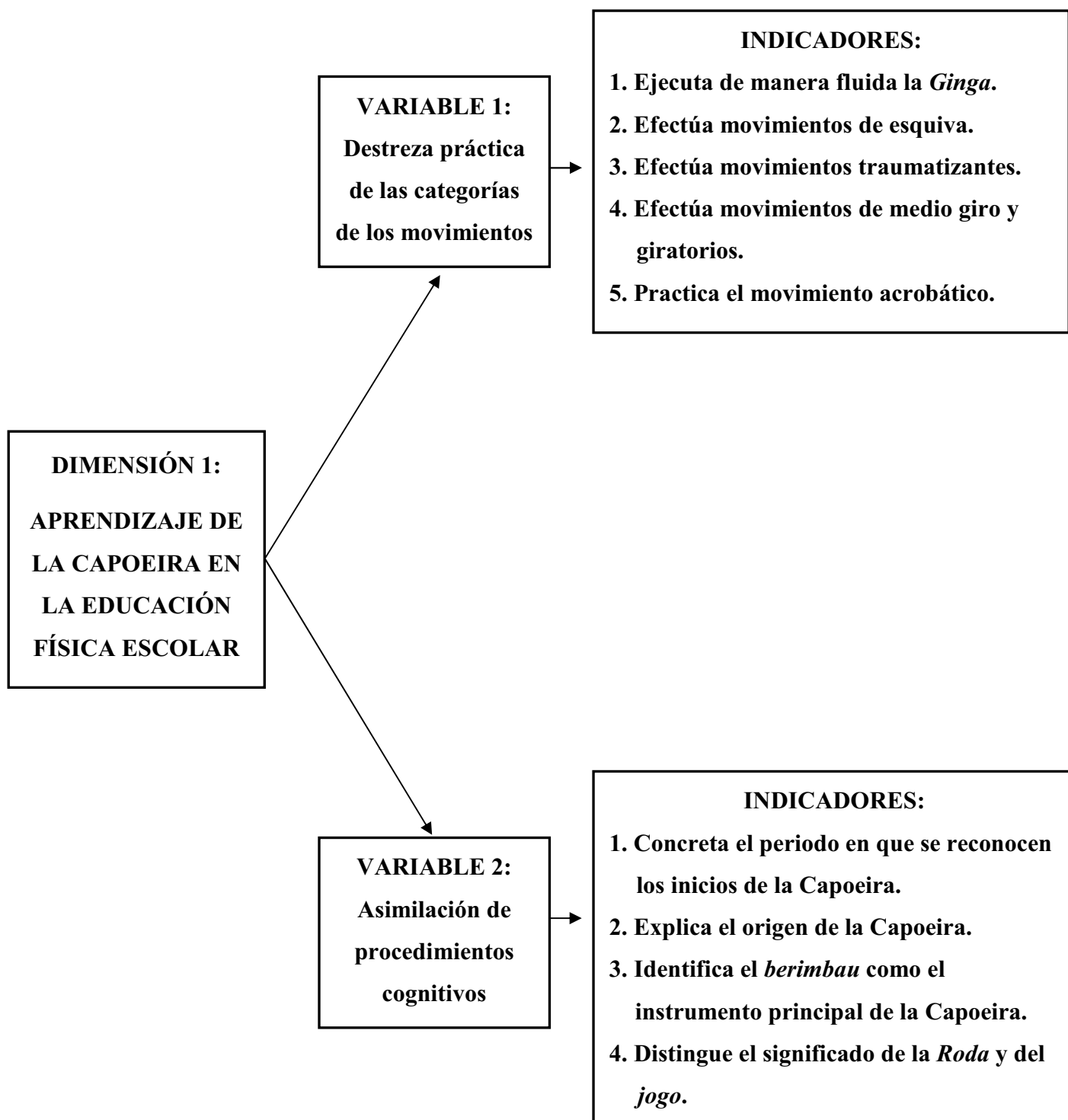
En suma, la incursión de la Capoeira en la escuela conlleva el siguiente proceso:

**“Aprendizaje” → “Influencia en la Competencia Social y Ciudadana” → “Didáctica”**

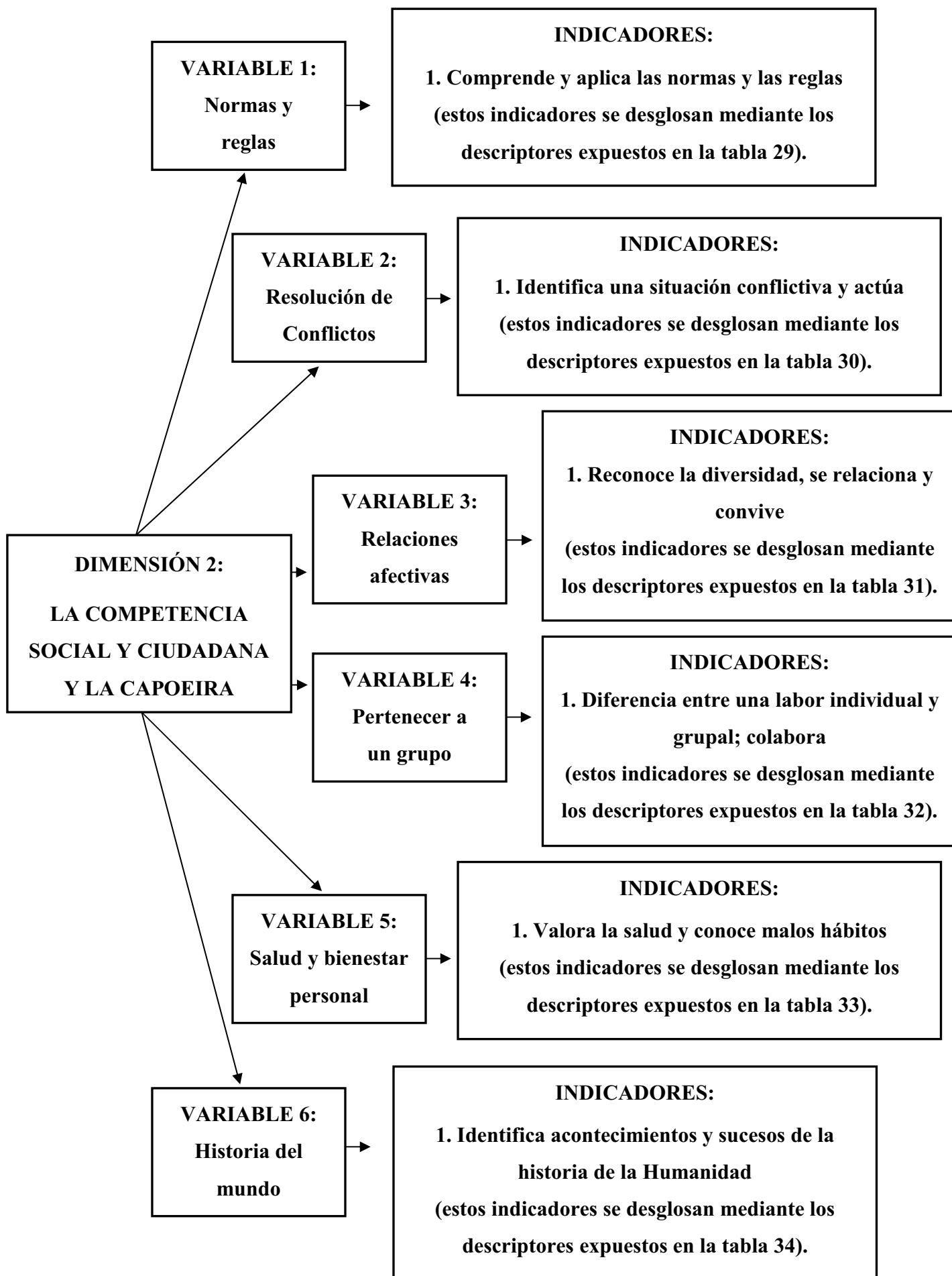
Situados en este punto, creemos que es oportuno mostrar de manera esquemática la estructura del estudio mediante sus Dimensiones, Variables e Indicadores.

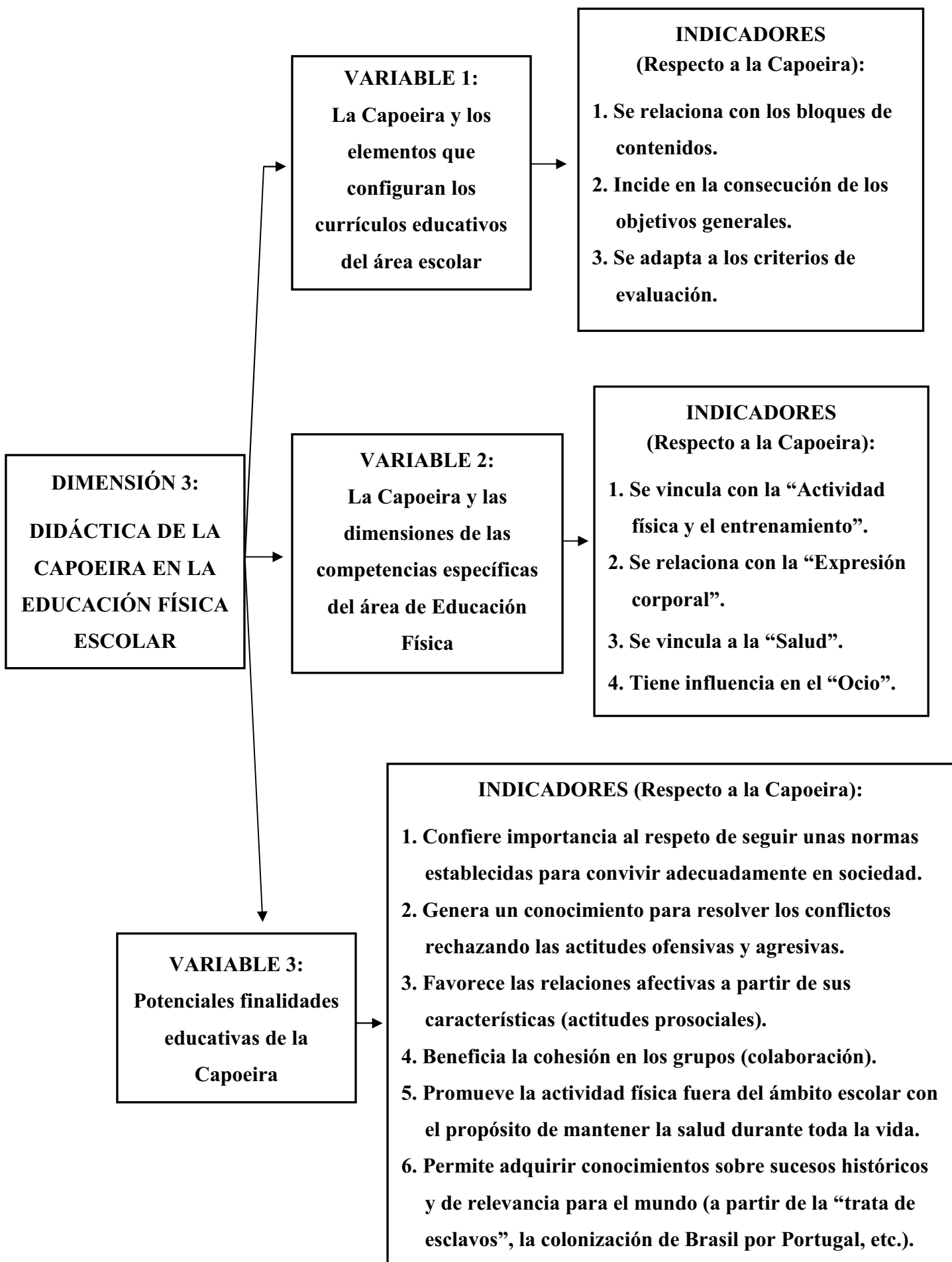
<sup>78</sup> Referentes más específicos; equivalen a “*indicadores de desempeño*” (Escamilla, 2008, p.156).

• Dimensiones, Variables e Indicadores de la investigación









#### 5. 4. NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Construir caminos desde la Educación Física para favorecer la adquisición de las competencias básicas es, sin duda, la finalidad principal de esta investigación. Partiendo de esta base, poco a poco se ha ido consolidando una conexión entre una actividad física (Capoeira) y una competencia básica (Social y Ciudadana). A partir de aquí, teniendo en cuenta que los alumnos deben finalizar el periodo escolar obligatorio con la consecución de las competencias básicas, apreciamos que sería oportuno identificar el grado (o nivel) de adquisición de cada uno respecto a la Competencia Social y Ciudadana. La siguiente labor a efectuar, entonces, consiste en determinar niveles para, *a priori*, conseguir situar a cada alumno en su proceso de adquisición de la CSC. Como primer factor a considerar en este sentido, se debe indicar que los niveles se constituirán según distintos elementos relacionados con el aprendizaje de la Capoeira.

Para realizar este proceso, en primer lugar cabe explicar que en las Evaluaciones Generales de Diagnóstico se distinguen niveles para determinar el grado de rendimiento de las competencias básicas en los alumnos. De esta manera, con el propósito de obtener referencias para, posteriormente, elaborar la gradación con base en la Capoeira, se alude al Informe de resultados relativo a la Evaluación General de Diagnóstico del año 2009<sup>79</sup>. En éste, se determinan los siguientes 5 niveles para las 4 CCBB indicadas:

NIVELES DE ADQUISICIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
- El <b>nivel 1</b> → El grado <b>más bajo</b> .	- Competencia en comunicación lingüística.
- El <b>nivel 2</b> → El grado <b>intermedio bajo</b> .	- Competencia matemática.
- El <b>nivel 3</b> → El grado <b>intermedio central</b> .	- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- El <b>nivel 4</b> → El grado <b>intermedio alto</b> .	- Competencia social y ciudadana.
- El <b>nivel 5</b> → El grado <b>más alto</b> .	

Tabla 25. Niveles de adquisición y competencias básicas estudiadas en la Evaluación General de Diagnóstico de 4º curso de primaria del año 2009.

<sup>79</sup> Primera Evaluación General de Diagnóstico realizada en España con alumnos de 4º curso de Primaria (en 2010 se realizó para 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria).

De la misma manera, será oportuno exponer los aspectos fijados para cada nivel respecto a la Competencia Social y ciudadana (MEC, 2010, p.97):

Nivel	Lo que saben y lo que saben hacer los alumnos en cada uno de los niveles de rendimiento
5	<p>En el <i>nivel 5</i> los alumnos, además de realizar las tareas de los cuatro niveles anteriores, pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar información con el conocimiento de vocabulario específico social, cultural y político del entorno próximo, municipal o regional.</li> <li>• Distinguir y clasificar normas de convivencia en el ámbito escolar y del entorno vecinal.</li> <li>• Reconocer en un contexto adecuado los derechos y deberes básicos de los ciudadanos como miembros de una sociedad.</li> </ul>
4	<p>En el <i>nivel 4</i> los alumnos, además de resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1, 2 y 3, pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar las tareas descritas en los niveles 1, 2 y 3 con mayor seguridad y eficacia.</li> <li>• Extraer información explícita de un texto histórico,</li> <li>• Extraer información de otro tipo de fuentes más complejas como planos, gráficos y carteles informativos que suelen presentarse en anuncios u otras informaciones públicas como las que ofrecen los ayuntamientos o empresas de diversa índole.</li> </ul>
3	<p>En el <i>nivel 3</i> los alumnos, además resolver adecuadamente las tareas descritas en los niveles 1 y 2, pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infieren el significado global de expresiones de uso corriente relacionadas con el ámbito social y de convivencia, reconocen los derechos básicos de los ciudadanos y explican situaciones de injusticia y vulneración de los derechos de los ciudadanos y de los niños.</li> <li>• Identifican algunos de los rasgos que caracterizan fenómenos y relaciones sociales en un entorno próximo y las características que definen el funcionamiento democrático en un contexto escolar así como los rasgos básicos de un estado democrático.</li> <li>• Identifican y explican la evolución en el tiempo de la desigualdad y el camino hacia la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en el acceso a la educación.</li> </ul>

Tabla 26. Descripción de los niveles de rendimiento para la Competencia Social y Ciudadana con respecto a la Evaluación General de Diagnóstico del año 2009 (1).

2	<p style="text-align: center;">En el <i>nivel 2</i> los alumnos, además, pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y extraer información sencilla de gráficos, localizar información concreta y realizar inferencias directas de la lectura de textos.</li> <li>• Valorar la igualdad en el reparto de tareas en el ámbito familiar y aceptar las responsabilidades en el ámbito personal cercano.</li> <li>• Reconocer la necesidad de normas que faciliten la convivencia y el deber de todos los ciudadanos de respetar las leyes.</li> <li>• Identificar los rasgos que han de definir a las personas que nos representan.</li> <li>• Reconocer y valorar la diversidad y las actitudes cooperativas e igualitarias en el trabajo en equipo.</li> </ul>
1	<p style="text-align: center;">En el <i>nivel 1</i> los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Captar el sentido global de un texto sencillo e integrar las ideas propias con la información contenida en el mismo.</li> <li>• Mostrar empatía, reconocer el valor del diálogo, del respeto y el acuerdo en las relaciones de convivencia.</li> <li>• Identificar la importancia de compartir actividades y responsabilidades en el ámbito familiar y la necesidad de establecer vínculos de amistad en las relaciones con los otros,</li> <li>• Aceptar la diversidad cultural, reconocen que todas las personas tienen los mismos derechos.</li> <li>• Mostrar actitudes de cuidado hacia los bienes comunes.</li> </ul>

Tabla 26. Descripción de los niveles de rendimiento para la Competencia Social y Ciudadana con respecto a la Evaluación General de Diagnóstico del año 2009 (2).

Una vez identificada la posibilidad de establecer niveles para reconocer aquél en el que se encuentra el alumno con respecto a la competencia básica, podemos empezar a configurar aquellos propios que intervendrían en las temáticas de la Competencia Social Ciudadana reconocidas (ya que engloban todos los aspectos de la competencia). Si bien, en cada una de las 6 temáticas (ámbitos de actuación) siempre se introducirán elementos de la Capoeira para, de esta forma, valorar la posibilidad de que mediante la actividad se logre influir en la adquisición y/o el desarrollo de la CSC.

#### 5. 4. 1. NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

En primer lugar se distingue la existencia de *descriptores*: “*ilustran una realidad observable*” (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2011, p.7). En este documento, aparecen *descriptores* sobre cada competencia básica para todos los cursos de la escolaridad obligatoria. Con relación a la CSC, y para el curso al cual se orientará la propuesta didáctica de enfoque competencial, el siguiente es el conjunto de *descriptores* relativos al nivel de desarrollo: **Adecuado** (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 2011, p.21):

Reconoce y acepta las capacidades y sentimientos propios y ajenos, y conoce estrategias para afrontar o evitar conflictos previsibles como pedir ayuda o dialogar.
Muestra interés por el trabajo cooperativo y se siente motivado por mejorar sus intervenciones y aportaciones al grupo.
Suele cumplir normas y deberes en la familia y en el centro, reconociendo y valorando comportamientos socialmente responsables como la no discriminación por grupo étnico, creencias o sexo.

Tabla 27. Ejemplo de conjunto de descriptores relacionados con la Competencia Social y Ciudadana para 6º curso de la etapa de Primaria.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que los *descriptores* son enunciados que evidencian un logro de la persona (del *saber*, del *saber hacer* y del *saber ser*) y, a partir de esa reflexión, se han elaborado *descriptores* con relación a la Capoeira y *descriptores* vinculados con la Competencia Social y Ciudadana. En cualquier caso, todos se deberán promover con las tareas y actividades diseñadas desde la propuesta didáctica de enfoque competencial; siempre con la intención de que el alumnado alcance el mayor número de *descriptores* posibles.

Por su parte, la gradación de los niveles de adquisición se ha determinado según una serie de **conceptos** que se corresponden con la dificultad de los *descriptores* (logros personales). Por lo tanto, el alumno que evidencie el conjunto de *descriptores* relativo al concepto, estará en un determinado nivel de adquisición con respecto a la CSC.

Para aclarar el significado de los conceptos, se muestra la tipología de logros que distinguimos en cada uno y la dificultad (nivel de adquisición) con que se corresponden:

CONCEPTOS	LOGROS	NIVEL
CONOCE	<b>Diferencia aspectos en común. Es consciente de un hecho. Sabe cuál es el significado de un término o de una expresión.</b>	Nivel 1
ENTIENDE	<b>Comprende el motivo por el cual existe un hecho o una situación. Explica una realidad.</b>	Nivel 2
ACTÚA	<b>Realiza una acción (de tipo reflexiva o práctica)</b>	Nivel 3
DEMUESTRA	<b>Tiene una actitud favorable para sí mismo o hacia los demás (en ocasiones se relaciona con la moral y con la ética).</b>	Nivel 4

Tabla 28. Definición de conceptos con relación a los logros y determinación de niveles de adquisición respecto a la Competencia Social y Ciudadana.

Así, se establecen 4 niveles que transcurren desde aspectos más relacionados con el conocimiento cognitivo hasta la evidencia de conductas vinculadas a la vida social o a la ciudadanía. Si bien los logros de los dos últimos conceptos se pueden interrelacionar, la intención final es acentuar conductas adecuadas de la vida social y ciudadana; propias y hacia los demás. A continuación, entonces, se exponen los conceptos, los *descriptores* y los niveles de adquisición de cada temática que se apreció de la Competencia Social y Ciudadana. Destacar, a su vez, que en la parte inferior de cada temática se menciona la finalidad que, potencialmente, tendría la adquisición de los respectivos *descriptores*. En el conjunto, favorecerían que la persona se incorporara a la sociedad, participara en ella y desarrollara su vida adulta con éxito conviviendo con el resto de los ciudadanos.

<b>TEMÁTICA VINCULADA A LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA: 1. NORMAS Y REGLAS</b>		
<b>Concepto</b>	<b>Descriptores</b>	<b>Nivel de adquisición</b>
<b>CONOCE</b>	<p>1. 1. Diferencia las normas y las reglas de las actividades, del <i>jogo</i> y de la <i>Roda</i>.</p> <p>1. 2. Es consciente de que en la sociedad existen normas y reglas que se deben respetar para favorecer la convivencia entre ciudadanos.</p>	<b>1 (Bajo)</b>
<b>ENTIENDE</b>	<p>1. 3. Explica por qué son necesarias las normas y las reglas (establecen orden, control, justicia, disciplina, evita que todos puedan hacer lo que quieran, equilibran fuerzas, etc.).</p>	<b>2 (Medio – Bajo)</b>
<b>ACTÚA</b>	<p>1. 4. Elabora un conjunto de normas y reglas.</p> <p>1. 5. Adapta su práctica para respetar las normas y las reglas establecidas.</p> <p>1. 6. Expresa su opinión sobre las normas y las reglas que determinan la práctica física (de cualquier actividad y, de manera específica, de las propias para el <i>jogo</i> y la <i>Roda</i>).</p>	<b>3 (Medio – Alto)</b>
<b>DEMUESTRA</b>	<p>1. 7. Rechaza el comportamiento de los compañeros que no respetan las normas establecidas.</p> <p>1. 8. Se muestra en desacuerdo con la persona que no respeta unas normas o reglas cívicas.</p>	<b>4 (Alto)</b>
<p>Potencialmente, la consecución de este conjunto de descriptores le permitirá al alumno: <b>EJERCER LA CIUDADANÍA DE ACUERDO A LAS NORMAS Y REGLAS QUE RIJAN LA SOCIEDAD EN LA QUE SE ENCUENTRE</b></p>		

Tabla 29. Desglose de los descriptores relativos a la temática: **Normas y reglas**.



<b>TEMÁTICA VINCULADA A LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA: 2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>		
<b>Concepto</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Nivel de adquisición</b>
<b>CONOCE</b>	<p><b>2. 1. Es consciente de los motivos que originan situaciones conflictivas (intereses comunes, opiniones distintas, etc.).</b></p> <p><b>2. 2. Sabe qué significa el término “mediación”.</b></p>	<b>1 (Bajo)</b>
<b>ENTIENDE</b>	<p><b>2. 3. Comprende por qué ha sucedido un determinado problema durante la práctica de la Capoeira y es capaz de argumentar el conflicto (diferencia de opiniones, golpes involuntarios, discrepancias, etc.).</b></p> <p><b>2. 4. Determina y explica que la Capoeira es una actividad que no pretende el contacto físico (no es agresiva).</b></p>	<b>2 (Medio – Bajo)</b>
<b>ACTÚA</b>	<b>2. 5. Recurre a estrategias adecuadas con el propósito de solucionar un conflicto propio o ajeno (tranquiliza, escucha, dialoga, propone acuerdos, etc.).</b>	<b>3 (Medio – Alto)</b>
<b>DEMUESTRA</b>	<p><b>2. 6. Rechaza las actitudes despectivas y agresivas (los insultos, la violencia, etc.).</b></p> <p><b>2. 7. Muestra una actitud segura y tranquila en los conflictos.</b></p>	<b>4 (Alto)</b>
<p>Potencialmente, la consecución de este conjunto de descriptores le permitirá al alumno:</p> <p><b>RESOLVER CON ÉXITO SITUACIONES CONFLICTIVAS</b></p>		

Tabla 30. Desglose de los descriptores relativos a la temática: **Resolución de conflictos.**

<b>TEMÁTICA VINCULADA A LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA: 3. RELACIONES AFECTIVAS</b>		
<b>Concepto</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Nivel de adquisición</b>
<b>CONOCE</b>	<p><b>3. 1. Es consciente de que en un grupo existen personas con distintos niveles de habilidad, con origen y culturas diversas, y de género diferente.</b></p> <p><b>3. 2. Sabe qué significan los términos “diversidad” y “convivencia”.</b></p>	<b>1 (Bajo)</b>
<b>ENTIENDE</b>	<p><b>3. 3. Comprende por qué conviven personas de habilidad física y mental distinta (todos forman parte de la sociedad aunque tengan conocimientos y destrezas desiguales).</b></p> <p><b>3. 4. Explica que la Capoeira se representa con otra persona (en el <i>jogo</i>).</b></p>	<b>2 (Medio – Bajo)</b>
<b>ACTÚA</b>	<p><b>3. 5. Interactúa con todos sus compañeros (sólo en las actividades de aula; aspecto formal).</b></p> <p><b>3. 6. Se relaciona (convive) con todos o gran parte de sus compañeros de clase (en actividades relacionadas con el área escolar, en la escuela o más allá de la misma).</b></p>	<b>3 (Medio – Alto)</b>
<b>DEMUESTRA</b>	<p><b>3. 7. Acepta a las personas sin hacer distinciones entre género, origen racial, habilidad, etc.</b></p> <p><b>3. 8. Muestra una actitud de ayuda hacia el ciudadano sin hacer excepciones.</b></p>	<b>4 (Alto)</b>
<p>Potencialmente, la consecución de este conjunto de descriptores le permitirá al alumno:</p> <p><b>GENERAR RELACIONES AFECTIVAS Y CONVIVIR CON TODOS LOS CIUDADANOS SIN HACER DISTINCIONES DE NINGÚN TIPO</b></p>		

Tabla 31. Desglose de los descriptores relativos a la temática: **Relaciones afectivas**.

TEMÁTICA VINCULADA A LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA: 4. PERTENECER A UN GRUPO		
Concepto	Descriptores	Nivel de adquisición
CONOCE	<p>4. 1. Diferencia la figura individual de la grupal (en relación con la diferencia de realizar una labor individual o en grupo).</p> <p>4. 2. Sabe qué significa el término “colaborar” y la expresión “objetivo común”.</p>	1 (Bajo)
ENTIENDE	<p>4. 3. Explica que cada capoeirista tiene un rol en la <i>Roda</i> igual de importante que el resto (capoeiristas que tocan instrumentos, los que <i>jogan</i> y los que acompañan a la música).</p> <p>4. 4. Comprende que la suma individual de los miembros del grupo es clave para alcanzar un objetivo común.</p>	2 (Medio – Bajo)
ACTÚA	<p>4. 5. Colabora con los miembros de su grupo (aporta conocimiento y/o esfuerzo) en actividades colectivas.</p> <p>4. 6. Participa en la <i>Roda</i> (acompaña la música batiendo palmas, entona los coros, etc.).</p>	3 (Medio – Alto)
DEMUESTRA	<p>4. 7. Muestra un comportamiento respetuoso hacia los miembros del grupo al que pertenece.</p> <p>4. 8. Es capaz de desarrollar sus labores pensando en el grupo; con responsabilidad.</p>	4 (Alto)
<p>Potencialmente, la consecución de este conjunto de descriptores le permitirá al alumno: <b>SENTIRSE PARTE DE UNA COMUNIDAD SOCIAL Y DESARROLLAR SU VIDA CON DEMÁS MIEMBROS DE LA MISMA</b></p>		

Tabla 32. Desglose de los descriptores relativos a la temática: **Pertenecer a un grupo**.

<b>TEMÁTICA VINCULADA A LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA: 5. SALUD Y BIENESTAR PERSONAL</b>		
<b>Concepto</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Nivel de adquisición</b>
<b>CONOCE</b>	<p>5. 1. Sabe qué significa la expresión “hábitos perjudiciales para la salud”.</p> <p>5. 2. Es consciente de que la actividad física favorece la salud personal.</p>	<b>1 (Bajo)</b>
<b>ENTIENDE</b>	<p>5. 3. Explica por qué una mala alimentación, una práctica escasa de actividad física y una falta de higiene causan efectos desfavorables en las personas (sobrepeso, poca resistencia durante la práctica física, infecciones, problemas cardiovasculares, etc.).</p> <p>5. 4. Argumenta que los efectos de la actividad física (favorece y mejora las condiciones de vida) son incompatibles con la ingesta de productos desaconsejados (tabaco, alcohol, etc.).</p> <p>5. 5. Conviene que la Capoeira es una actividad física y, por lo tanto, determina que favorece la salud.</p>	<b>2 (Medio – Bajo)</b>
<b>ACTÚA</b>	<p>5. 6. Mantiene una higiene personal después de realizar actividad física.</p> <p>5. 7. Participa de forma activa en las diversas actividades físicas (practica movimientos, sale a <i>jogar</i>, etc.).</p>	<b>3 (Medio – Alto)</b>
<b>DEMUESTRA</b>	<p>5. 8. Tiene interés por conocer y aprender nuevos movimientos de Capoeira.</p> <p>5. 9. Se esfuerza por realizar movimientos complejos para su nivel de habilidad (demuestra tenacidad, constancia, autosuperación, etc.).</p>	<b>4 (Alto)</b>
<p>Potencialmente, la consecución de este conjunto de descriptores le permitirá al alumno:</p> <p><b>FAVORECER EL BIENESTAR PERSONAL MANTENIDO UNA VIDA SALUDABLE DURANTE EL TRANCURSO DE LA VIDA</b></p>		

Tabla 33. Desglose de los descriptores relativos a la temática a: **Salud y bienestar personal**.

<b>TEMÁTICA VINCULADA A LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA: 6. HISTORIA DEL MUNDO</b>		
<b>Concepto</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Nivel de adquisición</b>
<b>CONOCE</b>	<p>6. 1. Sabe qué significan los términos “esclavitud” y “colonización”, así como las expresiones “trabajos forzados” e “igualdad de derechos”.</p> <p>6. 2. Es consciente de que la Capoeira proviene de esclavos africanos transportados de Angola a Brasil.</p>	<b>1 (Bajo)</b>
<b>ENTIENDE</b>	<p>6. 3. Es capaz de explicar el origen y la historia de la Capoeira (S. XVII; esclavos angoleños; de África a Brasil; el dominio de Portugal; la ocultación bajo la danza y el uso de la música para advertir del peligro; su prohibición y su liberación).</p> <p>6. 4. Al respecto de la colonización, comprende los motivos (dominar un territorio, ejercer control sobre los habitantes, etc.) y argumenta las consecuencias (guerras, víctimas, etc.).</p>	<b>2 (Medio – Bajo)</b>
<b>ACTÚA</b>	<p>6. 5. Participa en actividades relacionadas con sucesos de la historia (simula ser un esclavo, etc.).</p> <p>6. 6. Se posiciona ante un acontecimiento relevante de la historia de la Humanidad (abolición de la esclavitud, 1ª y 2ª Guerra Mundial, atentados del 11 de Septiembre, etc.).</p>	<b>3 (Medio – Alto)</b>
<b>DEMUESTRA</b>	<p>6. 7. Rechaza el abuso de poder y las formas de dominio (dictadura, autoritarismo, etc.).</p> <p>6. 8. Muestra interés por conocer hechos históricos.</p>	<b>4 (Alto)</b>
<p>Potencialmente, la consecución de este conjunto de descriptores le permitirá al alumno: <b>CONOCER PARTE DE LA HISTORIA DEL MUNDO Y FOMENTAR EL INTERÉS POR AMPLIAR SU APRENDIZAJE HACIA ELLA</b></p>		

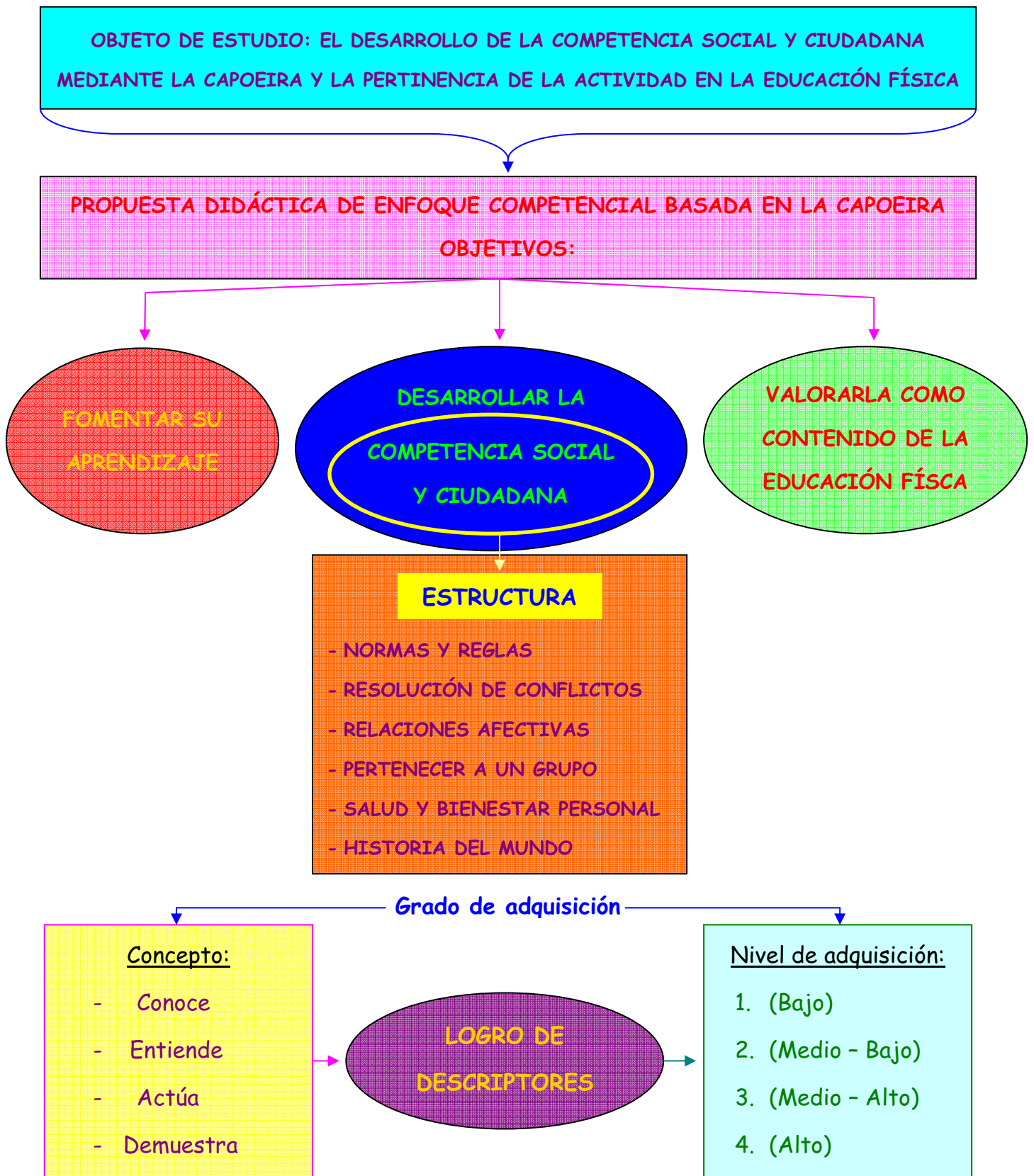
Tabla 34. Desglose de los descriptores relativos a la temática: **Historia del mundo**.

Hasta aquí el desglose de los elementos relativos a los 6 ámbitos sobre los cuales incidir para, *a priori*, lograr identificar el nivel que posee cada alumno con respecto a la Competencia Social y Ciudadana. Una vez llegados a este punto se debe mencionar que, si bien son susceptibles de poder adaptarse otros elementos de la competencia básica (la Constitución; la carta de los Derechos Humanos; corrientes políticas existentes; ilustres de la Historia; sucesos de relevancia que ocurrieron en distintas épocas; etc.), la realidad es que abarcar todos y cada uno de ellos supone una gran complejidad que, ciertamente, escapa de nuestras posibilidades en este estudio.

Comentado este aspecto, se aprecia que en el conjunto de cada temática aparecen *descriptores* vinculados a la competencia básica que, potencialmente, deberían de surgir mediante *descriptores* relacionados con la Capoeira. De esta manera, sin olvidar el resto de los objetivos propuestos, en la realidad podremos valorar de qué forma una actividad física, como la Capoeira, podría influir en la adquisición o desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana desde la Educación Física escolar.

A partir de aquí, el siguiente paso a efectuar será la elaboración de una propuesta didáctica cuyas características se encuentren vinculadas al enfoque competencial, siendo la Capoeira el medio para promover éste. No obstante, de una manera previa a esta labor y con la intención de presentar (en conjunto) los principales aspectos de este capítulo, se presenta el siguiente mapa conceptual:

• Mapa conceptual



## *CAPÍTULO 6*

*Diseño de la propuesta didáctica  
competencial vinculada con la  
Capoeira y su programación en el aula*



## 6. PROPUESTA DIDÁCTICA COMPETENCIAL. INTRODUCCIÓN

Este capítulo, se centra en la **propuesta didáctica de enfoque competencial**. En primer lugar, se atiende a la **diferencia entre actividad y tarea** ya que sobre éstas se ha construido el conjunto de sesiones prácticas. De un modo inmediato, se revelan aquellas **aportaciones** que han sido un referente clave para la elaboración de las tareas, ya que su complejidad requería de ciertas indicaciones para diseñarlas de forma oportuna.

A continuación, se presentan un conjunto de **rasgos positivos de la Capoeira en el ámbito educativo** y, seguidamente, se muestran **dificultades que pueden influir en el aprendizaje de la Capoeira** debido a características propias de la actividad y a las de la propuesta didáctica. Al respecto del planteamiento de las dificultades, cabe decir que se presentan alternativas para intentar minimizarlas mediante la actuación docente.

Finalmente se expone la propuesta didáctica, la cual está compuesta por:

- ♦ **Aspectos generales.**
- ♦ **Introducción.**
- ♦ **Objetivos curriculares.**
- ♦ **Objetivos didácticos.**
- ♦ **Competencias básicas que intervienen de manera específica en la propuesta didáctica.**
- ♦ **Metodología.**
- ♦ **Espacios.**
- ♦ **Material.**
- ♦ **Tiempo real de práctica de las sesiones.**
- ♦ **Organización del alumnado.**
- ♦ **Características de actividades y tareas.**
- ♦ **Actividades y tareas para valorar la progresión en la ejecución de los movimientos.**
- ♦ **Fichas de las sesiones.**

## 6. 1. CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMPETENCIAL

Tras nuestra exposición acerca de la Capoeira, de las competencias básicas y, de manera más focalizada, de la Competencia Social y Ciudadana, es oportuno presentar la pieza que posibilitará comprobar el Objeto de estudio: la propuesta didáctica de enfoque competencial. Como el lector ha podido ir descubriendo hasta ahora, nuestro estudio se iniciaba presentando los elementos característicos de la Capoeira llegando a mostrar una potencial vinculación con la competencia básica 5. A partir de aquí, la siguiente labor a realizar consistirá en elaborar un modelo de práctica docente, en el que se aúnen ambos, cuyo propósito final es presentar un conjunto de sesiones que permita trasladar todos los fundamentos teóricos a la práctica de aula.

A tal efecto, a continuación se muestra el diseño de una propuesta didáctica, con base en la Capoeira, que se orienta desde la Educación Física escolar. En este sentido, se debe mencionar que la programación se caracteriza por unir actividades organizadas (las cuales comprendemos que resultan esenciales para el aprendizaje de una actividad como la Capoeira) con actividades más complejas (en las que los alumnos deben movilizar sus recursos para resolver ciertas situaciones con éxito).

Sobre este último tipo de actividades, para que resulte más comprensible, a partir de ahora las distinguiremos con el término de “tareas”. Si bien es cierto, y no podemos dejar de mencionarlo, que autores como Moya (2007) señalan que una tarea se compone de actividades, nosotros creemos que resulta más apropiado distinguir entre **actividad** y **tarea** atendiendo a las características de los ejercicios que se plantean; esto es:

- Actividad → ejercicios organizados, analíticos, etc. Aquí, la mayor parte del control recae sobre el docente.
- Tarea → situaciones complejas, en las que el aprendizaje cooperativo tiene gran presencia y en las que al alumno se le demanda una mayor capacidad de decisión para resolver con éxito las situaciones. A su vez, se concede mayor grado de responsabilidad y autonomía.

Por su parte, debido a que, potencialmente, las situaciones que se plantean desde las tareas son más afines a la educación por competencias, hemos tomado como ejemplo las ideas de Pozo (2008), en las que el autor establece “*algunos rasgos que deben tener las tareas de aprendizaje que quieran alejarse de la rutina del aprendizaje asociativo*” (Pozo, 2008, p.316). De esta manera, Pozo señala los siguientes aspectos para fomentar un aprendizaje cercano al “*constructivo*” (solicitando que el alumno razone, comprenda, que sea consciente de su aprendizaje, que lo pueda modificar y generar nuevo, etc.):

1. *Basarse más en la solución de problemas o tareas abiertas que en cumplimentar ejercicios cerrados; con relación a este aspecto, en nuestro caso, cabe mencionar que defendemos la necesidad de plantear actividades analíticas que sirvan de apoyo para enseñar algunos movimientos de la Capoeira (lo cual resulta necesario para que los alumnos sean capaces de resolver las posteriores tareas de manera exitosa).*
2. *Inducir al aprendiz a concebir el aprendizaje como un proceso de hacerse preguntas más que de encontrar respuestas ya acabadas, elaboradas por otros.*
3. *Fomentar la activación y toma de conciencia progresiva de sus propios conocimientos y la regulación de los propios procesos cognitivos en el aprendizaje.*
4. *Centrar el aprendizaje en los propios aprendices, de forma que lo perciban como una tarea autónoma de la que deben hacerse responsables, que debe tener como meta principal aprender y profundizar en su propio conocimiento y no sólo servir como vehículo para otras recompensas.*
5. *Evaluar el aprendizaje de forma divergente, fomentando la diversidad de resultados, en lugar de buscar un rendimiento convergente, homogéneo y uniforme para todos los aprendices.*
6. *Diseñar el aprendizaje como una tarea de cooperación social dentro de una comunidad de saber, en vez de, como señala irónicamente Carretero (1993), concebirlo siempre como un <<vicio solitario>>.*

Con todo, podremos observar el planteamiento de una programación compuesta por actividades y tareas; incidiendo en que estas últimas son aquéllas que a los alumnos les deben hacer reflexionar y fomentar un enfoque estratégico para resolver un problema potenciando, además, su autonomía (aunque el docente les pueda guiar y ayudar durante el proceso). Asimismo, creemos que las tareas deben tener una transferencia fuera de la escuela para que a los aprendices les pueda ser de utilidad en sus vidas.

Una vez presentada y justificada el tipo de programación que nos encontraremos a continuación, resulta conveniente destacar ciertos rasgos positivos que potencialmente tiene la Capoeira dentro del ámbito educativo. Para realizar esta labor, cabe preguntarse cuáles son los factores que hacen que la Capoeira sea diferente de otras actividades más comunes en la escuela. A tal efecto, aludimos a los fundamentos teóricos presentados en el inicio del estudio y reconocemos los siguientes:

<b>RASGOS POSITIVOS DE LA CAPOEIRA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite realizar un arte marcial con la seguridad de que los alumnos no tienen como objetivo principal el contacto físico entre ellos (salvo excepciones específicas que se encuentran en la Tarea 2).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canaliza la agresividad a partir de la ejecución de movimientos dirigidos hacia un compañero.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta una serie de movimientos con sentido rítmico, afines a la danza, cuya gestualidad no existe en ninguna otra arte marcial.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dota de iniciativa y autonomía al alumno puesto que le permite decidir cuándo quiere salir a <i>jogar</i> pero, a su vez, le obliga a cooperar constantemente con sus compañeros ya que siempre forma parte de la <i>Roda</i>. Por lo tanto, el alumno siempre tiene un rol activo aunque no se encuentre en el centro de la acción.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sirve como alternativa para enseñar el periodo histórico relativo a la esclavitud africana y su evolución en el tiempo. En este sentido, adquiere una vinculación cercana con otras áreas educativas como: “Conocimiento del medio social” y “Música”.</li> </ul>

Tabla 35. Potenciales rasgos positivos de la Capoeira desde un enfoque educativo.

A partir de aquí, si bien existen aspectos que, potencialmente, podrían convertir a la Capoeira en una actividad educativa, también se debe indicar que ésta es susceptible de generar ciertas situaciones que se deberían de controlar para favorecer el aprendizaje. Asimismo, la propuesta didáctica también puede generar dificultades. Por este motivo, a continuación se describen posibles problemas, sugiriendo indicaciones para redirigirlos.

<p><b>SITUACIÓN:</b></p> <p>Relacionadas con una falta de motivación hacia la actividad.</p>
<p><b>ACTUACIÓN DOCENTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar progresiones para el aprendizaje de los movimientos.</li> <li>- Plantear actividades por parejas o en pequeños grupos para fomentar las ayudas en la ejecución de aquellos movimientos que resulten más complicados de realizar.</li> <li>- Distribuir parejas o grupos en espacios delimitados para ensayar los movimientos y las secuencias.</li> <li>- Explicar la <i>Roda</i> y el <i>jogo</i> con reglas sencillas.</li> <li>- Proponer desafíos a los alumnos con, por ejemplo, movimientos, secuencias, etc.: “A ver quiénes son los primeros que consiguen...”.</li> </ul>
<p><b>COMENTARIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar no sólo consiste en animar a la persona en repetidas ocasiones. El docente debe ser capaz de hacer entender al alumno que en la Capoeira existen diferentes aspectos que pueden instarlo a seguir la práctica de la actividad (las canciones, los instrumentos, el desarrollo de secuencias, la <i>Roda</i>, etc.).</li> <li>- El docente debe ser consciente de que la Capoeira es una actividad “nueva”, cuyos movimientos pueden resultar complejos en un inicio. Sin embargo, debe animar al alumno a ser constante y lograr que comprenda que para conseguir algo (como la ejecución correcta de un movimiento) es necesario tiempo y esfuerzo.</li> <li>- Asimismo, y en relación con los movimientos, se puede plantear que los alumnos realicen ayudas para ejecutarlos o evaluarse entre ellos. La colaboración, más allá del aprendizaje cooperativo, también es un factor de motivación.</li> </ul>

Tabla 36.1. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica.

### **SITUACIÓN:**

Actuaciones que generen una situación conflictiva entre el alumnado.

### **ACTUACIÓN DOCENTE:**

- Hablar con el tutor del grupo para reconocer alumnos conflictivos, líderes, etc. Al mismo tiempo, saber qué hace él para afrontar conflictos de diversos tipos.
- Si el líder es positivo, situarlo con personas de menor habilidad.
- Inicialmente, formar parejas o grupos en que los alumnos tengan buena relación.
- En el caso de que aparezca un conflicto y se deba mediar, existen 2 variantes:
  1. Si el centro dispone de un sistema de mediación (existen alumnos mediadores con horas de formación) se aprovechará para que los implicados resuelvan el conflicto. En este sentido, existen una serie de normas básicas para el proceso de mediación (Carme Romero, 2012).
  2. En el caso de que el docente deba intervenir en un conflicto, proponemos que la actuación sea la siguiente:
    - ⇒ Situarse entre las partes implicadas tranquilizando a todos los alumnos.
    - ⇒ Escuchar todas las opiniones de las personas implicadas en el conflicto.
    - ⇒ Mantener un diálogo con los alumnos que se consideren oportunos.
    - ⇒ Reflexionar para encontrar una solución y alcanzar un acuerdo razonable.

### **COMENTARIOS:**

- Existen grupos con mayor predisposición a generar conflictos. En este sentido, si bien pueden emerger situaciones comprometidas por diversos motivos, el docente siempre debe intentar mantener una actitud tranquila ante el problema, entre otros aspectos, para no provocar la histeria generalizada del grupo.
- El respeto hacia el docente y a los compañeros son máximas que todo grupo debe tener claro antes de empezar a desarrollar una propuesta didáctica relacionada con las artes marciales. Asimismo, los alumnos deben ser conscientes que es necesario aceptar a todos por igual, sin atender a factores que condicionen de manera injusta la opinión persona hacia otro.

Tabla 36.2. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica (1).

- Un conflicto es una oportunidad para el aprendizaje gracias a su resolución, por lo tanto, una vez que se llegue a solucionar es oportuno reunir a todo el grupo – clase y plantear cuestiones como:

⇒ ¿Creéis que está bien lo que ha sucedido entre compañeros?

⇒ ¿Alguno de vosotros se ha sentido incómodo?

⇒ ¿Pensáis que la manera de actuar por mi parte (la del docente) ha sido correcta?

⇒ ¿Qué hubieseis hecho vosotros?

Tabla 36.2. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica (2).

### **SITUACIÓN:**

Los alumnos relacionan las tareas abiertas con “tener que hacer más deberes”.

### **ACTUACIÓN DOCENTE:**

- Previamente al inicio de las sesiones, explicar a los alumnos que, aunque deban de encontrar tiempo fuera de la escuela para realizar algunas labores, siempre estarán relacionadas con la Capoeira.
- Animar a los alumnos a que conciban las tareas de forma amena (crear secuencias, redactar artículos, diseñar composiciones artísticas, buscar imágenes o fotografías publicitarias, planificar y ensayar representaciones para sus padres, etc.).

### **COMENTARIOS:**

- Es posible que la carga de trabajo con la que a menudo se encuentran los alumnos, pueda provocar ciertas quejas desde distintas personas de la comunidad educativa. Por este motivo, es oportuno que el docente plantee las tareas como algo que a los alumnos les gustaría hacer de *per se* (murales que podrán observar familiares, competiciones deportivas, etc.).
- El hecho de que los alumnos deban de encontrar tiempo para preparar una serie de actuaciones en conjunto es una opción para que ocurra el aprendizaje cooperativo. En ese sentido, se reafirma que sea adecuado promover el encuentro del alumnado fuera de la escuela o, al menos, más allá de las sesiones de Educación Física.

Tabla 36.3. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica.

<p><b>SITUACIÓN:</b></p> <p>La contrariedad o reticencia de introducir las artes marciales en la escuela.</p>
<p><b>ACTUACIÓN DOCENTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar a todos los miembros de la comunidad educativa que la práctica de artes marciales no genera personas violentas (sirve para canalizar la agresividad). De un modo más concreto, la Capoeira no tiene por finalidad el contacto físico.</li> </ul>
<p><b>COMENTARIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A priori</i>, y a partir de nuestra experiencia, podemos expresar que los padres de los alumnos no son excesivamente favorables a que sus hijos realicen artes marciales en la escuela. La razón principal, recae en que pueden sufrir un golpe en cualquier momento. Ante esta preocupación (más allá de que toda práctica es susceptible de provocar daños físicos), es conveniente mostrar una visión más amplia de las artes marciales. Así, entre otras reflexiones, se debe argumentar que desde la escuela no se pretende preparar a los alumnos para realizar combates entre ellos, es decir, no se presenta ninguna actividad desde una perspectiva violenta.</li> <li>- Muchas veces, el enfoque que se tiene de las artes marciales proviene de una idea generada a partir de películas del género. Nuestra actuación, en este caso, consiste en conseguir que se distinga la ficción (y lo que vende) de la realidad.</li> </ul>

Tabla 36.4. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica.



## **6. 2. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMPETENCIAL**

Todo proceso de enseñanza – aprendizaje requiere establecer una serie de ciertos componentes que guíen la praxis docente. Dentro del ámbito educativo, las Unidades de Programación son el referente habitual para exponer los aspectos que intervendrán en el aprendizaje del alumnado. A su vez, permiten planificar todo el proceso en un espacio y tiempo determinado. En este sentido, a continuación se exponen aquellos elementos que deben aparecer en las Unidades de Programación. Pensamos que es adecuado identificar dichos elementos ya que han servido de referente para elaborar la propuesta didáctica de enfoque competencial. De esta forma, a partir de Arànega Español (2008) distinguimos los siguientes:

- Unos objetivos que respondan al currículum.
- Unos contenidos / competencias<sup>80</sup>.
- Unas actividades de enseñanza – aprendizaje.
- Unas actividades de evaluación y unos instrumentos de evaluación.
- Un tiempo (en cuanto a periodo en el que se realiza y duración de la unidad).
- Unos espacios.
- Una metodología.
- Una organización del alumnado.
- Unos materiales y unos recursos.

A partir de aquí, teniendo en cuenta los elementos mencionados (e incorporando algunos adicionales) a continuación se presenta la propuesta didáctica competencial y su programación de aula.

---

<sup>80</sup> La LOGSE identificaba contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) mientras que la LOE señala competencias.

### **ASPECTOS GENERALES:**

- Propuesta Didáctica (PD) N° 5 (situada en el 2° trimestre).
- Nombre: “Llega la Capoeira”.
- Dirigida a: Ciclo Superior – 6° curso de Primaria.
- Contenidos principales: La Capoeira y la Competencia Social y Ciudadana.
- Sesiones: 14.

### **INTRODUCCIÓN:**

A partir de una propuesta de enfoque competencial, este conjunto de actividades y tareas tiene por finalidad introducir el aprendizaje de la Capoeira y favorecer el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana en los alumnos de 6° curso. El planteamiento didáctico transcurre durante 14 sesiones. Un número que, en un primer instante, puede parecer que sea demasiado amplio, sin embargo, resulta oportuno expresar que la Capoeira no es una actividad excesivamente conocida y, por esta razón, se necesitan actividades enfocadas al aprendizaje de movimientos, lo cual genera un mayor número de sesiones. A su vez, este aspecto se une con el planteamiento de tareas de enfoque competencial.

En este sentido, sin olvidar que se pretende que los alumnos dediquen tiempo fuera de la escuela para desarrollar las tareas con éxito, también se debe mencionar que se reserva el tiempo íntegro de algunas de las sesiones para la consecución de las tareas (característica que principalmente se encuentra para desarrollar la Tarea 4). De esta manera, se justifica el número total de las sesiones.

Por otra parte, desde el punto de vista efectivo no es necesario que los alumnos conozcan la Capoeira para desarrollar correctamente las actividades y las tareas. Al respecto, tanto los elementos relativos al origen y a la evolución de la Capoeira, como el aprendizaje de los movimientos, se presentan desde una base inicial y evolucionan de forma progresiva.

Finalmente, señalar que existen indicaciones específicas vinculadas a las temáticas de la Competencia Social y Ciudadana que, en ocasiones, se relacionan de manera directa con los *descriptores* presentados en el Objeto de estudio. En este orden, el conjunto de estos últimos se debe desarrollar durante toda la propuesta, no obstante, aparecerán referencias en las “observaciones” de ciertas fichas ya que, consideramos, hay momentos que reúnen unas determinadas condiciones para abordar, de manera concisa, las propias temáticas.

### **OBJETIVOS CURRICULARES:**

- Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y la actividad física como medio de exploración para la elaboración de la autoimagen, la autoestima y la confianza.
- Utilizar el conocimiento del propio cuerpo, las capacidades físicas y las habilidades motrices para resolver y adaptar el movimiento a las necesidades o circunstancias de cada situación.
- Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sensaciones, emociones e ideas.
- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, propios y de otras culturas, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

### **OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

- **Referentes a la enseñanza de aspectos concretos de la Capoeira:**

- Introducir los siguientes elementos técnicos:

- a) Movimiento básico:

- ⇒ *Ginga*

- b) Movimientos de medio giro y giratorios:

- ⇒ *Queixada*

- ⇒ *Armada*

- ⇒ *Meia Lua de Compasso*

- ⇒ *Rolê*

- ⇒ *Martelo de Giro*

- c) Movimientos traumatizantes:

- ⇒ *Martelo*

- ⇒ *Chapa*

- ⇒ *Bênção*

- ⇒ *Ponteira*

⇒ *Cobertura*

d) Movimientos de esquivas:

⇒ *Esquiva*

⇒ *Esquiva Lateral*

⇒ *Resistência 1*

⇒ *Negativa Lateral*

⇒ *Negativa de Fondo*

e) Movimiento acrobático:

⇒ *Aú*

- Introducir la *Roda* de Capoeira.
- Reforzar la encadenación de la *Ginga* con otros movimientos de Capoeira.
- Lograr desplazarse realizando la *Ginga*.
- Ampliar el aprendizaje sobre el origen de la Capoeira, así como su evolución en la historia.
- Introducir la música propia de la Capoeira e iniciarse en el *jogo* con ella.
- Iniciarse en la estrategia y en la táctica de la Capoeira, así como adquirir experiencia en el *jogo*.
- Practicar secuencias de Capoeira por parejas.
- Presentar el *berimbau* como el instrumento principal de la Capoeira y empezar a practicar algunos de sus toques.
- Consolidar el significado y el funcionamiento de la *Roda* de Capoeira.
- Afianzar las conductas correctas para “pedir *jogar*” en la *Roda*.

• **Vinculados a procesos cognitivos:**

- Recordar las categorías a las que pertenecen los movimientos practicados.
- Clasificar los movimientos aprendidos según corresponda.
- Reconocer la combinación de movimientos como secuencias individuales.
- Iniciarse en la creación de las secuencias por parejas.
- Evaluar a un compañero de manera objetiva.

- Entender y aprender de los errores cometidos.
  - Comprender el origen y la evolución histórica de la Capoeira.
  - Reconocer la relación entre la danza y el tipo de práctica de la Capoeira.
  - Iniciarse en la redacción de textos formales.
  - Ser consciente de la situación del propio cuerpo en movimientos complejos.
  - Generar y valorar propuestas organizativas elaboradas por el grupo – clase.
- **Relativos a valores y comportamientos:**
    - Aceptar y respetar las diferencias en el ámbito de la eficiencia motriz; propia y del resto.
    - Participar activamente realizando todos los tipos de actividades.
    - Respetar los movimientos de los compañeros y los propios.
    - Adecuarse al nivel de los compañeros en la realización de tareas colectivas.
    - Adquirir experiencia y responsabilidad ante el desarrollo de una labor cooperativa.
    - Adquirir autonomía en el calentamiento previo a la práctica de actividad física.
    - Desarrollar el espíritu de ayuda hacia el compañero.
    - Fomentar la adquisición de valores personales (respeto, tolerancia, etc.).
    - Demostrar una actitud correcta en la victoria y en la derrota de una competición.
    - Valorar el esfuerzo realizado.
    - Potenciar el compañerismo entre los alumnos de clase.

**COMPETENCIAS BÁSICAS QUE INTERVIENEN DE MANERA ESPECÍFICA EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA:**

- Competencia 1. Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- **Competencia 5. Competencia social y ciudadana.**
- Competencia 6. Competencia cultural y artística.
- Competencia 7. Competencia para aprender a aprender.
- Competencia 8. Autonomía e iniciativa personal.

**METODOLOGÍA:**

- Explicaciones relativas a la vertiente histórica de la Capoeira.
- Ejercicios para el aprendizaje y práctica de movimientos y secuencias de Capoeira.
- Planteamientos de situaciones complejas, relacionadas con la Capoeira, que requieren una movilización de distintos recursos para una resolución efectiva (conocimiento, conceptos, habilidades, destrezas, valores, actitudes, etc.).

**ESPACIOS:**

- Pista polideportiva y gimnasio.

**MATERIAL:****• Genérico para la realización de las actividades:**

- Círculos de plástico de colores diferentes.
- Conos.
- Pelotas de espuma.
- Equipo de música.
- Música de Capoeira.
- Colchonetas.
- *Berimbau* (instrumento principal de la Capoeira).
- Complementariamente, el uso de una videocámara permitirá evaluar de manera más efectiva ciertas tareas complejas: Sesión nº 5 (Tarea 1), Sesión nº 7 (Tarea 2) y Sesiones nº 11 – 12 – 13 – 14 (Tarea 4).

**• Responsabilidad individual del alumno:**

- Bolígrafo y cuaderno. Opcional en todas las sesiones. Obligatoriamente en: Sesión nº 3, Sesión nº 4 (Tarea 1), Sesión nº 8 (Tarea 3) y Sesiones nº 11 – 12 – 13 – 14 (Tarea 4).
- Hojas de evaluación para la Sesión nº 5 (Tarea 1).
- Adicionalmente, en la Sesión nº 9 los alumnos pueden traer los elementos que tengan planeados utilizar para realizar el mural de Capoeira (Tarea 3) como, por ejemplo: ilustraciones, recortes de artículos, fotografías, etc.
- Opcionalmente, ropa específica para el día de “La representación” (Tarea 4).

**TIEMPO REAL DE PRÁCTICA DE LAS SESIONES:**

- Las sesiones se han diseñado teniendo en cuenta que las clases tienen una duración alterna de 60 y 90 minutos. No obstante, se debe asumir que se pierden unos 10 – 15 minutos entre las explicaciones de actividades, higiene personal y cambios de ropa. Por lo tanto, el tiempo real de práctica oscila, respectivamente, entre los 45 – 50 y los 75 – 80 minutos.

**ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO:**

- La tipología de actividades y tareas hace posible que los alumnos se distribuyan de varias maneras (individualmente, por parejas, en grupos de 3 – 4, etc.). La organización de la clase dependerá, por lo tanto, del tipo de situación planteada (aprendizaje de movimientos técnicos, tareas complejas, etc.).

**CARACTERÍSTICAS DE ACTIVIDADES Y TAREAS:**

- Dirigidas al aprendizaje de elementos técnicos, simples y complejos, de Capoeira.
- Orientadas a la ejecución de las secuencias de movimientos (individuales y por parejas).
- Enfocadas a la reflexión teórica a partir del descubrimiento de los elementos que caracterizan a la Capoeira.
- Planteadas en ocasiones como situaciones de juego.
- Vinculadas al conocimiento y a la práctica del *berimbau*.
- Generadas para la movilización de diferentes recursos.


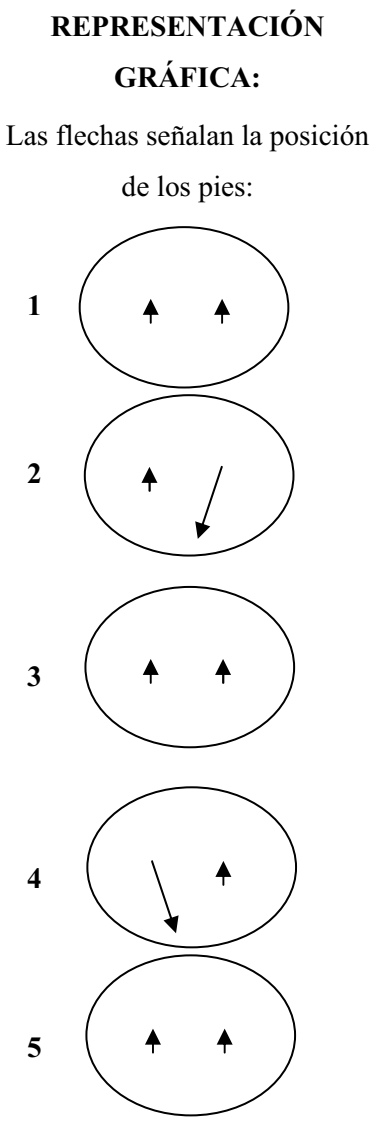
**ACTIVIDADES Y TAREAS PARA VALORAR LA PROGRESIÓN EN LA EJECUCIÓN DE LOS MOVIMIENTOS:**

- Calentamiento específico (Sesión nº 2 y Sesión nº 3).
- Dale con un movimiento (Sesión nº 2).
- ¿Recuerdas? (Sesión nº 4).
- Secuencias individuales (Sesión nº 4).
- Tarea 1 “Secuencia a dúo” (Sesión nº 5).
- Tarea 2 “Campeonato” (Sesión nº 7).
- Secuencias por parejas (Sesión nº 8).
- La *Roda* (evolución desde la Sesión nº 1 hasta la Sesión nº 10).

<b>PD. 5: LLEGA LA CAPOEIRA</b>	<b>CICLO SUPERIOR:</b> 6º	<b>Nº SESIÓN:</b> 1	<b>MATERIAL:</b> Círculos de plástico y conos.
---------------------------------	------------------------------	------------------------	--

**OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

- Conocer y practicar el movimiento básico de la Capoeira *Ginga*.
- Introducir los movimientos de medio giro y giratorios *Queixada* y *Armada*.
- Introducir la *Roda* de Capoeira.
- Aceptar y respetar las diferencias en el ámbito de la eficiencia motriz; propia y del resto.

<b>PARTE INICIAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Los paquetes e introducción teórica.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> El grupo – clase correrá de manera suave por la pista. El maestro dirá un número y los alumnos deberán agruparse según el número oído. Seguidamente se empezará a explicar brevemente qué es la Capoeira.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 6 – 8 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Introducción a la <i>Ginga</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Con los alumnos distribuidos por el espacio, el maestro explicará y realizará el movimiento principal de la Capoeira: la <i>Ginga</i>. Se deberá tener en cuenta que la espalda mantenga una posición recta pero, al mismo tiempo, inclinada ligeramente adelante. Se compone de 5 pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Piernas en paralelo, rodillas flexionadas.</li> <li>2. Pierna derecha atrás, pie apoyado, brazo derecho flexionado.</li> <li>3. Pierna derecha adelante. Piernas en paralelo, rodillas flexionadas.</li> <li>4. Pierna izquierda atrás, pie apoyado, brazo izquierdo flexionado.</li> <li>5. Pierna izquierda adelante. Piernas en paralelo, rodillas flexionadas.</li> </ol> <p>El grupo – clase empezará a realizar la <i>Ginga</i> con el maestro de referencia.</p> <p><b>VARIANTES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realizará la <i>Ginga</i> balanceando la columna de derecha a izquierda y viceversa.</li> <li>- Cada alumno cogerá 2 círculos de plástico y situará cada uno detrás de cada pierna. Ahora, realizarán la <i>Ginga</i> introduciendo cada pie en el círculo correspondiente (pierna derecha – círculo derecho; pierna izquierda – círculo izquierdo).</li> </ul> <p><b>DURACIÓN:</b> 8 – 10 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> <p>Las flechas señalan la posición de los pies:</p> 



**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Enseñemos la *Queixada*.

**DESARROLLO:** Con los alumnos distribuidos por el espacio, el maestro explicará y enseñará el movimiento de medio giro llamado *Queixada*; la pierna situada delante realiza un paso lateral hacia el interior, la otra pierna se cruza por detrás y la primera pierna realiza un movimiento circular. Los alumnos practicarán la *Queixada* hacia ambos lados indistintamente con la ayuda y el apoyo del maestro.

**VARIANTES:**

- Previa demostración del maestro, los alumnos combinarán la *Ginga* con la *Queixada*.

**DURACIÓN:** 7 – 9 minutos.

**REPRESENTACIÓN**

**GRÁFICA:**



**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Enseñemos la *Armada*.

**DESARROLLO:** Los alumnos mantendrán su posición en el espacio. En este caso, el maestro explicará (y si es posible demostrará) el movimiento giratorio *Armada*. Consiste en efectuar un giro de 360° de todo el cuerpo con una extensión circulatoria de la pierna situada detrás. Del mismo modo que en la actividad anterior, el grupo – clase realizará este movimiento con la ayuda y el apoyo del maestro.

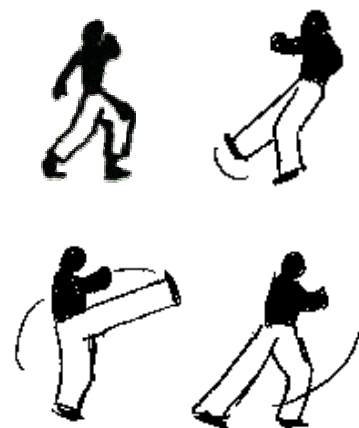
**VARIANTES:**

- Previa demostración del maestro, los alumnos combinarán la *Ginga* con la *Armada*.

**DURACIÓN:** 6 – 8 minutos.

**REPRESENTACIÓN**

**GRÁFICA:**



**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Superemos el cono.

**DESARROLLO:** Por parejas, cogerán un cono y lo colocarán entre medio de ellos situándose uno frente al otro. La pareja debe empezar a realizar los 3 movimientos que conocen (*Ginga*, *Queixada* y *Armada*), combinándolos de la forma que quieran, con la particularidad de tener que elevar la pierna que ejecuta el movimiento por encima del cono.

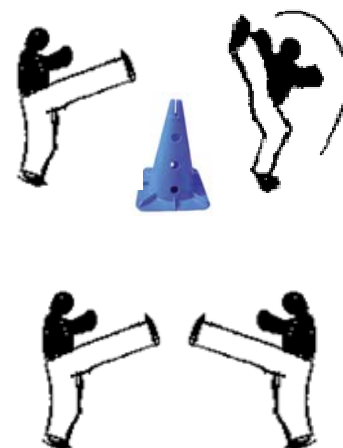
**VARIANTES:**

- Las parejas retirarán los conos para realizar los mismos movimientos siguiendo las mismas direcciones del compañero que empiece (como si estuvieran delante de un espejo).

**DURACIÓN:** 8 – 10 minutos.

**REPRESENTACIÓN**

**GRÁFICA:**



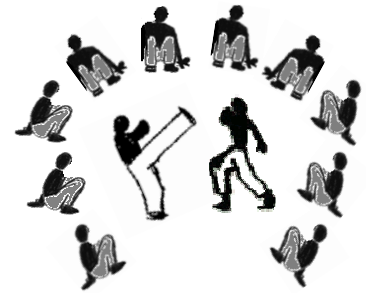
**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** La *Roda*.

**DESARROLLO:** Solicitaremos al grupo – clase que se sienten para formar un semicírculo. A continuación, brevemente se explicará el significado que posee la *Roda* en la Capoeira (su lugar de mayor expresión) y la manera de salir a *jogar*. Se pedirá a los alumnos que, libremente, salgan para realizar por parejas los movimientos que han aprendido en la sesión. En el caso de que la mayoría de alumnos se sientan cohibidos por salir al centro y bajo la mirada de todos, por ser la primera *Roda* dejaremos que puedan salir varias parejas a la vez.

**DURACIÓN:** 7 – 9 minutos.

**REPRESENTACIÓN**

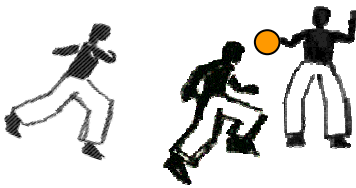


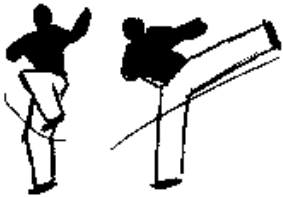
**GRÁFICA:**

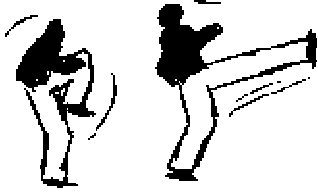
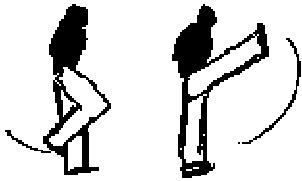
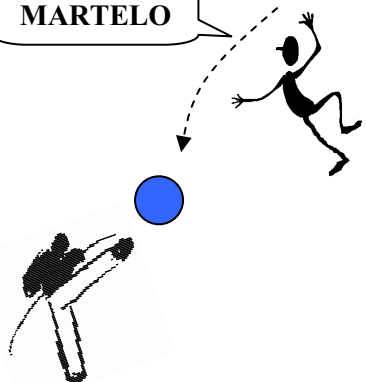
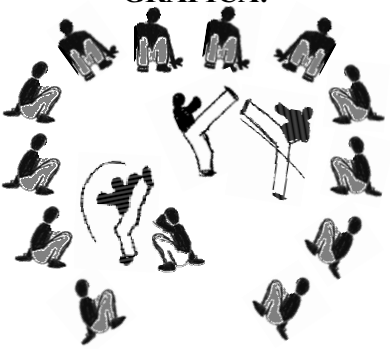


**OBSERVACIONES:** Primera sesión de la propuesta didáctica competencial. Para iniciar el aprendizaje de la Capoeira, se introducirán 3 movimientos comunes de la actividad y se realizará una primera aproximación a la ejecución de estos por parejas.

A su vez, también incorporaremos la *Roda* (el lugar donde se practica la Capoeira). Sobre este aspecto, cabe señalar la corta duración de la actividad ya que, en un inicio, los alumnos suelen ser reticentes a salir. Por este motivo, optamos por introducir antes nuevos movimientos en detrimento de la *Roda*. No obstante, ésta deberá aparecer ya que es lugar donde realmente se practica la Capoeira y la manera en que concluirán la mayoría de la sesiones de esta propuesta didáctica.

En cuanto al aspecto competencial, se abordará la temática referente a las Normas y las Reglas, incidiendo en la necesidad y la relevancia que éstas adquieren en las actividades, y se aprovechará dicha circunstancia para explicar las reglas que sirven para formar una *Roda* y para salir a *jogar*. Por otra parte, también se comentarán los aspectos relacionados con la temática: Salud y Bienestar personal. Al respecto, debido a que es la primera sesión resulta oportuno que los alumnos identifiquen el tipo de actividad que están realizando y qué beneficios piensan que les puede proporcionar.

<b>PD. 5: LLEGA LA CAPOEIRA</b>		<b>CICLO SUPERIOR:</b> 6º	<b>Nº SESIÓN:</b> 2	<b>MATERIAL:</b> Pelotas de espuma.
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir los movimientos traumatizantes <i>Martelo</i>, <i>Chapa</i>, <i>Bênção</i> y <i>Ponteira</i>.</li> <li>- Reforzar la encadenación de la <i>Ginga</i> con otros movimientos de Capoeira.</li> <li>- Participar activamente realizando todos los tipos de actividades.</li> <li>- Respetar los movimientos de los compañeros y los propios.</li> </ul>				
<b>PARTE INICIAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Atrapar al ratón.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Un alumno será un “ratón” y deberá escapar del resto de compañeros, los cuales intentarán tocarlo con una pelota de espuma. Nadie puede correr con la pelota en la mano, así que deberán situarse cerca de él.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 6 – 8 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 		
	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Calentamiento específico.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Todo el grupo – clase se distribuirán por la pista. Con la supervisión del maestro, practicarán de manera pausada los 3 movimientos enseñados en la sesión anterior: <i>Ginga</i>, <i>Queixada</i> y <i>Armada</i>. Se introducirá el significado de los movimientos traumatizantes (encima de la cintura).</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 8 – 10 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 		
<b>PARTE PRINCIPAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos el <i>Martelo</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Con los alumnos distribuidos por el espacio, el maestro explicará y demostrará la manera de realizar el movimiento de la Capoeira llamado <i>Martelo</i>. La pierna de atrás se flexiona y extiende hacia delante de manera lateral y con el interior del pie. Con la ayuda del maestro, todos los alumnos realizarán el movimiento, respectivamente, con las dos piernas.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 7 – 9 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 		
	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos la <i>Chapa</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Cada alumno mantendrá su posición. A continuación, el maestro explicará y realizará la <i>Chapa</i>; movimiento que consiste en el giro de la cintura y el pie de apoyo para, en primer lugar, flexionar la pierna de atrás y, posteriormente, extenderla hacia delante con la planta del pie. Los alumnos realizarán el movimiento con cada pierna.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 7 – 9 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 		

<b>PARTE PRINCIPAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos el <i>Bênção</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Manteniendo la situación del grupo – clase a partir de la actividad anterior, el maestro indicará las pautas para realizar el <i>Bênção</i>, es decir, erguido, la pierna de atrás se flexiona para extenderla adelante. Sería oportuno que el docente mostrara previamente el movimiento para que los alumnos lo observaran. Respectivamente, se realizará con las dos piernas.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 7 – 9 minutos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos la <i>Ponteira</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Colocado el grupo – clase como en la actividad anterior, y previa explicación y demostración del maestro, los alumnos efectuaran la <i>Ponteira</i>; movimiento que consiste en extender la pierna situada detrás con el cuerpo recto. Los alumnos realizarán el movimiento con las dos piernas.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 7 – 9 minutos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Dale con un movimiento.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Por parejas, se cogerá 1 pelota de espuma. Una persona de la pareja dirá 1 de los nuevos movimientos: <i>Martelo</i>, <i>Chapa</i>, <i>Bênção</i> o <i>Ponteira</i>. Lanzará la pelota a su compañero y éste deberá golpearla con el movimiento que le hayan dicho. Cada 4 veces cambiarán los roles.</p> <p><b>VARIANTES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ahora también se pueden mencionar la <i>Queixada</i> y la <i>Armada</i>.</li> <li>- El alumno que realice el movimiento <i>gingará</i> antes y después del golpeo.</li> </ul> <p><b>DURACIÓN:</b> 8 – 10 minutos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MARTELO</b></p> 
<b>PARTE FINAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> La <i>Roda</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Para crear la <i>Roda</i>, el grupo – clase se sentará formando un semicírculo. Se aprovechará este momento para seguir explicando a los alumnos el significado de la <i>Roda</i> y, de forma breve, varios aspectos de la Capoeira (historia, música, etc.). A continuación, podrán salir a <i>jogar</i>. Del mismo modo que en la sesión anterior, también se permitirá que salga más de una pareja a la vez.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 16 – 18 minutos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
	<p><b>OBSERVACIONES:</b> Esta sesión tiene por finalidad practicar los movimientos ya conocidos e introducir los movimientos <i>traumatizantes</i>, característicos por dirigir la acción del golpeo por encima de la cintura.</p>	

<b>PD. 5: LLEGA LA CAPOEIRA</b>	<b>CICLO SUPERIOR:</b> 6°	<b>N° SESIÓN:</b> 3	<b>MATERIAL:</b> Bolígrafo, cuaderno, equipo y música de Capoeira.
-------------------------------------	------------------------------	------------------------	---

**OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

- Lograr desplazarse realizando la *Ginga*.
- Recordar las categorías a las que pertenecen los movimientos practicados.
- Introducir los movimientos de esquiva *Esquiva*, *Esquiva Lateral*, *Resistência 1* y *Negativa Lateral*.
- Ampliar el aprendizaje sobre el origen de la Capoeira, así como su evolución en la historia.
- Introducir la música propia de la Capoeira e iniciarse en el *jogo* con ella.

PARTE INICIAL

**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Calentamiento específico.

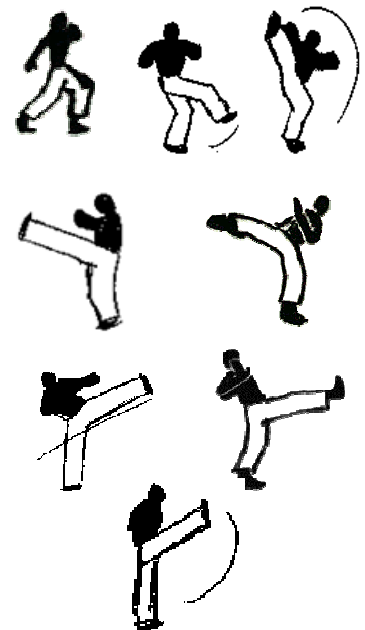
**DESARROLLO:** El grupo – clase se distribuirá por la pista. Con la ayuda del maestro, los alumnos practicarán de una manera suave los movimientos conocidos hasta el momento: *Ginga*, *Queixada*, *Armada*, *Martelo*, *Chapa*, *Bênção* y *Ponteira*. A su vez, recordaremos al grupo – clase la categoría en la que se incluyen dichos movimientos:

- La *Ginga* como el movimiento básico.
- La *Queixada* y la *Armada*, de manera respectiva, como movimientos de medio giro y giratorios.
- El *Martelo*, la *Chapa*, el *Bênção* y la *Ponteira* como movimientos de tipo traumatizante (aquí sería conveniente recordar que la acción del golpeo se dirige por encima de la cintura del compañero).

**DURACIÓN:** 7 – 9 minutos.

**REPRESENTACIÓN**

**GRÁFICA:**



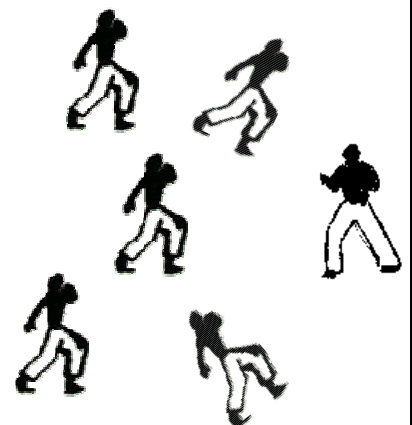
**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Pica pared capoeirístico.

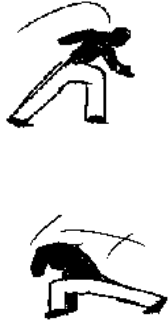


**DESARROLLO:** Consiste en una actividad similar al “Un, dos, tres, pica pared” popular. Una persona se coloca de frente a una pared narrando “Un, dos, tres, pica pared”, los compañeros deberán avanzar hasta que éste se dé la vuelta. Si cuando se gire, observa que un compañero se mueve, revelará su nombre y éste deberá regresar al inicio. Cuando alguno de ellos consiga llegar hasta la persona que cuenta, deberá tocarla e inmediatamente correr; ya que le perseguirán para cogerlo con el propósito de que sea el siguiente en contar. Como única regla más específica, las personas que avanzan sólo pueden caminar mediante la *Ginga*. La actividad se realizará 2 – 3 veces de manera que se procurará cambiar cada vez a la persona que cuenta.

**DURACIÓN:** 5 – 7 minutos.

**REPRESENTACIÓN**

**GRÁFICA:**



<b>PARTE PRINCIPAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos las <i>Esquivas</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Explicaremos al grupo que los movimientos de <i>esquiva</i> se suelen utilizar para eludir los movimientos de ataque. Dispersados por la pista, y guiándose por la demostración del maestro, los alumnos realizarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Esquiva</i>. El cuerpo y una pierna se desplazan hacia atrás. Con la mano más adelantada se efectúa la guardia para proteger la cara.</li> <li>- <i>Esquiva Lateral</i>. Con las piernas en paralelo y separadas, el cuerpo se desplaza hacia un lateral flexionando la rodilla y apoyando en el suelo la mano más cercana al mismo. Con el otro brazo se realiza la guardia.</li> </ul> <p><b>DURACIÓN:</b> 5 – 7 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos la <i>Resistência 1</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> El grupo – clase mantendrá su disposición para realizar el siguiente movimiento de esquiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Resistência 1</i>. Con rodillas flexionadas, un brazo y la mano protegen la cara mientras que la otra mano se apoya en el suelo. Cuerpo encogido.</li> </ul> <p><b>DURACIÓN:</b> 4 – 6 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos la <i>Negativa Lateral</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Mantenemos la colocación del alumnado en el espacio. Previa la explicación y demostración del maestro, los alumnos realizarán el siguiente movimiento de Capoeira, el cual también es de esquiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Negativa Lateral</i>. Con las rodillas flexionadas, dirigimos el cuerpo hacia un lateral apoyando las dos manos en el suelo a la vez que se extiende la pierna más alejada del cuerpo y se flexiona la más cercana a éste.</li> </ul> <p><b>DURACIÓN:</b> 5 – 7 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
<b>PARTE FINAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Introducción teórica.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> El grupo – clase se sentará formando un semicírculo para crear la <i>Roda</i>. A partir de aquí, el docente explicará los aspectos básicos de la historia de la Capoeira (S. XVII; esclavos angoleños; de África a Brasil; el dominio de Portugal; la ocultación bajo una danza y el uso de la música para advertir del peligro; su prohibición y liberación, etc.). Más tarde, se introducirán varias veces fragmentos de ciertas canciones propias de la actividad para que los alumnos empiecen a reconocer el tipo de música de esta práctica. Con la ayuda del maestro, los alumnos acompañarán algunos ritmos batiendo palmas y entonando los coros.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 10 – 12 minutos.</p>	

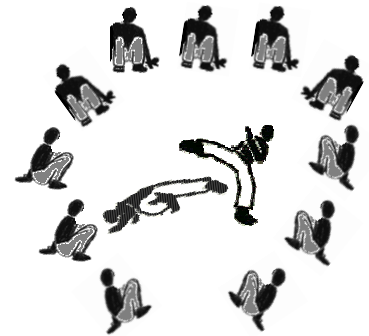
**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** La *Roda*.

**DESARROLLO:** Con los alumnos formando la *Roda*, y valiéndonos de la introducción de la música, se comentarán varios aspectos sobre la música de Capoeira (canciones lentas y rápidas; la influencia que tienen en el *jogo*; etc.). A su vez, también se explicarán las funciones de los capoeiristas que forman la *Roda* instando a reconocer que para crear la *Roda* y poder *jogar*, es necesaria la colaboración de varias personas. Sobre este último aspecto, se introducirá el significado de las secuencias por parejas. A partir de aquí, y ya con la música, los alumnos pueden empezar a salir a *jogar* libremente. En esta ocasión, ya no se permitirá que salga más de una pareja a la vez.

**DURACIÓN:** 8 – 10 minutos.

## REPRESENTACIÓN

### GRÁFICA:



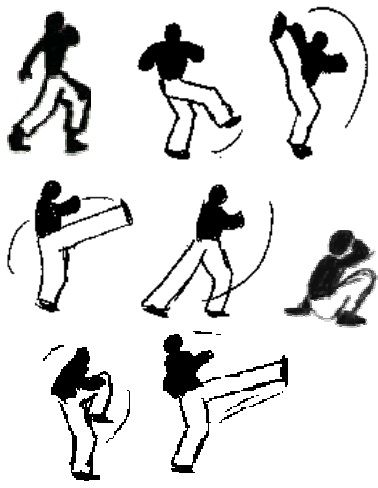


**OBSERVACIONES:** Sesión para introducir los movimientos de la Capoeira defensivos más habituales. Por otra parte, la sesión nos ayudará a que los alumnos comprendan que los movimientos se ubican en diferentes categorías. Del mismo modo, se tratará con mayor profundidad la historia de la Capoeira. Por su parte, en “La *Roda*” se incidirá en la función que tienen todos los capoeiristas que forman parte de la misma, tanto los que se encuentran formando la *Roda* como los que están *jogando*. En este mismo sentido, el término “colaborar” y la expresión “objetivo común” son aspectos oportunos a tratar (elementos que tienen relación con la temática: Pertener a un grupo). Asimismo, ser consciente de que se necesita de otra persona para *jogar*, servirá para empezar a reconocer las secuencias por parejas (necesario ya que, posteriormente, se pedirá a los alumnos que diseñen una secuencia por parejas de manera autónoma). Del mismo modo, no se permitirá que puedan salir varias parejas a la vez sino que deberán esperar a que termine la que esté *jogando*.


Asimismo, la “Introducción teórica” permitirá incorporar elementos relacionados con la temática: Historia del mundo (siglo XVII; esclavos africanos transportados de Angola a Brasil; el dominio de Portugal; el camuflaje bajo la danza; el uso de la música para avisar de peligro; su periodo de prohibición y su inclusión en el Código Penal en el año 1890; la pena por practicar Capoeira; la liberación en 1937; los *mestres Pastinha* y *Bimba*; los estilos diferenciados de Angola y Regional, etc.). Cabe recordar que los alumnos deben anotar, como mínimo, aquellos que se mencionen como relevantes. A partir de aquí, también se comentará el significado de términos como “esclavitud” y “colonización”, y el de las expresiones “trabajos forzados” e “igualdad de derechos”.

En cuanto a la introducción de la música, cabe destacar que se deberá de tener paciencia para que los alumnos empiecen a asimilarla. No se debe obviar que se tratan de canciones atípicas y que se necesita de cierto tiempo para acostumbrarse a ellas. A su vez, cabe mencionar que la música de Capoeira es una oportunidad para que los alumnos reconozcan una modalidad de arte (tanto en la música como en la propia actividad). En cualquier caso, con la incorporación de la música se puede empezar a introducir, y demostrar visualmente, la diferencia entre el tipo de práctica del estilo Angola y el de Regional.



<p><b>PD. 5: LLEGA LA CAPOEIRA</b></p>	<p><b>CICLO SUPERIOR:</b> 6°</p>	<p><b>N° SESIÓN:</b> 4</p>	<p><b>MATERIAL:</b> Bolígrafo, cuaderno y hojas de evaluación para la Tarea 1.</p>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificar los movimientos aprendidos según corresponda.</li> <li>- Reconocer la combinación de movimientos como secuencias individuales y realizarlas.</li> <li>- Introducir el movimiento acrobático <i>Aú</i>.</li> </ul>			
<p><b>PARTE INICIAL</b></p>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> El cangrejo perseguidor.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Todos los alumnos se colocarán en posición “cangrejo” (manos al suelo mirando hacia arriba). Un alumno perseguirá al resto para tocar a un compañero. Cuando alguien es tocado, se da la vuelta hasta que es salvado por otro (dando una vuelta a su alrededor). Se cambiarán roles.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 7 – 9 minutos.</p>		<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> ¿Recuerdas?</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Los alumnos se distribuirán por la pista para realizar los movimientos conocidos. Previo a su ejecución, el docente preguntará a qué categorías pertenecen y los alumnos deberán clasificarlos correctamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ginga</i> → Movimiento básico.</li> <li>- <i>Queixada</i> y <i>Armada</i> → Medio giro y/o giratorios.</li> <li>- <i>Martelo</i>, <i>Chapa</i>, <i>Bênção</i> y <i>Ponteira</i> → Traumatizantes.</li> <li>- <i>Esquiva</i>, <i>Esquiva Lateral</i>, <i>Resistência 1</i> y <i>Negativa Lateral</i> → Esquiva.</li> </ul> <p><b>DURACIÓN:</b> 10 – 12 minutos.</p>		<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
<p><b>PARTE PRINCIPAL</b></p>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Secuencias individuales.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Los alumnos mantendrán su posición. Distribuidos por el espacio, el docente explicará que una secuencia de movimientos consiste en la ejecución encadenada de varios de ellos. A partir de aquí, y actuando el docente como guía, los alumnos realizarán las siguientes secuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ginga</i> + <i>Queixada</i> (hacia los 2 lados).</li> <li>- <i>Ginga</i> + <i>Queixada</i> + <i>Armada</i> (hacia los 2 lados).</li> <li>- <i>Ginga</i> + <i>Queixada</i> + <i>Armada</i> + <i>Resistência 1</i> (hacia los 2 lados).</li> <li>- <i>Ginga</i> + <i>Queixada</i> + <i>Armada</i> + <i>Resistência 1</i> + <i>Bênção</i> (2 lados).</li> </ul> <p><b>DURACIÓN:</b> 10 – 12 minutos.</p>		<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 



<p><b>PARTE PRINCIPAL</b></p> <p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos el <i>Aú</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Si disponemos de un espacio suficiente, los alumnos se distribuirán, bien separados entre sí, por la pista. Si el espacio es reducido, se harán 2 filas. Explicando al grupo – clase la existencia de movimientos acrobáticos, se introducirá el llamado <i>Aú</i>; un elemento similar a la rueda de Gimnasia. Así, cuando la primera mano toca el suelo, se realiza un impulso proyectando las piernas hacia arriba y haciendo que pasen por el eje medio del cuerpo. Los dedos de las manos se orientan detrás del cuerpo. Según su habilidad, cada alumno practicará unas fases distintas del movimiento.</p> <p><b>FASES SEGÚN HABILIDAD DEL ALUMNO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnos menos habilidosos; escogerán la dirección que más seguridad les proporcione. Con el apoyo correcto de manos, sólo deberán realizar un pequeño salto para trasladar las piernas de un lado a otro.</li> <li>- Alumnos que adquieran confianza; elevarán cada vez más las piernas.</li> <li>- Alumnos con mayor habilidad; realizarán el movimiento completo.</li> </ul> <p><b>DURACIÓN:</b> 18 – 20 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
<p><b>PARTE FINAL</b></p> <p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Explicación de la Tarea 1 “Secuencia a dúo”.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> En la última parte de la sesión, se reunirá a todo el grupo – clase y se explicará que deben planificar y ensayar una secuencia por parejas la cual, en la siguiente sesión (nº 5), mostrarán al resto de sus compañeros para que, a su vez, estos les puntúen. La tarea tiene una serie de requisitos a seguir (ver siguiente ficha). Sobre esta sesión, destacar que el docente deberá explicar y repartir las hojas de evaluación elaboradas pertinentemente para dicha tarea (ver Anexo 1), que los alumnos deberán entregar al docente cumplimentadas en la Sesión nº 5. Finalmente, además de para exponer dudas, los alumnos disponen del final de esta sesión y del inicio de la siguiente para empezar a diseñar y ensayar la secuencia, sin embargo, también se debe solicitar a los alumnos que dediquen cierto tiempo más allá del relativo a Educación Física para desarrollar la tarea.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 20 – 25 minutos.</p>	
<p><b>OBSERVACIONES:</b> En esta sesión, merece la pena señalar la diferencia entre la actividad 2 “¿Recuerdas?” y el calentamiento específico de la sesión anterior; mientras que en la actividad de la Sesión nº 3 era el propio maestro el que mencionaba la categoría de cada movimiento, ahora serán los propios alumnos los que deberán de ubicarlos según corresponda.</p> <p>Por su parte, a partir de los distintos niveles de habilidad que se pondrán de manifiesto en los alumnos durante el aprendizaje del <i>Aú</i>, se reflexionará sobre la “diversidad”, “convivencia” y “aceptación de todas las personas sin hacer distinciones”; aspectos afines a la temática: Relaciones afectivas.</p>	

## Nº SESIÓN: 4

### TAREA 1

- **Nombre de la tarea:** Secuencia a dúo.
- **Material:** Bolígrafo y cuaderno (cada alumno debe anotar las listas de movimientos).
- **Situación – problema a resolver:** Elaborar una secuencia de Capoeira con una serie de movimientos concretos. La secuencia deberá de ser lógica (cada movimiento tendrá una finalidad que los alumnos especificarán), armonizada (visualmente ordenada, sin cruces extraños) y de dificultad progresiva.
- **Tiempo para realizar la tarea:** 3 – 4 días, de entre los cuales los alumnos disponen de cierto momento en las sesiones para exponer las dudas que tengan y empezar a planificar y ensayar las secuencias. No obstante, la mayor parte de la preparación debería de recaer fuera de estos espacios.
- **Desarrollo:** El docente formará parejas de alumnos con niveles de habilidad distinta. A partir de aquí, cada pareja dispone de varios días para diseñar una secuencia conjunta con las reglas establecidas a continuación:

⇒ Cada alumno deberá efectuar la *Ginga* al inicio y entre cada uno de los movimientos.

⇒ De las siguientes columnas, cada integrante escogerá 4 movimientos:

#### Clasificación de movimientos de progresiva dificultad:

1 (Bajo)	2 (Medio)	3 (Alto)
<i>Esquiva</i>	<i>Esquiva Lateral</i>	<i>Negativa Lateral</i>
<i>Ponteira</i>	<i>Chapa</i>	<i>Bênção</i>
<i>Resistência 1</i>	<i>Armada</i>	<i>Queixada</i>
<i>Martelo</i>	-	<i>Aú</i>

- ⇒ En la secuencia conjunta deberá aparecer, como mínimo, 1 movimiento de cada una de las columnas, es decir, cada nivel de dificultad debe estar representado en la secuencia.
- ⇒ La secuencia debe tener un orden lógico (movimientos con un objetivo), ser armónica (sin extraños) y los movimientos ser gradualmente más difíciles para cada persona.
- ⇒ Los alumnos pueden repetir movimientos para, de esta manera, lograr que la secuencia sea armónica. No obstante, la repetición de movimientos no cuenta en la suma total de los 4 movimientos que debe realizar cada alumno ya que estos deben ser diferentes.

En la siguiente sesión, las parejas enseñarán sus secuencias y leerán las reflexiones finales que hayan anotado en sus hojas de evaluación. Después de mostrar cada secuencia, el resto de parejas la puntuará. La pareja que sume mayor número de puntos gana.

• **Recursos que deberán movilizar para resolver la situación – problema:**

**1. Conocimientos previos:**

- Recuperación y activación de los movimientos practicados.

**2. Conceptos (terminología de Capoeira):**

- Reconocimiento e inscripción correcta del nombre de los movimientos utilizados.

**3. Componentes cognitivos:**

- Consideraciones para seleccionar los movimientos que la pareja ejecute mejor.
- Razonamientos en la elaboración de la secuencia para establecer un orden lógico, armónico y de dificultad progresiva.
- Decisiones para puntuar las secuencias de los compañeros.

**4. Componente funcional:**

- Colaboración con el compañero para la creación de la secuencia.

**5. Elementos actitudinales:**

- Responsabilidad ante la planificación de la tarea para una resolución exitosa.
- Respeto hacia el compañero y las parejas (ser tolerante, no discriminar, etc.).

**6. Destreza práctica:**

- Ejecución correcta de los movimientos de la secuencia.

## 7. **Habilidades comunicativas y de expresión:**

- Exposición de dudas y/o reflexiones sobre la elaboración de la secuencia: elección de movimientos, dificultades encontradas y soluciones propuestas, decisiones que se han tomado, conflictos y resoluciones, etc.
- Justificación (en el caso de que el docente lo considere necesario) de la puntuación otorgada a las parejas.

### • **Relación con las temáticas afines a la Competencia Social y Ciudadana:**

- **Normas y reglas;** los alumnos deberán ajustarse a las reglas mencionadas y a la lista de movimientos propuesta.
- **Resolución de conflictos;** en la pareja, cada componente expresará su opinión acerca de la preparación de la secuencia; potencialmente, este aspecto propiciará discusiones a causa de opiniones distintas. Del mismo modo, la puntuación hacia las otras parejas puede ser causa de conflictos. Los alumnos deberán resolver sus conflictos llegando a un acuerdo de forma pacífica, es decir, sin utilizar insultos ni violencia.
- **Relaciones afectivas;** cada alumno debe de hacer un esfuerzo para adaptarse al nivel de su compañero.
- **Pertenecer a un grupo;** los componentes de cada pareja deben colaborar entre ellos para alcanzar un objetivo común, en este caso, una secuencia diseñada correctamente.
- **Salud y bienestar personal;** la práctica de actividad física es una constante debido a la ejecución, ensayo y demostración final de los movimientos de la secuencia.

- **Intervención docente:** En el transcurso de la elaboración de las secuencias, el docente intentará solucionar dudas que surjan. Un aspecto a tener en cuenta son las finalidades de los movimientos, es decir, un *Martelo* se puede haber efectuado con la pierna izquierda porque el compañero se encontraba en ese espacio y se pretendía efectuar un movimiento de ataque hacia él; asimismo, debido al ataque del compañero, puede que se ejecute una *Resistência 1* porque necesitamos un movimiento que permita descender el tronco. De la misma forma, el docente ayudará en la parte armónica de la secuencia, en este sentido, la pareja debe *gingar* como si uno fuera el espejo del otro (sin cruzarse) y los movimientos de ataque y defensa deben seguir el sentido rítmico del cuerpo (acorde con la oscilación y balanceo de la *Ginga*); así, se genera la encadenación acompañada de los movimientos.

Por otra parte, y teniendo en cuenta que la ejecución de los movimientos sea un aspecto muy personal del alumno, estos deberían de ir progresando en dificultad. Finalmente, el docente intervendrá en las situaciones que considere necesarias (resolución de conflictos, cambios en las parejas por distintos motivos, etc.).

- **Evaluación del docente:** El docente realizará la evaluación a partir del registro en vídeo de cada secuencia, así como de la evaluación complementaria y personal de cada pareja. En este sentido, en la hoja previamente diseñada, cada pareja anotará los movimientos de cada componente, su finalidad y una serie de reflexiones finales. La hoja se entregará al docente en la siguiente sesión (nº 5).

- **Objetivos didácticos:**

1. Iniciarse en la creación de las secuencias por parejas relativas a la Capoeira.
2. Adecuarse al nivel de los compañeros en la realización de tareas colectivas.
3. Adquirir experiencia y responsabilidad ante el desarrollo de una labor cooperativa.
4. Evaluar a un compañero de manera objetiva.

- **Transferencia a la vida fuera de la escuela:**

1. Ser consciente del proceso a seguir para diseñar y exhibir un espectáculo deportivo.
2. Expresar y manifestar una actividad física específica.
3. Mantener la salud mediante la práctica de una actividad física específica.
4. Fomentar la superación personal y la pérdida de timidez.
5. Adquirir iniciativa y autonomía para valorar una labor ajena.

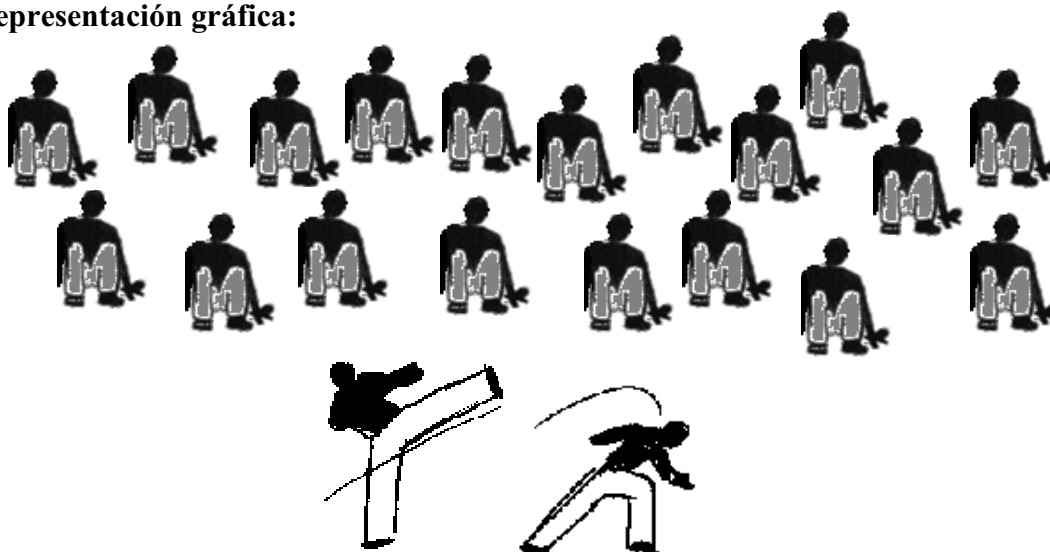
## Nº SESIÓN: 5

### TAREA 1


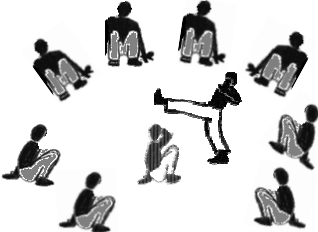
- **Nombre de la tarea:** Secuencia a dúo.
- **Material:** Hojas de evaluación cumplimentadas (alumnos). Videocámara; opcionalmente equipo de música y música de Capoeira.
- **Situación – problema a resolver:** Mostrar la secuencia diseñada por la pareja y evaluar individualmente a los compañeros.
- **Duración:** El tiempo completo de la sesión, exceptuando 10 – 15 minutos para cambios de ropa, higiene personal, etc.
- **Desarrollo:** Los alumnos tendrán libertad para realizar un calentamiento general previo al inicio y/o acabar de ensayar sus secuencias. A partir de aquí, cada pareja mostrará su secuencia y leerá sus hojas de evaluación. Seguidamente, cada pareja valorará y puntuará cada secuencia respectivamente. El docente recogerá todas las puntuaciones, designará a la pareja ganadora y todos podrán practicar las secuencias de todos.

Los recursos a movilizar por los alumnos para resolver la situación – problema, la relación con las temáticas afines a la Competencia Social y Ciudadana, la intervención docente, la evaluación del docente, los objetivos didácticos y los aspectos relativos a la transferencia a la vida fuera de la escuela se corresponden con los planteados en la ficha anterior (Sesión nº 4).

- **Representación gráfica:**



PD. 5: LLEGA LA CAPOEIRA		CICLO SUPERIOR: 6º	Nº SESIÓN: 6	MATERIAL: Equipo de música, música de Capoeira y colchonetas.
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir autonomía en el calentamiento previo a la práctica de actividad física.</li> <li>- Introducir el movimiento traumatizante <i>Cobertura</i>.</li> <li>- Introducir el movimiento giratorio <i>Meia Lua de Compasso</i>.</li> <li>- Desarrollar el espíritu de ayuda hacia el compañero.</li> </ul>				
PARTE INICIAL	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Calentamiento.  <b>DESARROLLO:</b> El grupo – clase se distribuirá por la pista. Se escogerá a un alumno para que proponga una actividad como calentamiento inicial. El grupo – clase seguirá las indicaciones del alumno escogido. Si el maestro piensa que es necesario, propondrá otra actividad adicional. Asimismo, se pedirá a los alumnos que piensen actividades para las siguientes sesiones.  <b>DURACIÓN:</b> 8 – 10 minutos.	<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b> 		
	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Cabeza abajo.  <b>DESARROLLO:</b> Los alumnos se distribuirán en grupos de 3. Cada grupo cogerá una colchoneta. La actividad consiste en colocar ambas manos en la colchoneta y efectuar el impulso para realizar la vertical. Los compañeros se situarán a los lados para efectuar la ayuda, la cual consiste en coger una pierna a la persona que efectúe el impulso. Los alumnos que tengan mayor habilidad tendrán permiso para realizar la vertical sin ayudas, no obstante, los 2 compañeros se mantendrán a su lado por seguridad.  <b>DURACIÓN:</b> 13 – 15 minutos.	<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b> 		
PARTE PRINCIPAL	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos la <i>Cobertura</i> .  <b>DESARROLLO:</b> Cada alumno mantendrá su posición en la pista, previa demostración y explicación del maestro, todos realizarán el movimiento de Capoeira llamado <i>Cobertura</i> . Desde la posición de <i>Ginga</i> , la pierna situada detrás se eleva realizando un movimiento circulatorio de dentro hacia fuera hasta volver a la posición inicial. La guardia de manos se cambia cuando la pierna se eleva por encima de la cintura y se vuelve a cambiar cuando está descendiendo. El movimiento se realizará hacia ambos lados.  <b>DURACIÓN:</b> 7 – 9 minutos.	<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b> 		

<b>PARTE PRINCIPAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos la <i>Meia Lua de Compasso</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Con el grupo – clase distribuido, el maestro explicará y enseñará el movimiento <i>Meia Lua de Compasso</i>. Sus variantes son: con 2 manos, con 1 (la forma más común) y sin manos. Ahora, se presentará con las 2 manos. Así, desde la posición de <i>Ginga</i>, el proceso consiste en girar y descender el cuerpo de tal manera que las manos se apoyen en el suelo y se coloquen entre las piernas (los dedos de las manos orientados hacia fuera). Juntando los pies, y en una posición cómoda, se debe mantener el peso del cuerpo con ambas manos mientras la pierna de atrás realiza un movimiento circular, que el cuerpo acompaña progresivamente, hasta que se recupera la posición de la <i>Ginga</i> (360°). Realizarán el movimiento hacia los 2 lados.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 12 – 14 minutos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
<b>PARTE FINAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> La <i>Roda</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Todo el grupo – clase formará un semicírculo para crear la <i>Roda</i>. Con canciones que los alumnos reconozcan, saldrán a <i>jogar</i>. Los compañeros que no estén <i>jogando</i> deberán seguir el ritmo de las canciones batiendo palmas de manos y, a la vez, intentarán entonar los coros.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 18 – 20 minutos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
<b>PARTE FINAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Presentación de la Tarea 2 “Campeonato”.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Se reunirá al grupo – clase para explicar que la siguiente clase consistirá en el desarrollo de un campeonato de Capoeira. Aunque las reglas se expliquen en la siguiente sesión (nº 7), se puede revelar que cada <i>jogo</i> lo ganará el capoeirista que logre tocar más veces a su compañero en 2 minutos (con un movimiento de Capoeira) y que los alumnos de medio grupo actuarán como jueces del otro medio grupo; cambiando luego de roles para que todos sean jueces y competidores en un momento u otro.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 8 – 10 minutos.</p>	
<p><b>OBSERVACIONES:</b> En esta sesión se deben comentar las ayudas de la actividad “Cabeza abajo”. Si bien las ayudas son susceptibles de generar comportamientos que tienen vinculación directa con varias temáticas de la Competencia Social y Ciudadana (la colaboración se relaciona con “Pertener a un grupo” y demostrar una actitud de ayuda hacia el ciudadano con “Relaciones afectivas”), si no se realizan con responsabilidad, pueden generar conflictos por caídas, golpes involuntarios, etc. Aspectos que, a su vez, darían paso al aprendizaje de actuaciones adecuadas para resolver conflictos: dialogar, proponer acuerdos, rechazar ofensas, etc.; elementos relacionados con la “Resolución de conflictos”. Respecto a los alumnos, se atenderá a cualquier duda sobre lo expuesto animándoles a que practiquen movimientos para obtener los mejores resultados en la competición.</p>		



## Nº SESIÓN: 7

### TAREA 2

- **Nombre de la tarea:** Campeonato.
- **Material:** Videocámara, equipo y música de Capoeira.
- **Situación – problema a resolver:** Intentar tocar el mayor número de veces en 2 minutos al compañero mediante un movimiento de Capoeira y, a la vez, esquivar sus ataques.
- **Duración:** El tiempo completo de la sesión, exceptuando 10 – 15 minutos para cambios de ropa, higiene personal, etc.
- **Desarrollo:** La actividad consiste en plantear una serie de *jogos* a modo de campeonato entre medio grupo – clase. En la primera parte de la sesión, los alumnos de medio grupo competirán entre sí mientras el resto hará la función de jueces; posteriormente cambiarán los roles. Los alumnos del medio grupo – clase se distribuyen formando 2 filas, en la que los componentes de cada una están frente a los componentes de la otra. De esta manera, cada alumno tiene delante el compañero con el que *jogara*. A partir de aquí, los alumnos del otro medio grupo se incorporarán como jueces (2 jueces por *jogo*). Por lo tanto, salvo excepciones por número de alumnos, cada *jogo* consta de 2 capoeiristas y de 2 jueces.  
  
Cada tanda de *jogos* durará 2 minutos. Una vez transcurridos, los componentes de una de las filas se moverán 2 posiciones a un lado y los componentes de la otra 1 única posición hacia el lado contrario (los jueces no se mueven); así todos *jogan* con todos y cambian de jueces. Antes de cambiar de posición, el docente preguntará a los jueces quién ha ganado cada *jogo* y lo apuntará. Acabados todos los *jogos* entre el medio grupo, se cambiarán los roles con el otro medio grupo. El campeonato tendrá las siguientes reglas:
  - ⇒ Gana cada *jogo* la persona que en 2 minutos consiga “tocar” más veces a su compañero mediante un movimiento reconocido de Capoeira (con cada toque se concede 1 punto).
  - ⇒ Los jueces dirán cuándo, para quién y mediante qué movimiento se concede punto.
  - ⇒ Si el “toque” proviene de un movimiento no propio de Capoeira no se concede punto.
  - ⇒ Si los 2 jueces no están de acuerdo sobre una acción, no se concederá ningún punto.
  - ⇒ Si un capoeirista se para (no *ginga*) se otorga 1 punto al compañero oponente.

Finalizado el campeonato, el docente sumará las victorias de cada uno y determinará quién ha ganado más veces. Posteriormente se reflexionará con todo el grupo – clase sobre varios aspectos como, por ejemplo, la experiencia como jueces y diversas cuestiones relacionadas con la competitividad. Por otra parte, resultaría conveniente preguntar a los alumnos sobre la posibilidad de que hubiesen preparado a consciencia su participación en el campeonato. Algunos ejemplos son:

- ¿Qué sensaciones habéis tenido antes y después de competir?
- En algún *jogo*, ¿habéis sentido aprensión o miedo por si os golpeaban?
- Fuera del colegio, ¿alguien ha practicado movimientos para ganar el campeonato?
- ¿Habéis entrenado entre vosotros?

• **Recursos que deberán movilizar para resolver la situación – problema:**

**1. Conocimientos previos:**

- Recuperación y activación de los movimientos aprendidos.

**2. Conceptos (terminología de Capoeira):**

- Los jueces deben mencionar el movimiento con el que se ha efectuado cada punto.

**3. Componentes cognitivos:**

- Conocer el *jogo* del compañero (cómo se mueve, qué puede intentar hacer, etc.).
- Elaborar estrategias para “tocar” al compañero sin ser “tocado”.

**4. Elementos actitudinales:**

- Respeto hacia el compañero y hacia los jueces (aceptar sus decisiones).
- En el caso de los capoeiristas, iniciativa para “atacar” al compañero.
- En el caso de los jueces, iniciativa y reflexiones conjuntas para decidir justamente.

**5. Destreza práctica:**

- Ejecución correcta de los movimientos para que sean considerados de Capoeira.

**6. Habilidades comunicativas y de expresión:**

- En el caso de los jueces, manifestación de sus decisiones.
- Explicación de conflictos y, en el caso de que se hayan arreglado, las resoluciones.

- **Relación con las temáticas afines a la Competencia Social y Ciudadana:**

- **Normas y reglas;** todos (capoeiristas y jueces) deben seguir las reglas descritas.
- **Resolución de conflictos;** debido a la voluntad y las ganas de los alumnos por vencer, es probable que ocurran situaciones conflictivas entre ellos y/o con los jueces. Si éste fuera el caso, los alumnos deberían demostrar que son capaces de resolver este tipo de situaciones con cierto grado de responsabilidad. En cualquier caso, cuando el docente lo considere oportuno, deberá interceder para favorecer el aprendizaje.
- **Relaciones afectivas;** es una utopía creer que todas las parejas tendrán una habilidad similar entre ellas. A medida que cambien las posiciones, coincidirán compañeros de distinto nivel. En este sentido, los alumnos deben participar con el compañero que les toque sin mostrar actitudes discriminatorias de ningún tipo y aceptando a su “rival”.
- **Salud y bienestar personal;** la actividad física está presente en todo el campeonato. Potencialmente, los resultados individuales que obtengan los alumnos serán un factor motivador para que practiquen la Capoeira y, por ende, mejorar su salud.

- **Intervención docente:** Probablemente, el docente deberá mediar en varias ocasiones, ya sea a causa de las decisiones de los jueces o por algún golpeo involuntario que ocurra. En el primer caso, el docente podrá supervisar las decisiones que se hayan tomado gracias al registro en video de los *jogos* del campeonato. En cuanto a los golpeos, se debe tener en cuenta que este aspecto puede generar un conflicto entre los componentes de la pareja y, en este sentido, la intervención y mediación se encaminará hacia una resolución pacífica del conflicto siguiendo las pautas que el docente considere acertadas en ese momento.

Con relación a este hecho, una vez solucionado el conflicto pertinente, destacar que sería oportuno aprovechar esta situación para explicar a los alumnos la manera en que deberían de comportarse y actuar ante este tipo de situaciones, las cuales puede que se encuentren en su vida fuera de la escuela.

- **Evaluación del docente:** El docente observará las situaciones que se sucedan durante los *jogos*. Las actitudes y la ejecución de los movimientos de los capoeiristas, las decisiones de los jueces y los conflictos que emerjan serán los principales elementos a seguir.

Por su parte, y gracias al registro en vídeo, posteriormente se podrán analizar con mayor detalle las situaciones que sean necesarias.

• **Objetivos didácticos:**


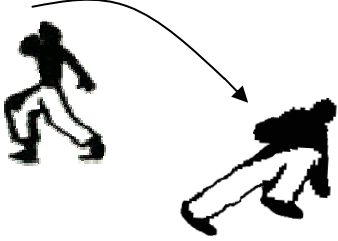

1. Iniciarse en la estrategia y en la táctica, así como adquirir experiencia en el *jogo*.
2. Fomentar la adquisición de valores personales (respeto, tolerancia, etc.).
3. Demostrar una actitud correcta en la victoria y en la derrota de una competición.
4. Entender y aprender de los errores cometidos.
5. Valorar el esfuerzo realizado.

• **Transferencia a la vida fuera de la escuela:**

1. Ser consciente de que todo progreso conlleva un esfuerzo.
2. Ser autoexigente y esforzarse para alcanzar un objetivo personal.
3. Adaptarse a unas reglas establecidas para participar en un evento social – deportivo.
4. Adquirir destreza para controlar la agresividad.
5. Aceptar decisiones desfavorables para la propia persona.
6. Reforzar la vertiente competitiva para poder alcanzar un objetivo en la vida.

• **Representación gráfica:**



<p><b>PD. 5: LLEGA LA CAPOEIRA</b></p>	<p><b>CICLO SUPERIOR:</b> 6º</p>	<p><b>Nº SESIÓN:</b> 8</p>	<p><b>MATERIAL:</b> Equipo de música y música de Capoeira. Los alumnos bolígrafo y cuaderno para la Tarea 3.</p>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir el movimiento de esquiva <i>Negativa de Fondo</i>.</li> <li>- Introducir el movimiento giratorio <i>Rolê</i>.</li> <li>- Practicar secuencias de Capoeira por parejas.</li> </ul>			
<p><b>PARTE INICIAL</b></p>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Calentamiento.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> El grupo – clase se distribuirá por la pista. Se escogerá a un alumno para que proponga una actividad como calentamiento inicial. El grupo – clase seguirá las indicaciones del alumno escogido. Si el maestro lo considera necesario, propondrá otra actividad adicional. Se recordará a los alumnos que sigan pensando actividades para realizar el calentamiento en las siguientes sesiones.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 5 – 7 minutos.</p>		<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> <p>Puedes escoger una actividad para el calentamiento!!!</p> 
	<p><b>PARTE PRINCIPAL</b></p>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos la <i>Negativa de Fondo</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Con el grupo – clase dispersado por la pista, el maestro explicará y demostrará el movimiento de Capoeira <i>Negativa de Fondo</i>. Es un movimiento de esquiva en el cual la pierna situada detrás se flexiona en gran medida, con un ligero giro del cuerpo, mientras la mano del lado de la pierna se apoya en el suelo y el otro brazo realiza la guardia; a partir de ahí se gira el cuerpo hacia el interior. Los alumnos probarán a los dos lados.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 6 – 8 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos el <i>Rolê</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Manteniendo la posición de cada alumno en la pista, el maestro enseñará el movimiento giratorio conocido con el nombre de <i>Rolê</i>. A partir de la posición inicial de la <i>Negativa de Fondo</i>, el cuerpo se orienta ligeramente adelante y gira con un doble apoyo de las manos situándose de espaldas. A su vez, la pierna de atrás se traslada por encima de la otra y se coloca detrás (el cuerpo acompaña toda la acción). El movimiento finaliza cuando se realiza el giro completo del cuerpo, lo que significa que recupera la posición inicial. Los alumnos efectuarán el movimiento a ambos lados.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 7 – 9 minutos.</p>		<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 	

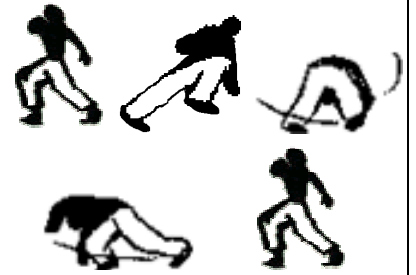
**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Combinación de movimientos.

**DESARROLLO:** Cada alumno mantendrá su lugar en la pista. El maestro mostrará la manera de encadenar los 2 últimos movimientos: *Negativa de Fondo* y *Rolê*. Se explicará al grupo – clase que estos movimientos suelen combinarse entre sí. Los 2 en conjunto se realizarán hacia el lado izquierdo y derecho.

**DURACIÓN:** 7 – 9 minutos.

**REPRESENTACIÓN**

**GRÁFICA:**



**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Secuencias por parejas.

**DESARROLLO:** Los alumnos formarán parejas para lograr realizar las 2 secuencias expuestas a continuación. Asimismo, se introducirán canciones de Capoeira y, con la ayuda del maestro, se instará a los alumnos para que consigan realizar las secuencias siguiendo el ritmo de la música.

Las secuencias a realizar son la siguientes:

Secuencia 1

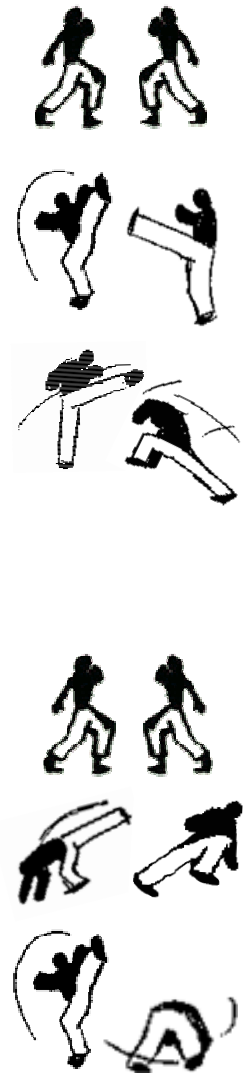
A	B
• <i>Ginga</i>	• <i>Ginga</i>
• <i>Queixada</i>	• <i>Armada</i>
• <i>Martelo</i>	• <i>Esquiva Lateral</i> (se debe retrasar la pierna adelantada para que la <i>Esquiva Lateral</i> coincida con el <i>Martelo</i> contrario).

Secuencia 2

A	B
• <i>Ginga</i>	• <i>Ginga</i>
• <i>Meia Lua de Compasso</i>	• <i>Negativa de Fondo</i>
• <i>Queixada</i>	• <i>Rolê</i>

**REPRESENTACIÓN**

**GRÁFICA:**



**DURACIÓN:** 23 – 25 minutos.

**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** *La Roda.*

**DESARROLLO:** Con la música de Capoeira, el grupo – clase formará la *Roda* para que las parejas de alumnos salgan a *jogar* libremente. Se pedirá a los capoeiristas que intenten atender a las canciones que aparezcan con el objetivo de que efectúen sus movimientos y su *jogo* según los ritmos de las mismas. Por otra parte, se indicará que las parejas que deseen salir deberán esperar en la entrada. Asimismo, se insistirá en la obligación de saludar al compañero antes y después de *jogar* con él.

**DURACIÓN:** 13 – 15 minutos.

**REPRESENTACIÓN**

**GRÁFICA:**



**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** Explicación de la Tarea 3 “Mural de Capoeira”.

**DESARROLLO:** Se reunirá al grupo – clase para explicarles que, en grupos de 4 – 5 personas, disponen de 1 semana para realizar un mural vinculado con la Capoeira (ver siguiente ficha). Después de toda la exposición, los alumnos podrán plantear todas sus dudas.

**DURACIÓN:** 8 – 10 minutos.

**OBSERVACIONES:** La sesión servirá para enseñar los movimientos *Negativa de Fundo* y *Rolê*, los cuales son afines a ejecutarse de manera encadenada. Por su parte, se incidirá en la importancia de seguir el ritmo de la música durante la ejecución de los movimientos. Asimismo, se introducirá la Tarea 3 y, en este sentido, se advertirá que en la siguiente sesión podrán traer los elementos que hayan pensado que puedan formar parte del mural.

## Nº SESIÓN: 8

### TAREA 3

- **Nombre de la tarea:** Mural de Capoeira.
- **Material:** Bolígrafo y cuaderno (los alumnos deberán anotar los elementos obligatorios).
- **Situación – problema a resolver:** Realizar un mural basado en la Capoeira (redactando artículos, diseñando collages, elaborando dibujos, etc.).
- **Tiempo para realizar la tarea:** 1 semana. Los alumnos pueden exponer todas sus dudas en las sesiones de EF, pero no disponer de tiempo en estas clases para realizar el mural.
- **Desarrollo:** El docente solicitará a los alumnos que hagan grupos de 4 – 5 personas. A partir de aquí, cada grupo dispone de 1 semana para elaborar un mural relacionado con la Capoeira en el cual, como mínimo, aparezcan los siguientes aspectos:
  - ⇒ Tiempo (siglo o años) en que se reconocen los inicios de la Capoeira.
  - ⇒ Explicación del origen de la Capoeira.
  - ⇒ El camuflaje bajo la danza.
  - ⇒ Periodo y justificación de su prohibición.
  - ⇒ Elementos relacionados con su liberación (época, motivos, etc.).

Cabe decir que los alumnos tienen total libertad para buscar información sobre los aspectos mencionados. No obstante, en la actividad de la Sesión nº 3 “Introducción teórica”, ya se comentaron diversos elementos al respecto. En este sentido, se consideraba obligatorio que los alumnos trajeran bolígrafo y cuaderno para escribir los hechos fundamentales.

- **Recursos que deberán movilizar para resolver la situación – problema:**

1. **Conocimientos previos:**

- Recuperación y activación de los contenidos expuestos en la Sesión nº 3.
- Distinguir los elementos que se pueden incorporar en un mural.



## **2. Conceptos (terminología de Capoeira):**

- Uso de términos correctos, propios de la historia de la Capoeira, en las redacciones (esclavos africanos – angoleños, periodos de la esclavitud, trabajos forzados en las plantaciones, etc.).

## **3. Componentes cognitivos:**

- Comprensión de los hechos históricos.
- Relación y concordancia adecuada entre los aspectos que se solicitan (origen de la Capoeira, prohibición, liberación, etc.).

## **4. Componente funcional:**

- Diversificar partes del mural para tratarlas por separado; esto quiere decir que cada integrante del grupo, según habilidades, se dedique a un aspecto concreto (redactar artículos, diseñar los collages, dibujar, etc.) o que el conjunto colabore en todas las partes del mural; en este caso, hasta no acabar una parte no empezarían con otra.

## **5. Elementos actitudinales:**

- Esforzarse por recuperar toda la información para incluirla en los instrumentos que formarán parte del mural.
- Colaborar con los compañeros para evidenciar en el mural los elementos mínimos requeridos.

## **6. Habilidades comunicativas y de expresión:**

- Exposición de dudas durante los momentos de las sesiones destinadas a tal efecto.
- Lectura de redacciones y reflexiones finales en la Sesión nº 10.

## **• Relación con las temáticas afines a la Competencia Social y Ciudadana:**

- **Normas y reglas;** los alumnos pueden escribir o elaborar sobre diferentes elementos relacionados con la Capoeira, no obstante, hay una serie de elementos mínimos que deben constar en el conjunto del mural.
- **Resolución de conflictos;** potencialmente, las situaciones en las que se requiere de la colaboración entre diversas personas, son susceptibles de provocar conflictos a partir de las diferentes opiniones que se generan. Presumiblemente, los comportamientos de los alumnos en los conflictos determinarán el resultado final de la tarea.

- **Relaciones afectivas;** la tarea se propone para que se realice más allá de las sesiones de EF. Así, los alumnos deberán fomentar sus vínculos sociales e intentar convivir de la mejor manera para que el resultado de la tarea sea exitoso.
  - **Pertenecer a un grupo;** los componentes de cada grupo deben colaborar entre ellos para elaborar el mejor mural posible; éste es su objetivo común.
  - **Historia del mundo;** la vertiente histórica de la Capoeira es el principal eje sobre el que desarrolla esta tarea. Buscar, conocer y plasmar las raíces de una actividad física, así como su evolución, conlleva adquirir conocimientos sobre la historia del mundo.
- **Intervención docente:** En este caso, los alumnos no disponen de un tiempo en las clases para realizar el mural, por este motivo, la intervención docente resulta algo limitada. Sin embargo, en la presente sesión y en la siguiente, se dedica un tiempo para exponer dudas y, en el caso de que sea necesario, resolver problemas entre los grupos.
  - **Evaluación del docente:** La evaluación se realizará respecto a los murales comprobando que tengan, como mínimo, los elementos solicitados. No obstante, en las exposiciones de dudas y en las reflexiones de los alumnos, así como también en los conflictos que puedan aparecer, se recogerán las observaciones que se consideren oportunas.
  - **Objetivos didácticos:**
    1. Comprender el origen y la evolución histórica de la Capoeira.
    2. Reconocer la relación entre la danza y el tipo de práctica de la Capoeira.
    3. Iniciarse en la redacción de textos formales.
    4. Adquirir experiencia y responsabilidad ante el desarrollo de una labor cooperativa.
  - **Transferencia a la vida fuera de la escuela:**
    1. Saber indagar y distinguir informaciones fiables.
    2. Comprender que toda actividad física posee un origen y una evolución histórica.
    3. Diseñar un elemento distintivo y de creación propia para presentar una actividad.
    4. Dar a conocer una actividad utilizando escritos y elementos visuales.

• Representación gráfica:

## MURAL DE CAPOEIRA



DISCIPLINA DEPORTIVA DE EXHIBICIÓN EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE RÍO DE JANEIRO DE 2016. UNA ACTIVIDAD EJERCITADA CADA DÍA POR


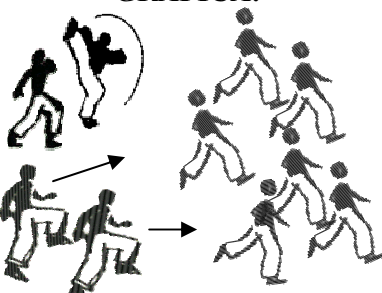


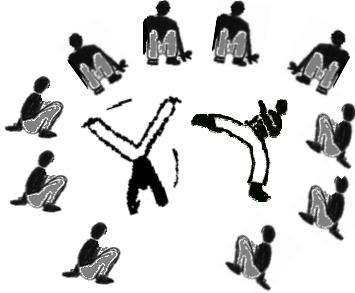
MÁS PERSONAS CUYO ORIGEN, AUNQUE IMPRECISO, SE HALLA EN LOS ESCLAVOS AFRICANOS.






Prohibida en el año 1890 por considerarse una práctica peligrosa


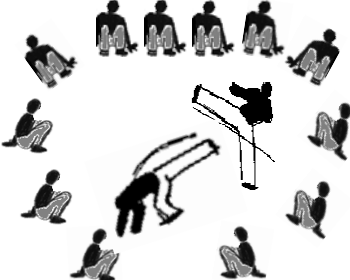
Liberada en el año 1937 gracias a la recuperación de manifestaciones genuinamente brasileñas y al *mestre Bimba*

Sergio M.  
Benítez.

<b>PD. 5: LLEGA LA CAPOEIRA</b>	<b>CICLO SUPERIOR:</b> 6º	<b>Nº SESIÓN:</b> 9	<b>MATERIAL:</b> Equipo de música, música de Capoeira y colchonetas.
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica del movimiento acrobático <i>Aú</i>.</li> <li>- Ser consciente de la situación del propio cuerpo en movimientos complejos.</li> <li>- Desarrollar el espíritu de ayuda hacia el compañero.</li> </ul>			
<b>PARTE INICIAL</b>	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Reflexiones.  <b>DESARROLLO:</b> Los alumnos podrán exponer sus dudas respecto a la Tarea 3 “Mural de Capoeira”.  <b>DURACIÓN:</b> 5 – 6 minutos.		
	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Calentamiento.  <b>DESARROLLO:</b> El grupo – clase se distribuirá por la pista. Se escogerá a un alumno para que proponga una actividad como calentamiento inicial.  <b>DURACIÓN:</b> 5 – 7 minutos.	<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b>  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Empieza el calentamiento!!!</div> 	
	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Capoeiristas cazados.  <b>DESARROLLO:</b> Aproximadamente, delimitaremos un espacio de ½ pista de baloncesto. 2 alumnos deberán “pillar” a sus compañeros mientras estos escapan. Cuando una persona sea “pillada”, deberá permanecer en un lugar realizando la <i>Ginga</i> hasta que un compañero lo rescate, lo cual conseguirá ejecutando un movimiento de Capoeira sobre él. Irán cambiando los roles.  <b>DURACIÓN:</b> 6 – 8 minutos.	<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b>  	
<b>PARTE PRINCIPAL</b>	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos el <i>Aú</i> con ayudas.  <b>DESARROLLO:</b> Haremos un recordatorio del movimiento <i>Aú</i> realizado en la Sesión nº 4. Seguidamente se formarán parejas y cada una se instalará en una colchoneta para practicar el movimiento con ayuda del compañero. El maestro explicará que la ayuda se realiza situándose detrás de la persona y colocando las manos de tal modo que, al hacer el movimiento, se coja la cintura del compañero para acompañarlo y, si es posible, mantener parte de su peso. De esta manera, la persona que efectúa el <i>Aú</i> es capaz de controlar la posición de su cabeza, manos, piernas, etc. Gradualmente, elevarán más las piernas; siempre pensando que deben pasar por el eje medio del cuerpo.  <b>DURACIÓN:</b> 15 – 17 minutos.		

<p><b>PARTE FINAL</b></p> <p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> <i>La Roda.</i></p> <p><b>DESARROLLO:</b> Con la música de Capoeira de fondo, el grupo – clase formará la <i>Roda</i> y los alumnos podrán salir a <i>jogar</i> libremente siguiendo el ritmo de las canciones que escuchen. Aquí introduciremos la idea de “pedir <i>jogar</i>” y, aunque puedan salir por parejas, se animará a los alumnos a que realicen esta acción con algún compañero que esté <i>jogando</i> en la <i>Roda</i>.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 13 – 15 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN</b></p> <p><b>GRÁFICA:</b></p> 
<p><b>OBSERVACIONES:</b> En primer lugar, al inicio de la sesión los alumnos pueden exponer sus comentarios con relación a la Tarea 3 “Mural de Capoeira”. Asimismo, en el caso de que alguno de los grupos ya dispusiera de los materiales que utilizarán (ilustraciones, fotografías, etc.) y los haya llevado al aula, podrán mostrárselos al docente para obtener una evaluación previa.</p> <p>En otro orden, en esta sesión nos aseguramos que los alumnos realicen, como mínimo, 2 actividades de juego. Consideramos esta decisión oportuna ya que, la mayor parte de la sesión, se dedica a la práctica del <i>Aú</i> con la introducción de la ayuda. Debido a las posibilidades de desasosiego entre los alumnos menos habilidosos para realizar este tipo de movimiento, creemos acertado dejar de introducir el aprendizaje de un nuevo movimiento y, en su lugar, proponer otra situación de juego para dedicar la parte principal de la sesión a seguir practicando este movimiento acrobático (categoría cuyos movimientos siempre suelen ser de una mayor complejidad que el resto).</p> <p>Asimismo, respecto a las ayudas para esta actividad, destacar que se consideran los mismos aspectos que los indicados en las observaciones de la Sesión nº 6 en relación con la actividad “Cabeza abajo” (vinculaciones con 3 de las temáticas de la Competencia Social y Ciudadana: “Pertener a un grupo”, “Relaciones afectivas” y “Resolución de conflictos”). De la misma forma, es conveniente que los alumnos que adquieran confianza y seguridad para realizar el movimiento elevando en gran medida las piernas por primera vez, avisen al maestro para que supervise toda la acción. A su vez, y siempre que se considere oportuno, será el propio docente quien efectúe la ayuda pertinente para que el alumno ejecute el movimiento de manera completa.</p> <p>Por su parte, se introducirá la acción de “pedir <i>jogar</i>”. En este sentido, se debe explicar que una persona puede <i>jogar</i> con un compañero que en ese momento esté <i>jogando</i> pero, para realizar la acción de una forma correcta, debe llegar a la entrada de la <i>Roda</i> y dirigirse hacia el compañero con el que desee <i>jogar</i> orientando la palma de su mano hacia él. A partir de aquí, deberá esperar agachado al pie de la entrada hasta que la pareja termine. Debido a la necesidad de seguir esta serie de consideraciones para “pedir <i>jogar</i>”, este aspecto se relaciona con la temática de la Competencia Social y Ciudadana referente a las Normas y Reglas.</p>	

<b>PD. 5: LLEGA LA CAPOEIRA</b>	<b>CICLO SUPERIOR: 6°</b>	<b>N° SESIÓN: 10</b>	<b>MATERIAL:</b> Equipo de música, música de Capoeira y <i>berimbau</i> .
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir el movimiento giratorio <i>Martelo de Giro</i>.</li> <li>- Presentar el <i>berimbau</i> como el instrumento principal de la Capoeira y empezar a practicar algunos de sus toques.</li> <li>- Consolidar el significado y el funcionamiento de la <i>Roda</i> de Capoeira.</li> <li>- Afianzar las conductas correctas para “pedir <i>jogar</i>” en la <i>Roda</i>.</li> </ul>			
<b>PARTE INICIAL</b>	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Exposición de murales.  <b>DESARROLLO:</b> Antes de iniciar la sesión práctica, los alumnos expondrán los murales relativos a la Tarea: “Mural de Capoeira”. Asimismo, podrán exponer reflexiones acerca de sus propias evoluciones (asignación de actividades por separado, colaboración por igual en todas, tiempo que le han dedicado, fuentes de información consultadas, etc.). Una vez finalizado el proceso, se mencionará que todos los murales tendrán una utilidad en la siguiente tarea, la cual se revelará al término de esta sesión.  <b>DURACIÓN:</b> 10 – 12 minutos.		
	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Calentamiento.  <b>DESARROLLO:</b> El grupo – clase se distribuirá por la pista. Se escogerá a un alumno para que proponga una actividad como calentamiento inicial. El grupo – clase seguirá las indicaciones del alumno escogido. Si el maestro lo considera necesario, propondrá otra actividad adicional. Debido a que se trata de la última sesión en la que solicitarán actividades específicas para el calentamiento, se insistirá en la importancia que tiene realizar éste antes de iniciar cualquier práctica física.  <b>DURACIÓN:</b> 5 – 7 minutos.	<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b>  <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; display: inline-block; margin-bottom: 10px;">             Puedes escoger una actividad para el calentamiento!!!           </div>   	
<b>PARTE PRINCIPAL</b>	<b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Enseñemos el <i>Martelo de Giro</i> .  <b>DESARROLLO:</b> Se introducirá música de Capoeira y el grupo – clase se distribuirá por la pista. El maestro explicará un movimiento giratorio de la Capoeira denominado <i>Martelo de Giro</i> , el cual se inicia con la <i>Negativa de Fondo</i> . Así, desde esa posición, se cambia el apoyo de la mano (como si se fuera a hacer un <i>Rolê</i> ), sin embargo, la pierna que debería pasar por encima se debe elevar y extender realizando un movimiento circulatorio hasta que se traslada al otro lado. El movimiento se proyecta con el interior del pie.  <b>DURACIÓN:</b> 6 – 8 minutos.		
<b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b>      			

<b>PARTE PRINCIPAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Práctica de <i>berimbau</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> En esta ocasión se reúne a los alumnos para presentarles el <i>berimbau</i>. En primer lugar, cabe advertir al grupo que es el instrumento principal de la Capoeira. A partir de aquí, el maestro demostrará alguno de los toques básicos que se pueden realizar con el mismo y se darán una serie de indicaciones para su manejo (colocación de las manos, de la piedra o de la moneda plana, del <i>caxixi</i>, etc.). De forma ordenada, los alumnos podrán intentar sostenerlo y practicar con él (siempre con actitud responsable).</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 18 – 20 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
<b>PARTE FINAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> La <i>Roda</i>.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Con música propia de la Capoeira, todo el grupo – clase formará la <i>Roda</i> y los alumnos podrán salir a <i>jogar</i> libremente siguiendo el ritmo de las canciones que aparezcan. Aunque puedan salir por parejas, se solicitará a los alumnos que en el algún momento “pidan <i>jogar</i>” de manera individual con algún compañero que se encuentre dentro de la <i>Roda</i>.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 16 – 18 minutos.</p>	<p><b>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</b></p> 
<b>PARTE FINAL</b>	<p><b>NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:</b> Planteamiento de la Tarea 4 “La representación”.</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Se reunirá a todos los alumnos y se les explicará que las siguientes 4 sesiones (las últimas) se dedicarán al desarrollo de la Tarea 4: “La representación” (ver siguiente ficha). Durante el tiempo que reste para que finalice la sesión, los alumnos podrán empezar a proponer, planificar y ensayar los aspectos relativos a la tarea. Antes de que el grupo – clase inicie sus labores, se revelará que los murales realizados en la anterior tarea se utilizarán para decorar el lugar en el que transcurra la representación.</p> <p><b>DURACIÓN:</b> 15 – 17 minutos.</p>	
<p><b>OBSERVACIONES:</b> Esta sesión se encuentra destinada a introducir otro nuevo movimiento, en este caso el <i>Martelo de Giro</i>, y a intentar que los alumnos respeten las pautas correctas para “pedir <i>jogar</i>”. Por su parte, la incursión del instrumento con los alumnos no resulta casual puesto que se advertirá si algunos alumnos tienen la habilidad suficiente para manejarlo y efectuar alguno de sus toques, lo cual será válido para la consecución de la Tarea 4.</p> <p>Finalmente, cabe incidir en que los alumnos deben tener clara la Tarea 4 “La representación” ya que el tiempo de las siguientes sesiones estará exclusivamente dedicado a desarrollar dicha tarea.</p>		

## Nº SESIÓN: 10

### TAREA 4

- **Nombre de la tarea:** La representación.
- **Material:** Videocámara, equipo de música, música (de Capoeira y posiblemente de otro tipo) y *berimbau*. Opcionalmente, en el día de la representación los alumnos pueden traer ropa específica para representar de una forma más fiel a los personajes que aparezcan en la representación.
- **Situación – problema a resolver:** Preparar y realizar para los padres de los alumnos una representación basada en la historia de la Capoeira.
- **Tiempo para realizar la tarea:** 2 semanas. Los alumnos dispondrán del tiempo íntegro de las sesiones para planificar los elementos que aparecerán en la representación: trata de esclavos, capataces en plantaciones de trabajo, el camuflaje de la Capoeira mediante una danza, etc. Asimismo, podrán afianzar movimientos, ensayar secuencias, practicar toques básicos del *berimbau*, preparar introducciones con diálogos, etc.
- **Desarrollo:** Todo los alumnos deben preparar una representación basada en la historia de la Capoeira para sus familiares. Si bien el alumnado tiene cierta libertad para desarrollar la representación, existen una serie de aspectos obligados. Estos son los siguientes:
  - ⇒ Bienvenida a todos los asistentes, presentación y propósito de la representación a cargo de uno o varios alumnos (el propósito consiste en mostrar la historia de la Capoeira).
  - ⇒ Presentación del *berimbau* (instrumento principal de la Capoeira) tocando alguno/s de sus toques básicos.
  - ⇒ Demostración de algunos movimientos propios de la Capoeira (ejecutados de manera individual o en parejas).
  - ⇒ Formación de la *Roda*, explicación de las funciones de sus integrantes y del *jogo*.
  - ⇒ Exhibición del *jogo* a partir de secuencias por parejas diseñadas previamente (se puede plantear el *jogo* improvisado).
  - ⇒ Agradecimientos por la asistencia.



• **Recursos que deberán movilizar para resolver la situación – problema:**

**1. Conocimientos previos:**

- Recuperación y activación de los diversos elementos desarrollados en las sesiones de enseñanza – aprendizaje (historia de la Capoeira, movimientos, secuencias por parejas, el *berimbau*, etc.).

**2. Conceptos (terminología de Capoeira):**

- Nombrar de manera correcta los movimientos que se pretenden mostrar.
- Identificar el instrumento principal con el término correcto.

**3. Componentes cognitivos:**

- Decisiones para establecer los elementos que aparecerán en la representación.
- Reflexiones para designar el orden de los elementos de la representación.
- Argumentar los “roles” de cada alumno (posibilidades de un narrador para guiar la representación, nombrar los movimientos, etc.; quién explicará el *berimbau*; quién será un “esclavo”, quiénes los “capataces”, etc.).

**4. Componente funcional:**

- Alcanzar acuerdos entre todo el grupo – clase para que la representación tenga una buena aceptación entre los padres.

**5. Elementos actitudinales:**

- Aceptar y respetar las opiniones de todos.
- Animar a los compañeros que no quieran participar.
- Ser responsable en la planificación de la representación.
- Ayudar a los compañeros cuando sea posible (preparar un discurso inicial, plantear las secuencias, etc.).
- Iniciativa para tomar decisiones.

**6. Destreza práctica:**

- Realizar de manera correcta el/los toque/s escogido del *berimbau*.
- Realizar de manera correcta los movimientos en las secuencias.

## 7. Habilidades comunicativas y de expresión:

- Presentación y exposición de los aspectos que transcurran en la representación.

### • Relación con las temáticas afines a la Competencia Social y Ciudadana:

- **Normas y reglas;** si bien los alumnos pueden realizar sus aportaciones para el diseño de la representación, los elementos mencionados anteriormente son obligatorios.
- **Resolución de conflictos;** una actividad en la que se requiere que todos los alumnos participen y aporten su opinión es, potencialmente, problemática por la diferencia de reflexiones entre los alumnos. Así, es probable que aparezcan conflictos por motivos como, entre otros: no escuchar a los compañeros, estar en desacuerdo con sus ideas y querer imponer las propias, etc. A su vez, es posible que se produzcan actitudes como querer abandonar la representación. En cualquier caso, los alumnos deben ser capaces de controlar sus conductas y resolver los conflictos que aparezcan en cada ocasión.
- **Relaciones afectivas;** los alumnos poseen características diferentes y este aspecto es clave para determinar quién debería aparecer en cada parte de la representación. Cabe decir al respecto que en ningún momento deberían emerger actitudes discriminatorias hacia nadie, sino conductas de apoyo y ayudas para que todos se sintieran partícipes de la representación. De esta forma también se fomenta la convivencia entre el grupo.
- **Pertenecer a un grupo;** todos los alumnos del grupo – clase deberían colaborar para desarrollar la representación. Si bien es cierto, la finalidad de la tarea no se encuentra en que los alumnos logren representar a personas o exhibir movimientos de un modo resolutivo, sino en promover que sean capaces de llegar a acuerdos para que el diseño y la planificación de una actuación en conjunto sean aspectos productivos.
- **Salud y bienestar personal;** la Capoeira es una actividad física en sí misma; realizar una representación es un aspecto oportuno para promover la curiosidad o el interés de otras personas hacia esta actividad. Asimismo, toda experiencia acontecida durante la representación se pueden convertir, para los propios alumnos, en un factor motivador para seguir aprendiendo una actividad que no deja de ser, principalmente, física.
- **Historia del mundo;** la tarea interviene sobre la vertiente histórica de la Capoeira, la cual deben representar los alumnos. Así, para poder realizarla de manera satisfactoria, será necesario que la conozcan lo mejor posible.

- **Intervención docente:** probablemente, la intervención será continua en las 2 semanas ya que los alumnos deben atender a diversos elementos para planificar la representación. En este sentido, el docente puede dar su punto de vista con relación a las aportaciones de los alumnos, sin embargo, hay que tener en cuenta que el docente debería de enfatizar la idea de aunar a todo el grupo para poner en común las distintas opciones que aparezcan. A su vez, en el caso de que aparezca cualquier tipo de conflicto, y siempre que los alumnos no hayan sido capaces de resolverlo por sí mismos, el docente intervendrá para solucionarlo.
- **Evaluación del docente:** el resultado de la representación será un indicador para saber si los alumnos han sido responsables durante la planificación y los ensayos de la tarea. En cualquier caso, el registro en vídeo de los ensayos y de la propia representación ayudará a realizar un posterior análisis de forma detallada. En este sentido, si se tiene oportunidad (se debería realizar más allá de la propuesta didáctica) sería oportuno comentar con todos los alumnos las sensaciones que tuvieron respecto a sus actuaciones personales, así como reflexiones acerca de la preparación de la representación.

- **Objetivos didácticos:**

1. Adquirir experiencia y responsabilidad ante el desarrollo de una labor cooperativa.
2. Potenciar el compañerismo entre los alumnos de clase.
3. Generar y valorar propuestas organizativas elaboradas por el grupo – clase.

- **Transferencia a la vida fuera de la escuela:**

1. Ser consciente del proceso a seguir para diseñar y exhibir una representación.
2. Exponer ideas propias, escuchar a los demás y alcanzar acuerdos.
3. Comprender la importancia que adquiere la planificación de una labor.
4. Adquirir hábitos para comunicarse y expresarse en público.

- **Representación gráfica:**



Bienvenidos a nuestra  
representación sobre la  
Capoeira. Una actividad  
poco conocida cuyo  
origen es...



TAREA 4

- **Nombre de la tarea:** La representación.
- **Material:** *Berimbau*, videocámara, equipo y música de Capoeira. Los alumnos, bolígrafo y cuaderno para anotar los aspectos relativos a la representación (elementos de los cuales se compondrá, el orden a seguir, las tareas a realizar de cada alumno, etc.).
- **Situación – problema a resolver:** Colaborar, entre todo el grupo –clase, para preparar la representación de Capoeira que se exhibirá ante familiares. Los alumnos deberán atender al hecho de que existen unos elementos mínimos a incluir en la representación.
- **Duración:** Los alumnos disponen del tiempo completo de las sesiones (indistintamente si son de 60 o de 90 minutos) para planificar y ensayar los elementos que formarán parte de la representación.
- **Desarrollo:** El grupo tiene dispone de total libertad para planificar la representación de la mejor manera que considere oportuna. Esto conlleva, entre otra serie de aspectos, repartir responsabilidades, determinar grupos para facilitar el diseño de partes que se incluyan en la representación, adjudicar cargos, escoger un tipo de música de Capoeira apropiada, etc. Asimismo, el docente supervisará toda la organización e intervendrá siempre que lo crea necesario.

Los recursos a movilizar por los alumnos para resolver la situación – problema, la relación con las temáticas afines a la Competencia Social y Ciudadana, la intervención docente, la evaluación del docente, los objetivos didácticos y los aspectos relativos a la transferencia a la vida fuera de la escuela se corresponden con los planteados en la ficha anterior (Sesión nº 10).

## *CAPÍTULO 7*

*El enfoque cualitativo, el estudio de  
caso y el proceso empírico*

## 7. DISEÑO DE ESTUDIO. INTRODUCCIÓN

Este capítulo, relativo a la metodología, se estructura de la siguiente manera:

1. Características generales de la investigación.
2. Elementos específicos que la conforman.
3. Prácticas previas al proceso empírico definitivo.
4. Forma de abordar el análisis de los resultados obtenidos.

Respecto a la parte inicial, en primer lugar se distingue el **enfoque** metodológico **cualitativo** y el **estudio de caso** como método de investigación; exponiendo las razones que justifican el paradigma interpretativo – naturalista. Con referencia al estudio de caso en concreto, se indican sus características para posteriormente identificar la tipología del *caso* del estudio.

La segunda parte se corresponde con las **unidades concretas que forman parte de la investigación**. En este sentido, se define el *caso*, se sitúa en su ámbito, se revelan quiénes serán los participantes (e informantes) del estudio y, con relación a la obtención de información, se presentan las técnicas de investigación y el diseño de los respectivos instrumentos, así como la relación de los indicadores y los *descriptores* con los mismos.

En cuanto a la tercera parte, en primer lugar se narran las diversas **experiencias** que sirvieron para mejorar y consolidar ciertas unidades del estudio. Aquí, adquiere una gran relevancia el diseño de los instrumentos y la propuesta didáctica. Del mismo modo, estas experiencias también sirvieron para conocer cómo debía ser la **entrada y estancia en el campo** en, nuestro *caso*, la escuela. Más allá, se describen las **reuniones previas a la intervención** y se muestra el **desarrollo real de la propuesta didáctica** desplegada.

Finalmente, en la última parte se detalla el **modo** en que, en el siguiente capítulo, se **analizarán los resultados obtenidos** durante el proceso empírico. En este sentido, se definen las características de **4 niveles** de resultados (mediante los que se estructurará la información pertinente) y se justifica el hecho de incluir una serie de porcentajes en una investigación de carácter cualitativo; además de transcribir diversos pasajes extraídos de las entrevistas. Como último elemento, se expone un **mapa conceptual** con el propósito de visualizar los elementos más relevantes que se han desarrollado en el capítulo.

## 7. 1. EL ESTUDIO DE CASO COMO MÉTODO; ENFOQUE Y JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO

Como se recoge en el Objeto de estudio, uno de nuestros propósitos es averiguar la incidencia de la Capoeira *en los alumnos de Ciclo Superior de Primaria*. Teniendo en cuenta este aspecto, se comprende que nuestro foco de atención recaerá sobre diferentes personas y que, por lo tanto, nos encontraremos en una realidad que estará condicionada por el comportamiento humano. A partir de este hecho se identifica que la investigación será de carácter cualitativo y que situará en un paradigma interpretativo – naturalista. La razón se justifica en que el comportamiento humano es un elemento característico de las ciencias sociales y, éste, es un factor reconocido para las investigaciones cualitativas.

En otro orden, comprendemos que la búsqueda y el descubrimiento de resultados empíricos sobre aspectos intrínsecos en individuos, tal y como se han argumentado, no obedece a una valoración medible (más próximas a las investigaciones cuantitativas). Si bien, también consideramos la posibilidad de presentar porcentajes de resultados a partir de obtener cierta información al respecto de indicadores y *descriptores* evidenciados.

En cualquier caso, una vez situados en el enfoque cualitativo debemos atender al hecho de que tenga en su haber diversos métodos para llegar a obtener respuestas acerca del objeto de estudio que se formule. En el asunto que nos ocupa, la elección se barajaba entre la investigación – acción y el estudio de caso. Finalmente, se escogió el **estudio de caso** debido, entre otras consideraciones, a que en la investigación – acción se identifica un cierto interés por resolver un problema y, a su vez, existe la voluntad de implementar cambios para mejorar aspectos en concreto; finalidades que no consideramos en nuestro enfoque ya que, en esencia, la atención se centra en descubrir una manera que posibilite el aprendizaje y desarrollo de la CSC.

Así, en relación con el método de investigación, encontramos que “*es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*” (Stake, R. 1998, p.11). Consecuentemente, las actuaciones derivadas de este método consistirán en: **observar, describir y analizar una realidad en particular**; la cual en la investigación vendrá determinada mediante la incursión de la propuesta didáctica.

Otro aspecto a tener en cuenta en el estudio de casos es el **factor interpretativo** de las experiencias vividas. En este sentido, la participación activa en el aula posibilitará describir las situaciones que se sucedan entre los alumnos. Si bien, este aspecto enfatiza el factor subjetivo del proceso de análisis y debe considerarse como una limitación. Más allá, el uso de esta metodología dificulta generalizar los resultados obtenidos hacia otros sujetos externos al estudio del caso analizado; “*es correcto que el estudio de caso <<es un examen detallado de un solo ejemplo>>*” (Flyvbjerg, 2004, págs. 34-35). Con todo, y a pesar de estas últimas consideraciones, se reafirma el estudio de casos como el método escogido para la investigación.

Una vez justificada dicha elección, resulta de interés señalar que “*los estudios de caso son una forma única de capturar información acerca de la conducta humana por varias razones*” (Castillo, 2005, p.2); las cuales se concretan en las siguientes:

- *Permiten realizar un examen y escrutinio muy de cerca y la recopilación de una gran cantidad de datos detallados*; un efecto que se consigue gracias a que toda la atención recae sobre el caso en particular a estudiar.
- *Promueven el uso de varias técnicas distintas para obtener la información necesaria*; entre ellas las observaciones, las entrevistas, etc.
- *No hay mejor manera de obtener una imagen más completa de lo que está ocurriendo*; debido al análisis de los detalles.
- *Sugieren direcciones para estudios subsecuentes*, asientan una base para realizar investigaciones relacionadas con el *caso*.
- *Proporcionan en profundidad, pierden en amplitud*; la atención se concentra en lo particular, lo cual resulta oportuno cuando se estudia un fenómeno específico.

Asimismo, cabe reconocer la existencia de diferentes estudios de caso los cuales, a partir de Stake (1998), se exponen a continuación:

- **Intrínsecos** (particulares) → alumno/s específico/s, evaluar un programa en concreto, etc.



- **Instrumentales** (generales) → una situación, la necesidad de comprender en general, etc. Éste, a su vez, se diversifica en 2 tipos de estudio:
  - Un caso → “Estudio instrumental de casos”.
  - Varios casos → “Estudio colectivo de casos”

Así, teniendo en cuenta las diversas tipologías de estudio de casos y a partir de la definición del objeto de estudio, en este punto convenimos que nos encontramos ante un *estudio instrumental de un caso*. Esta designación se vislumbra, de forma general, en el hecho de encajar la Capoeira en el área de Educación Física con una intención educativa concreta hacia los alumnos mediante, ante todo, el diseño de una propuesta didáctica de enfoque competencial. Sobre esta premisa se pretende intervenir en una realidad, la cual se crea para obtener respuestas acordes al objeto de estudio y a los objetivos planteados.

## 7. 2. COMPONENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez distinguido el enfoque metodológico cualitativo, y expuestas las causas que justifican la elección del método de investigación, debemos identificar la manera en que se estructuran los diferentes elementos que forman parte de nuestro estudio de caso. Reconocer y establecer de forma ordenada cada unidad del estudio proporcionará que la entrada en el campo se realice con mayor confianza y que, a su vez, toda intervención se realice con cierta seguridad.

Para ello, en primer lugar se definirá el *caso*, el cual se identifica en la propuesta didáctica de enfoque competencial. Posteriormente, se explicarán aquellas unidades que intervienen en el mismo. Al respecto, se mencionarán los participantes (e informantes), las técnicas y los instrumentos de investigación que se utilizarán para la obtención de la información, y la vinculación de los indicadores y los *descriptores* con los instrumentos de investigación definidos.

### 7. 2. 1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

El estudio de casos en la investigación educativa permite focalizar la atención en diferentes cuestiones: alumno/s, un docente, un claustro, un centro escolar, un programa

educativo, etc. En este sentido, nuestro *caso* se centra en observar, describir y analizar la introducción y evolución de una propuesta didáctica de enfoque competencial basada en el aprendizaje de la Capoeira y el desarrollo de la CSC. Dicha propuesta se inserta en el área de Educación Física de 6º curso de Primaria y, más allá de lo mencionado, pretende reconocer las posibilidades de la Capoeira como un contenido pertinente del currículum de la EF escolar.

Con respecto a la justificación para identificar la propuesta didáctica como *caso*, en primer lugar se debe expresar que la construcción de un instrumento que posibilitará valorar la Capoeira como una (potencial) actividad factible para favorecer la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana se convertía en el elemento esencial para intentar lograr los objetivos propuestos. Más allá de abordar los diferentes aspectos de los que se componía el Objeto de estudio, posibilitaba una transferencia a una realidad escolar para que incidiera en un grupo de alumnos.

El diseño de la propuesta se presentó en el capítulo anterior, sin embargo, debido a su particularidad (y a la importancia que posee en el estudio) creemos que es oportuno explicar brevemente las principales unidades que la caracterizan. En este sentido, si bien se consideró el aprendizaje de la Capoeira, aquello que le otorgó su gran rasgo distintivo fue el enfoque competencial. De esta manera, se compenetraron los siguientes enfoques:

⇒ **Actividades de enseñanza – aprendizaje de Capoeira.** Necesarias para que los alumnos de Primaria aprendan sus elementos básicos, incluyen la vertiente física y los fundamentos teóricos de la Capoeira.

⇒ **Tareas de enfoque competencial.** Relacionadas con las temáticas que se desglosaron respecto a la Competencia Social y Ciudadana y con la Capoeira. Las tareas precisan que el alumno aplique diversos recursos (conocimientos, habilidades, etc.) para resolverlas con éxito.

Así, sobre estos dos conjuntos se elaboró la propuesta didáctica, mediante la cual se afrontaba el propósito de lograr los 3 objetivos derivados del Objeto de estudio.

## 7. 2. 2. INFORMANTES

El *caso* se emplaza en el ámbito escolar y en él emergerá la muestra del estudio. No obstante, antes de continuar se debe puntualizar que, de ahora en adelante, se aludirá a *informantes* en lugar de a *muestra* ya que nos centraremos en sujetos específicos; “*los investigadores cualitativos suelen evitar las muestras probabilísticas, puesto que lo que buscamos son buenos informantes*” (Salamanca y Martín – Crespo, 2007, p.1).

Por esta razón, cambiamos el concepto de **muestra** (un término más acorde a las investigaciones cuantitativas que se usa para generalizar) por **informantes**. Por su parte, “*la muestra en los estudios exploratorios no está regida por la exigencia de generalizar los resultados sino por la necesidad que las características de los sujetos seleccionados sean apropiadas para responder las preguntas de la investigación*” (Kazez, 2009, p.80). Esta última afirmación, complementada con la idea de que en “*estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias*” (Salamanca y Martín – Crespo, 2007, p.1), permite identificar los informantes del estudio.

En este punto, resulta conveniente indicar que la selección de los informantes se ha determinado teniendo en cuenta las características del estudio, es decir, debido a que se propone dentro del ámbito educativo (de la Educación Física de 6º curso de Primaria) tanto para el proceso de validación de los instrumentos de la investigación, como para la prueba final, se escogieron centros escolares concretos; lo que en términos de “muestra” correspondería a la tipología: “*estratificada: Generalizar para subgrupos especialmente seleccionados entre la población*” (Flyvbjerg, 2004, p.45).

De este modo, los primeros informantes que se deben de reconocer (ya que sobre ellos se efectuará la propuesta didáctica) son los alumnos del 6º curso escolar. Teniendo en cuenta las características de la actividad y las condiciones físicas del alumnado (10 – 12 años), es conveniente situar la propuesta en el curso escolar más elevado de Primaria. En este orden de ideas, a partir de los comportamientos de los alumnos situados en este curso, y apoyándose en las experiencias vivenciadas por el investigador, se derivarán las conclusiones pertinentes al estudio. A tal efecto, el investigador también se considerará un informante.

Por su parte, el maestro de Educación Física también forma parte del proceso de obtención de información. A tal efecto, se diseña una entrevista con el fin de conocer su opinión sobre varios elementos del estudio (enfaticando los aspectos relacionados con el 3er objetivo de la investigación<sup>81</sup> y con la Dimensión 3 del Objeto de estudio<sup>82</sup>).

En suma, se concluye que los **informantes** serán los alumnos de los 2 grupos de 6º curso del centro escolar, su maestro de Educación Física y el propio investigador. No obstante, las tutoras de los grupos también adquieren una gran relevancia para conseguir que la práctica se desarrolle de una manera adecuada. En este sentido, y debido a que el investigador realiza la intervención didáctica, resulta conveniente que conozca el tipo de alumnado existente entre los grupos (alumnos con necesidades educativas, determinadas relaciones entre compañeros, etc.); datos que se deberían de aportar tanto desde el punto de vista de las tutoras, como del especialista de la materia desde la cual se efectuarán las sesiones.

### **7. 2. 3. TÉCNICAS Y DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La selección de técnicas para obtener toda información afín al Objeto de estudio requería identificar las propias del enfoque cualitativo y, más en concreto, del estudio de caso. De esta manera, entre diversas opciones encontramos dos técnicas potencialmente favorables para la investigación: la observación y la entrevista. Sendas tenían gran valor ya que, por un lado, posibilitaban la obtención de respuestas en relación con indicadores y *descriptores* y, por otro, permitían focalizar la atención en los informantes del estudio.

A partir de aquí, a continuación se especifican las técnicas de investigación y los instrumentos, derivados de ellas, que se utilizarán para la recogida de la información:

**1. La observación participante;** *“se hace indispensable incluir el tema de la observación participante dentro del programa de investigación cualitativa, puesto que es una de las herramientas más importantes para la obtención de datos”* (Balcázar, 2005, p.40). Una técnica basada en la interacción con los sujetos que se deben observar

---

<sup>81</sup> “Determinar la viabilidad de la Capoeira como contenido propio del curriculum de la Educación Física escolar”.

<sup>82</sup> “Didáctica de la Capoeira en la Educación Física escolar”.

que surge, principalmente, cuando el investigador se introduce en la dinámica del grupo y forma parte del mismo. Sobre este aspecto mencionar que, si bien nos incorporaremos a los grupos – clase de 6º curso, no adoptaremos una posición de igualdad respecto a los informantes (puesto que actuaremos como docentes).

Por su parte, Anguera, Blanco y Losada (2001) mencionan 3 criterios clave para diseños observacionales: *unidad de estudio*, *temporalidad* y *dimensión*. Sobre la base de estos, descubrimos que nuestra observación adquiere las siguientes características:

- ⇒ De tipo **nomotético**; el foco de atención se amplía a diversos alumnos.
- ⇒ Con carácter de **seguimiento**; la propuesta didáctica es continua en el tiempo desarrollándose entre 8 y 9 semanas. A este respecto, nos interesa el proceso y evolución de los alumnos en cuanto a indicadores y *descriptores* relativos a la Dimensión 1<sup>83</sup> y 2<sup>84</sup> del Objeto de estudio.
- ⇒ Adquiere un perfil **multidimensional**; se analizan niveles de respuesta de los 6 ámbitos de la Competencia Social y Ciudadana que se relacionaron con la Capoeira: Normas y reglas; Resolución de conflictos; Relaciones afectivas; Pertenecer a un grupo, Salud y Bienestar personal e Historia del mundo.

En cuanto a los instrumentos relacionados con la observación, en primer lugar se identifica un **diario de campo** a elaborar después de cada sesión, en el que se anoten las situaciones consideradas relevantes. En este sentido, las grabaciones en vídeo permitirán complementar las experiencias personales vividas en el aula ya que, teniendo en cuenta las características de la observación participante, es posible que ocurran situaciones que no se alcancen a observar *in situ*. Al respecto, se advierte que en la medida de lo posible se debe atender a todas y cada una de las situaciones sucedidas al instante, sin embargo, resulta una utopía;

*“las observaciones participantes se enfrentan con el problema de la perspectiva de observación limitada del observador, pues no todos los aspectos de una situación se pueden captar (y anotar) al mismo tiempo”* (Flick, 2004, p.156).

---

<sup>83</sup> “Aprendizaje de la Capoeira en la Educación Física escolar”.

<sup>84</sup> “La Competencia Social y Ciudadana y la Capoeira”.

En segundo lugar, el **análisis documental de las producciones** del alumnado se convierte en un referente de apoyo para determinar la evolución de los alumnos respecto a las Dimensiones 1 y 2. De esta forma, y si bien mediante las actividades propuestas en las sesiones se podrán obtener pistas sobre la consecución de indicadores y *descriptores*, las tareas de enfoque competencial serán claves para determinar si cada alumno dispone o, finalmente, ha adquirido un respectivo indicador y/o *descriptor*.

Finalmente, sobre la base de las sensaciones personales recogidas en el diario de campo, y teniendo en cuenta los registros visuales así como el análisis de producciones, una vez finalizada la propuesta didáctica se completará una **lista de control** (para cada alumno), la cual se estructura en una serie de parámetros configurados en bloques en los que se encuentran indicadores y *descriptores* del Objeto de estudio. A su vez, en la parte final será posible anotar aquellas cuestiones adicionales que se consideren importantes u oportunas (Anexo 2). De esta manera, y conociendo de antemano que en un grupo de 6º curso habrán 22 alumnos y en el otro 23, se deberán obtener 45 listas de control.

**2. La entrevista cara a cara semi-estructurada;** efectuada al especialista de Educación Física una vez finalizada toda (o la mayor parte) de la propuesta didáctica. Debido a que se centra la atención con respecto a esta experiencia, se enmarca dentro de la entrevista “*focalizada*” (Flick, 2004, p.89) o “*enfocada*” (Gáinza, 2006, p.254). Como factor positivo, cabe destacar que permite reconducir la conversación hacia los temas de mayor interés. Por su parte, para que se desarrolle de forma correcta resulta conveniente seleccionar un lugar que cumpla unas mínimas condiciones para conversar, es decir, que disponga de un mobiliario suficiente para mantener fluido un diálogo (sillas, mesa, etc.), que esté resguardado y, si es posible, tenga ausencia de ruido y de afluencia de personal. De esta forma, se evitan distracciones y se facilita el registro de la entrevista; un aspecto importante ya que, posteriormente, se debe transcribir para presentarla al docente y que éste la valide.

Para llevar a cabo la entrevista se elabora un **guión abierto** en el que se plantean diversas cuestiones relacionadas con las 3 dimensiones del Objeto de estudio. Si bien es cierto, la Dimensión 3 adquiere mayor relevancia ya que ésta se centra en la pertinencia de la Capoeira con respecto al currículum de la Educación Física (área del entrevistado).

En cuanto al diseño del guión, y previo un espacio para anotar una serie de datos generales, éste se compone de 5 grandes temas que se desglosan en cuestiones concretas y en los que, en determinados momentos, aparecen ciertas preguntas directas (Anexo 3). Su estructura, se conforma del siguiente modo:

**1. Experiencia profesional del docente;** este apartado ayuda a que el maestro se inicie en la conversación de forma tranquila.

**2. Aspectos relacionados con la propuesta didáctica realizada;** esencialmente un apartado relacionado con el aprendizaje de la Capoeira.

**3. Vinculación entre la Capoeira y la Competencia Social y Ciudadana;** con el propósito de conocer la opinión del docente al respecto, en este apartado se expone de forma previa la finalidad que poseen las competencias básicas.

**4. Didáctica de la Capoeira;** desglosado en 3 bloques desde los que se relaciona la Capoeira con el área de la Educación Física:

⇒ Elementos del currículum.

⇒ Competencias específicas.

⇒ Potencial valor como contenido a partir de posibles finalidades educativas.

**5. Cuestiones generales;** información adicional cuya finalidad es complementar el estudio.

Respecto al desarrollo de la entrevista, se concibe la importancia de intercambiar un diálogo en el que surjan cuestiones sobre las que nos interesa obtener información y, en caso de divagación, poder reconducir la conversación sin ejercer ninguna presión. En este sentido, resulta *“más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario”* (Flick, 2004, p.89).

Por otra parte, esta comunicación abierta favorece que el entrevistado argumente sus propios razonamientos; *“se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no,*

y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación” (Stake, R. 1998, p.64).

En este punto mencionar que, si bien se ha elaborado un guión para entrevistar al especialista de EF, será de utilidad conocer las reflexiones de las tutoras de los grupos – clase<sup>85</sup>. Al respecto, se diseña un guión de un formato similar al del especialista del área (Anexo 4). Adicionalmente, será conveniente saber la opinión de los alumnos respecto a diferentes aspectos relacionados con las temáticas de la Dimensión 2: “*La Competencia Social y Ciudadana y la Capoeira*”. En este último caso, sin embargo, se ha optado por no elaborar un guión previo ya que, en primer lugar, no consideramos oportuno realizar una entrevista con carácter formal a alumnos que tienen una edad situada entre los 10 y 12 años. En segundo lugar, opinamos que dificultaría la fluidez del dialogo improvisado que en este caso se pretende.

A partir de aquí, a continuación se vinculan de forma respectiva los instrumentos de investigación con los indicadores y los *descriptores* establecidos en cada una de las 3 dimensiones que conforman el Objeto de estudio.

#### **7. 2. 4. RELACIÓN DE LOS INDICADORES Y LOS *DESCRIPTORES* CON LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN**

Como indicamos, las principales técnicas para la obtención de información serán la observación participante y la entrevista. A partir de aquí, de los instrumentos relativos a la primera encontraremos el diario de campo (compuesto sobre las experiencias *in situ* del investigador y los registros visuales) y el análisis documental de las producciones de los alumnos (resoluciones propias de las tareas competenciales de carácter más teórico). Recopilada toda esta información, se completará una lista de control para cada alumno a fin de averiguar los indicadores y los *descriptores* que cada uno dispone al término de la propuesta didáctica.

Cabe indicar que, si bien debemos considerar que los alumnos tengan integrados algunos indicadores y/o *descriptores* de manera previa al inicio de nuestra intervención,

---

<sup>85</sup> La disposición de las tutoras generó que únicamente fuera posible realizar la entrevista a la tutora del grupo – clase de 6º A.



resultará relevante el hecho de que la propuesta didáctica nos permita averiguar aquellos elementos propios de la Competencia Social y Ciudadana que cada uno posea al término de la misma; más allá de que mediante la intervención se pretenda potenciar la CSC. En relación con la segunda de las técnicas (la entrevista), el guión para su desarrollo resulta ser el único instrumento para la recogida de información. De este modo, la observación se orienta más hacia las Dimensiones 1 y 2 del Objeto de estudio, y la entrevista hacia la Dimensión 3; sin obviar que se complementan entre ellas.

En cualquier caso, y ante todo siendo conscientes de la peculiaridad que suponen los *descriptores*, pensamos que es oportuno mostrar la manera concreta en que, *a priori*, afrontaremos la obtención de la información de los diferentes indicadores y *descriptores* de cada una de las 3 dimensiones. Así, a continuación diferenciamos los 2 instrumentos de la observación participante: el **diario de campo** y el **análisis documental** (la lista de control se completará a partir de ellos), y el respectivo para la entrevista: el **guión**. Acto seguido, situaremos cada uno en el indicador o *descriptor* que, potencialmente, será más favorable para el mismo.

Es conveniente justificar que, las vinculaciones establecidas, tienen su base en la siguiente definición que para cada instrumento se expone:

1. **DIARIO DE CAMPO** → Vinculado a la observación (propia de la experiencia y del registro visual); se recoge la práctica y el comportamiento de los alumnos.
2. **ANÁLISIS DOCUMENTAL** → Vinculado a la observación; tiene como base el estudio de contenido escrito y las explicaciones que se soliciten a los alumnos.
3. **GUIÓN** → Propio de la entrevista; un diálogo relativo a la reflexión docente.

DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	INSTRUMENTO
1. APRENDIZAJE DE LA CAPOEIRA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	1. Destreza práctica de las categorías de los movimientos	1. 1. 1. Ejecuta de manera fluida la <i>Ginga</i> .	DIARIO DE CAMPO
		1. 1. 2. Efectúa movimientos de esquivas.	DIARIO DE CAMPO
		1. 1. 3. Efectúa movimientos traumatizantes.	DIARIO DE CAMPO
		1. 1. 4. Efectúa movimientos de medio giro y giratorios.	DIARIO DE CAMPO
		1. 1. 5. Practica el movimiento acrobático.	DIARIO DE CAMPO
	2. Asimilación de procedimientos cognitivos	1. 2. 1. Concreta el periodo en que se reconocen los inicios de la Capoeira.	ANÁL. DOCUMENT.
		1. 2. 2. Explica el origen de la Capoeira.	ANÁL. DOCUMENT.
		1. 2. 3. Identifica el <i>berimbau</i> como el instrumento principal de la Capoeira.	ANÁL. DOCUMENT.
		1. 2. 4. Distingue el significado de la <i>Roda</i> y del <i>jogo</i> .	ANÁL. DOCUMENT.

Tabla 37. Indicadores de la Dimensión 1 (Variables 1 – 2) e instrumentos para la obtención de la información.

<p align="center"><b>DIMENSIÓN 2: LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA</b></p> <p align="center"><b>VARIABLE 1: NORMAS Y REGLAS</b></p> <p align="center"><b>DESCRIPTORES:</b></p>	<p align="center"><b>INSTRUMENTO</b></p>
<p><b>1. 1. Diferencia las normas y las reglas de las actividades, del <i>jogo</i> y de la <i>Roda</i>.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>1. 2. Es consciente de que en la sociedad existen normas y reglas que se deben respetar para favorecer la convivencia entre ciudadanos.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>1. 3. Explica por qué son necesarias las normas y las reglas (establecen orden, control, justicia, disciplina, evita que todos puedan hacer lo que quieran, equilibran fuerzas, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>1. 4. Elabora un conjunto de normas y reglas.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>1. 5. Adapta su práctica para respetar las normas y las reglas establecidas.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>1. 6. Expresa su opinión sobre las normas y las reglas que determinan la práctica física (de cualquier actividad y, de manera específica, de las propias para el <i>jogo</i> y la <i>Roda</i>).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>1. 7. Rechaza el comportamiento de los compañeros que no respetan las normas establecidas.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>1. 8. Se muestra en desacuerdo con la persona que no respeta unas normas o reglas cívicas.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>

Tabla 38. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 1 (Normas y reglas) e instrumentos para la obtención de la información.

<p align="center"><b>DIMENSIÓN 2: LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA</b></p> <p align="center"><b>VARIABLE 2: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b></p> <p align="center"><b>DESCRIPTORES:</b></p>	<p align="center"><b>INSTRUMENTO</b></p>
<p><b>2. 1. Es consciente de los motivos que originan situaciones conflictivas (intereses comunes, opiniones distintas, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>2. 2. Sabe qué significa el término “mediación”.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>2. 3. Comprende por qué ha sucedido un determinado problema durante la práctica de la Capoeira y es capaz de argumentar el conflicto (diferencia de opiniones, golpes involuntarios, discrepancias, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>2. 4. Determina y explica que la Capoeira es una actividad que no pretende el contacto físico (no es agresiva).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>2. 5. Recurre a estrategias adecuadas con el propósito de solucionar un conflicto propio o ajeno (tranquiliza, escucha, dialoga, propone acuerdos, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>2. 6. Rechaza las actitudes despectivas y agresivas (los insultos, la violencia, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>2. 7. Muestra una actitud segura y tranquila en los conflictos.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>

Tabla 39. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 2 (**Resolución de conflictos**) e instrumentos para la obtención de la información.

<p align="center"><b>DIMENSIÓN 2: LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA</b></p> <p align="center"><b>VARIABLE 3: RELACIONES AFECTIVAS</b></p> <p align="center"><b>DESCRIPTORES:</b></p>	<p align="center"><b>INSTRUMENTO</b></p>
<p><b>3. 1. Es consciente de que en un grupo existen personas con distintos niveles de habilidad, con origen y culturas diversas, y de género diferente.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>3. 2. Sabe qué significan los términos “diversidad” y “convivencia”.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>3. 3. Comprende por qué conviven personas de habilidad física y mental distinta (todos forman parte de la sociedad aunque tengan conocimientos y destrezas desiguales).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>3. 4. Explica que la Capoeira se representa con otra persona (en el <i>jogo</i>).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>3. 5. Interactúa con todos sus compañeros (sólo en las actividades de aula; aspecto formal).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>3. 6. Se relaciona (convive) con todos o gran parte de sus compañeros de clase (en actividades relacionadas con el área escolar, en la escuela o más allá de la misma).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>3. 7. Acepta a las personas sin hacer distinciones entre género, origen racial, habilidad, etc.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>3. 8. Muestra una actitud de ayuda hacia el ciudadano sin hacer excepciones.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>

Tabla 40. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 3 (**Relaciones afectivas**) e instrumentos para la obtención de la información.

<p align="center"><b>DIMENSIÓN 2: LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA</b></p> <p align="center"><b>VARIABLE 4: PERTENECER A UN GRUPO</b></p> <p align="center"><b>DESCRIPTORES:</b></p>	<p align="center"><b>INSTRUMENTO</b></p>
<p><b>4. 1. Diferencia la figura individual de la grupal (en relación con la diferencia de realizar una labor individual o en grupo).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>4. 2. Sabe qué significa el término “colaborar” y la expresión “objetivo común”.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>4. 3. Explica que cada capoeirista tiene un rol en la <i>Roda</i> igual de importante que el resto (capoeiristas que tocan instrumentos, los que <i>jogan</i> y los que acompañan a la música).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>4. 4. Comprende que la suma individual de los miembros del grupo es clave para alcanzar un objetivo común.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>4. 5. Colabora con los miembros de su grupo (aporta conocimiento y/o esfuerzo) en actividades colectivas.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>4. 6. Participa en la <i>Roda</i> (acompaña la música batiendo palmas, entona los coros, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>4. 7. Muestra un comportamiento respetuoso hacia los miembros del grupo al que pertenece.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>4. 8. Es capaz de desarrollar sus labores pensando en el grupo; con responsabilidad.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>

Tabla 41. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 4 (**Pertenecer a un grupo**) e instrumentos para la obtención de la información.

<p align="center"><b>DIMENSIÓN 2: LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA</b></p> <p align="center"><b>VARIABLE 5: SALUD Y BIENESTAR PERSONAL</b></p> <p align="center"><b>DESCRIPTORES:</b></p>	<p align="center"><b>INSTRUMENTO</b></p>
<p><b>5. 1. Sabe qué significa la expresión “hábitos perjudiciales para la salud”.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>5. 2. Es consciente de que la actividad física favorece la salud personal.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>5. 3. Explica por qué una mala alimentación, una práctica escasa de actividad física y una falta de higiene causan efectos desfavorables en las personas (sobrepeso, poca resistencia durante la práctica física, infecciones, problemas cardiovasculares, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>5. 4. Argumenta que los efectos de la actividad física (favorece y mejora las condiciones de vida) son incompatibles con la ingesta de productos desaconsejados (tabaco, alcohol, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>5. 5. Conviene que la Capoeira es una actividad física y, por lo tanto, determina que favorece la salud.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>5. 6. Mantiene una higiene personal después de realizar actividad física.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>5. 7. Participa de forma activa en las diversas actividades físicas (practica movimientos, sale a <i>jogar</i>, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>5. 8. Tiene interés por conocer y aprender nuevos movimientos de Capoeira.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>5. 9. Se esfuerza por realizar movimientos complejos para su nivel de habilidad (demuestra tenacidad, constancia, autosuperación, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>

Tabla 42. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 5 (**Salud y bienestar personal**) e instrumentos para la obtención de la información.

<p align="center"><b>DIMENSIÓN 2: LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA</b></p> <p align="center"><b>VARIABLE 6: HISTORIA DEL MUNDO</b></p> <p align="center"><b>DESCRIPTORES:</b></p>	<p align="center"><b>INSTRUMENTO</b></p>
<p><b>6. 1. Sabe qué significan los términos “esclavitud” y “colonización”, así como las expresiones “trabajos forzados” e “igualdad de derechos”.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>6. 2. Es consciente de que la Capoeira proviene de esclavos africanos transportados de Angola a Brasil.</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>6. 3. Es capaz de explicar el origen y la historia de la Capoeira (S. XVII; esclavos angoleños; de África a Brasil; el dominio de Portugal; la ocultación bajo la danza y el uso de la música para advertir del peligro; su prohibición y su liberación).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>6. 4. Al respecto de la colonización, comprende los motivos (dominar un territorio, ejercer control sobre los habitantes, etc.) y argumenta las consecuencias (guerras, víctimas, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>ANÁL. DOCUMENT.</b></p>
<p><b>6. 5. Participa en actividades relacionadas con sucesos de la historia (simula ser un esclavo, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>6. 6. Se posiciona ante un acontecimiento relevante de la historia de la Humanidad (abolición de la esclavitud, 1ª y 2ª Guerra Mundial, atentados del 11 de Septiembre, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>6. 7. Rechaza el abuso de poder y las formas de dominio (dictadura, autoritarismo, etc.).</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>
<p><b>6. 8. Muestra interés por conocer hechos históricos.</b></p>	<p align="center"><b>DIARIO DE CAMPO</b></p>

Tabla 43. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 6 (**Historia del mundo**) e instrumentos para la obtención de la información.



<b>DIMENSIÓN</b>	<b>VARIABLE</b>	<b>INDICADOR (RESPECTO A LA CAPOEIRA)</b>	<b>INSTRUM.</b>
<b>3. DIDÁCTICA DE LA CAPOEIRA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR</b>	<b>3. 1. La Capoeira y los elementos que configuran los currículos educativos del área escolar</b>	<b>3. 1. 1. Se relaciona con los bloques de contenidos.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 1. 2. Incide en la consecución de los objetivos generales.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 1. 3. Se adapta a los criterios de evaluación.</b>	<b>GUIÓN</b>
	<b>3. 2. La Capoeira y las dimensiones de las competencias específicas del área de Educación Física</b>	<b>3. 2. 1. Se vincula con la “Actividad física y el entrenamiento”.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 2. 2. Se relaciona con la “Expresión corporal”.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 2. 3. Se vincula a la “Salud”.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 2. 4. Tiene influencia en el “Ocio”.</b>	<b>GUIÓN</b>
	<b>3. 3. Potenciales finalidades educativas de la Capoeira</b>	<b>3. 3. 1. Confiere importancia al respeto de seguir unas normas establecidas para convivir adecuadamente en sociedad.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 3. 2. Genera conocimiento para resolver conflictos de forma pacífica.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 3. 3. Favorece las relaciones afectivas a partir de sus características.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 3. 4. Beneficia la cohesión en los grupos.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 3. 5. Promueve la actividad física fuera del ámbito escolar con el propósito de mantener la salud durante toda la vida.</b>	<b>GUIÓN</b>
		<b>3. 3. 6. Permite adquirir conocimientos sobre sucesos históricos relevantes.</b>	<b>GUIÓN</b>

Tabla 44. Indicadores de la Dimensión 3 (Variables 1 – 2 – 3) e instrumento para la obtención de la información.

### **7. 3. FASE PREVIA Y PROCESO EMPÍRICO**

Con el propósito de adecuar los componentes que forman parte de un estudio, se realizan pruebas antes de la fase empírica definitiva. Estos ensayos permiten, entre otros aspectos, consolidar la elección de las técnicas, modificar el diseño de los instrumentos, etc. En nuestro caso, también fueron de gran ayuda para construir la propuesta didáctica de enfoque competencial. Por lo tanto, debido a la relevancia que adquieren es adecuado mencionar las experiencias que ayudaron a seleccionar las técnicas de la investigación y a reestructurar distintos elementos relacionados con la propuesta didáctica.

#### **7. 3. 1. EXPERIENCIAS PREVIAS**

En junio del año 2008 desarrollábamos un proyecto de investigación que versaba sobre la inclusión de la Capoeira en la Educación Física. La fase empírica del estudio se realizó en una escuela de la ciudad de Badalona, con alumnos de 5º curso de Primaria, y consistía en el registro de 2 sesiones en las que los alumnos practicaban por primera vez la Capoeira. Finalizada la observación de cada sesión (en aquel caso no participante), se completó una lista de control para cada alumno. Por otra parte, se efectuó una entrevista a cada maestro de las 3 áreas que intervenían en el estudio: Educación Física, Música y Conocimiento del Medio Social<sup>86</sup>. Asimismo, a los alumnos se les planteó una actividad en la que debían responder a una serie de cuestiones relacionadas con la experiencia.

De esta forma, se obtuvieron resultados a 2 niveles. Por un lado, con la respuesta de los alumnos y de los docentes se lograron informaciones pertinentes al proyecto, por otro, se adquirió cierta experiencia en referencia a los instrumentos (el diseño de la lista de control; la colocación de la cámara de vídeo y el diseño, desarrollo y grabación de las entrevistas) y a la tipología de preguntas a realizar en los alumnos. Sobre estos aspectos, no obstante, destacar las consideraciones a tener en cuenta para efectuar una entrevista.

En este sentido, resulta esencial encontrar un entorno apropiado, tranquilo, en el que sea infrecuente que emerjan ruidos que obstaculicen la grabación de la conversación (aspecto clave para la posterior transcripción) así como un contexto adecuado dentro del

---

<sup>86</sup> Las entrevistas con las maestras de Música y de Conocimiento del Medio Social se plantearon desde una posible vertiente transversal de la Capoeira.

centro para que el entrevistado se sienta cómodo. De un modo preciso, si se observa una divagación en los temas, se advirtió que la entrevista semiestructurada posee el valor de reconducir la conversación hacia las unidades esenciales del estudio. Por último, se debe considerar la posibilidad de que el docente al que se entreviste no conozca de una forma mínima alguno de los elementos específicos del estudio (en nuestro caso, este aspecto se manifestó con la Capoeira); por lo tanto resulta conveniente preguntar antes de iniciar la entrevista y, en caso de respuesta negativa, hacer una breve introducción de aquello que sea necesario.

La siguiente experiencia a la cual debemos aludir es la prueba piloto del estudio. Formalizada en el año 2011, se inició el día 25 de marzo y concluyó el día 6 de junio en un centro situado (también) en Badalona. La prueba constaba de 9 sesiones prácticas de Capoeira en las que se adquirió el rol docente (observador participante), se anotaron una serie de aspectos después de cada clase práctica en una única lista de control, se registró en video las dos últimas sesiones y se realizó con los alumnos una actividad teórica que recibía el nombre: “*hoja – examen*”. Esta última, se había rediseñado teniendo en cuenta las respuestas que efectuaron los alumnos de la anterior escuela y consistía en plantear 7 cuestiones después de realizar la última clase práctica.

Por su parte, aunque la lista de control se modificó para realizar la prueba piloto, según avanzaron las sesiones se fue reestructurando de tal manera que, al finalizar todas las clases prácticas, decidimos elaborar un registro único definitivo y traspasar todos los datos obtenidos en las anteriores listas a un modelo generalizado; labor que nos permitió valorar como un factor positivo el hecho de elaborar una única lista de control para cada alumno al finalizar la intervención didáctica (ya que los comportamientos de los alumnos eran diferentes en las sesiones). Por este motivo, para la definitiva puesta en práctica del estudio se optó por cumplimentar esta lista de control generalizada, para cada alumno, y recoger notas en un diario de campo.

En otro orden, con relación a la observación participante advertimos la dificultad que supone atender a todas las situaciones que ocurren con los alumnos. Por lo tanto, se reafirmó la voluntad por registrar en vídeo las sesiones para analizarlas *a posteriori*. No obstante, este hecho no resta valor a la técnica ya que, entre otros aspectos, descubrimos la importancia que adquiere “participar” con los grupos – clase. De esta manera, cuando

ocurren situaciones imprevistas, se logran percibir comportamientos que, analizados en las grabaciones, no proporcionan las mismas sensaciones.

Sobre este aspecto, apuntar que el registro en vídeo no sólo adquiere relevancia porque proporcione la posibilidad de tener una visión concisa de lo sucedido en el aula, sino porque, también, permite que las interpretaciones que se obtienen de las situaciones sean contrastadas. Por su parte, y de ello nos sirvieron las dos experiencias comentadas, se debe de prestar una atención especial a la colocación de las cámaras en el aula ya que suelen provocar desconcierto en los alumnos y, por ende, descontrol y falta de atención.

En la prueba piloto, también se obtuvieron conclusiones respecto a la propuesta didáctica. Así, con las 9 sesiones prácticas que existían en aquel instante, analizamos la viabilidad y eficacia de las actividades para dar a conocer la Capoeira en individuos que nunca la hubiesen practicado. En este sentido, nos percatamos que los alumnos asimilan mucho mejor las clases cuando éstas se dividen en actividades magistrales (para enseñar movimientos) y grupales. A su vez, en las primeras sesiones los alumnos son reticentes a salir a *jogar* en la *Roda*, sin embargo, según transcurren las clases y aprenden nuevos movimientos que pueden exhibir, están más predispuestos. Este factor, nos reconoció el beneficio de formar la *Roda* desde la primera sesión e incorporar nuevos movimientos a lo largo del aprendizaje.

En cuanto a la *hoja – examen*, un breve apunte para indicar que se elaboró con la intención de obtener respuestas de los alumnos acerca de cuestiones relacionadas con la Capoeira que, a su vez, estaban vinculadas en un segundo plano con aspectos sobre las competencias básicas. Sin embargo, la *hoja – examen* se fue modificando para enfatizar la relación entre la Capoeira y la Competencia Social y Ciudadana (nuestra competencia destacada). En este sentido, y como factor añadido, advertimos la extraña sensación que causó en la mayoría de los alumnos el hecho de tener que responder de manera escrita a preguntas teóricas en el espacio de Educación Física. De la misma forma, a los alumnos se les debió explicar en varios momentos que no se trataba de un examen (ya que creían que sus respuestas condicionarían su nota en la asignatura). Una vez “convencidos”, los resultados de la *hoja – examen* evidenciaron que la mayoría de los alumnos apreciaba la Capoeira como un medio para favorecer actitudes como el respeto y la colaboración.

No obstante, este comportamiento del alumnado hizo que nos replanteáramos la elaboración de otras tareas en las que se potenciara la reflexión de los alumnos pero, en lugar de fomentarla desde una serie de preguntas en general, que la reflexión se forjara a partir de ciertas situaciones: las secuencias de la Capoeira, la vertiente histórica, etc.

Finalmente es justo explicar que, por cuestiones ajenas, no fue posible realizar la entrevista al docente de Educación Física<sup>87</sup> y que, debido a incompatibilidad de horarios con respecto a los grupos de 6º, la prueba se efectuó con un grupo de 5º (concretamente con 5º A). A pesar de todo, la experiencia fue satisfactoria ya que permitió reelaborar de forma precisa los instrumentos de investigación y, a su vez, valorar la pertinencia de las actividades planteadas, identificar otros ítems a observar y detectar ciertos componentes de evaluación factibles de incorporar en actividades concretas.

Como última experiencia, y antes de exponer una serie de cuestiones referentes a la entrada en el campo, aludimos a una última prueba que permitió terminar de elaborar la propuesta didáctica. Al respecto, se aprovechó la estancia como maestro sustituto de Educación Física en un centro escolar de Santa Coloma de Gramanet entre los meses de noviembre y diciembre del año 2011. En este periodo de tiempo, se realizaron una serie de sesiones relacionadas con la Capoeira en la que, respecto a la anterior experiencia, se habían modificado diversas actividades y se había incluido 1 sesión más (10 en total).

Asimismo, gracias al buen hacer de la tutoras de los grupos, surgió la posibilidad de registrar en video la última sesión que se realizó con cada uno. Este aspecto permitió que se pudieran atender, con posterioridad, factores relacionados con las actividades (su planteamiento y desarrollo, la ubicación de los alumnos en el espacio durante la práctica de movimientos individuales y en parejas, etc.). Con todo, se acabaron de configurar las actividades y tareas que forman parte de las sesiones de la programación definitiva.

### **7. 3. 2. REFLEXIONES PARA LA ENTRADA Y ESTANCIA EN EL CAMPO**

Además de para recomponer las técnicas del estudio y la propuesta didáctica, las experiencias anteriores también sirvieron para conocer ciertos detalles a tener en cuenta

---

<sup>87</sup> En este caso no se consideró la opción de entrevistar a otros docentes puesto que no tenía cabida la vertiente transversal de la Capoeira.

en lo que respecta a la entrada en el centro escolar, a la estancia en él y a la necesidad de interactuar con el docente, sobre todo en relación con la entrevista a realizar.

De esta forma, la entrada al campo conlleva presentarse ante el responsable de la escuela y, de manera formal, exponer el estudio que se está desarrollando y la intención que se pretende con el mismo. En nuestro caso, adquiere gran relevancia la intervención en las sesiones de Educación Física y los participantes. Asimismo, se debe expresar que nuestra presencia no tiene la intención de interferir en las obligaciones de los alumnos ni en el trabajo de los docentes.

En otro orden, advertimos que la entrada de una persona no habitual en un centro escolar supone que exista un cierto nerviosismo entre los alumnos; efecto incrementado cuando se adquiere el rol docente y se asume el control de las sesiones. Por este motivo, conviene que el tutor de los alumnos con los que se desarrolle la propuesta didáctica les anuncie previamente de nuestra llegada y estancia.

A partir de aquí, se debe destacar que no resulta primordial la obtención de datos en los primeros días a la llegada; *“durante el periodo inicial, la recolección de datos es secundaria para conocer el escenario y las personas”* (Balcázar, 2005, p.45). Teniendo en cuenta esta afirmación, con el transcurso de días y una voluntad para que los alumnos se sientan cómodos, se debe empezar a pensar de manera más concisa en la búsqueda de la información una vez nos encontremos bien asentados en la escuela.

Con relación a la entrevista, antes de iniciar el dialogo es oportuno comentar con el docente ciertos aspectos: tiempo aproximado de duración, temas a tratar, etc. De esta manera se pretende que el entrevistado esté tranquilo. A su vez, se le comunicará que se registrará la conversación y que se transcribirá para que, posteriormente, pueda revisarla y, en caso de que sea necesario, advertirnos sobre cualquier error. De la misma forma, le aseguraremos que se mantendrá su anonimato mediante un pseudónimo que se expondrá en ese mismo instante (a partir de sus iniciales).

En cuanto a nuestra actuación, ciertamente resulta esencial permanecer en alerta por si se debe regresar sobre alguna cuestión que sea necesaria. Finalmente, generar una cierta armonía antes y durante la entrevista permite que el entrevistado exprese sus ideas

de la forma en la que desee. Al respecto, se considera que es un factor fundamental para que todas las respuestas sean sinceras. En nuestras experiencias, todos los docentes a los que se les facilitó la transcripción de su entrevista reafirmaron todas sus respuestas.

Debido a la relevancia que adquieren, a continuación se exponen brevemente los aspectos comentados para entrar y permanecer en el campo (centro escolar) de un modo adecuado (tabla 45).

- Presentarse ante el responsable de la escuela para exponer el estudio y su propósito.
- Evitar interferir en las obligaciones de los alumnos y en el trabajo de los docentes.
- Manifestar la conveniencia de que el tutor de los alumnos les comunique previamente de nuestra llegada y estancia.
- No obsesionarse con la obtención de la información en los días iniciales.
- Mantener un tono cordial durante las entrevistas a fin de promover un diálogo abierto.

Tabla 45. Aspectos a tener en cuenta para realizar una adecuada entrada y estancia en el centro escolar.

Reconocidos distintos aspectos que nos ayudarían a realizar la puesta en práctica definitiva, el siguiente paso consiste en describir nuestras actuaciones iniciales y previas a la puesta en práctica definitiva.

### **7. 3. 3. REUNIONES PREVIAS A LA INTERVENCIÓN ESCOLAR**

Llegados a este instante, es el momento de exponer cómo se realizó la entrada en la escuela escogida para realizar la investigación. Para facilitar la lectura, a continuación se narran las reuniones que tuvieron lugar justo antes de empezar la propuesta didáctica.

La primera reunión con la directora del colegio tuvo lugar el día 4 de diciembre, del 2012. En este primer contacto se explicaron diversos aspectos sobre la investigación y, de forma especial, en qué consistía la propuesta didáctica que se pretendía desarrollar en el centro. Asimismo, aunque no estaba previsto para ese día, tuvimos la oportunidad de conocer y conversar con el especialista de Educación Física de 6º curso. En un breve espacio de tiempo, presentamos las características principales de la propuesta didáctica, nuestra función como investigador participante con sus grupos de 6º y ciertos elementos

relacionados con la Tarea 4 “La representación”. Tanto la directora como el especialista, se mostraron predispuestos a realizar la propuesta didáctica en la escuela.

La segunda reunión sucedió el 11 de diciembre. En esta ocasión, se concluyeron una serie aspectos con la directora y con el especialista de Educación Física de 6° (inicio de la intervención didáctica en enero de 2013; exhibir la Tarea 4 el día anterior al inicio de las vacaciones de Semana Santa, realizarla en horario escolar, etc.). Por su parte, nos reunimos con las tutoras de los dos grupos de 6° curso para comentar varios aspectos: la posibilidad de que los alumnos realizaran parte de la Tarea 3 “El mural de Capoeira” en alguna sesión de Plástica; la opciones reales de que los grupos – clase ensayaran a la vez la Tarea 4 “La representación” en las últimas sesiones de EF (este factor conllevaba que aquel grupo que en este tiempo tuviera clase de otra asignatura no la pudiera realizar); la obligatoriedad de solicitar el permiso a la familia de cada alumno para poder registrar en vídeo las sesiones de Educación Física, etc. Sobre estas cuestiones, cabe indicar que las tutoras se mostraron muy predispuestas a colaborar en todo lo que hiciera falta.

A partir de aquí, el 16 de enero de 2013 fuimos al centro escolar para explicarles a los alumnos de 6° el motivo de nuestra presencia en días anteriores. De forma general, intentamos que los niños comprendieran que, siempre que ellos estuvieran predispuestos a participar, en las siguientes semanas intentaríamos enseñarles los elementos básicos de la Capoeira. A su vez, les advertimos que les grabaríamos y que les haríamos trabajar de una manera diferente a la que conocían y, posiblemente, estaban acostumbrados (aquí se presentó el concepto: “Tarea”). Seguidamente, pedimos que trajeran una pequeña libreta (u hojas sueltas) y un bolígrafo para apuntar cada día lo que creyeran más importante de la sesión y aquello que pediríamos que anotaran en ciertos momentos. Todo, advertimos que les sería necesario para poder realizar las tareas.

En el mismo día, se ultimaron cuestiones básicas con las tutoras del grupo y con el especialista del área (recogida de los alumnos finalizado el recreo, acompañamiento a la siguiente clase, etc.). Con respeto a estas cuestiones, anotar que un grupo disponía del gimnasio ambos días de la semana en los que hacían EF, mientras que el otro grupo sólo acudía 1 día (debido a un solapamiento de sesiones con la maestra paralela del área). Sin embargo cabe destacar que la docente nos cedió esta hora en el gimnasio; hecho que nos fue de gran utilidad ya que el lugar disponía de un equipo de música y, en el caso de no



poder asistir con el grupo en cuestión, hubiese motivado ciertas diferencias con relación a la introducción de canciones, acompañamientos, coros, etc. Con todo lo expuesto, y en suma, la entrada en el campo se concretó de la siguiente manera (tabla 46):

FECHA	OCUPACIÓN DE LOS SUJETOS	ASPECTOS TRATADOS
4 – 12 – 2012	Directora del centro escolar.	⇒ Presentación. ⇒ Explicación de la investigación. ⇒ Características de la propuesta didáctica a desarrollar en el centro.
4 – 12 – 2012	Especialista de EF de 6º curso.	⇒ Características de la propuesta didáctica a desarrollar con sus grupos de 6º curso. ⇒ Nuestra función como investigador participante. ⇒ Elementos complejos relativos a la Tarea 4: “La representación”.
11 – 12 – 2012	Directora del centro escolar y especialista de EF de 6º curso.	⇒ Inicio de la intervención didáctica en el mes de enero de 2013. ⇒ Factores relacionados con la Tarea 4: “La representación”: realizarla en el día anterior al inicio festivo de la Semana Santa; efectuarla en horario escolar; etc.
11 – 12 – 2012	Tutoras de ambos grupos de 6º curso	⇒ Posibilidad de que los alumnos realizaran parte de la Tarea 3: “El mural de Capoeira” en una sesión de Plástica. ⇒ Opciones de que los grupos – clase ensayaran a la vez la Tarea 4 “La representación” en las últimas sesiones de EF. ⇒ Solicitar el permiso a la familia de cada alumno para el registro visual.

Tabla 46. Cronograma relativo a la entrada en el centro escolar, previo a la intervención didáctica (1).

16 – 1 – 2013	Alumnos de 6º curso	⇒ Motivo de nuestra presencia. ⇒ Elementos que incorporaríamos en las sesiones: el registro en vídeo, las “tareas” y la petición de traer una libreta para realizar anotaciones.
16 – 1 – 2013	Tutoras y especialista de Educación Física de 6º curso	⇒ Aspectos complementarios: recogida de los alumnos al término del recreo, acompañamiento a la siguiente clase, etc.

Tabla 46. Cronograma relativo a la entrada en el centro escolar, previo a la intervención didáctica (2).

Establecidas las bases para desarrollar el proceso empírico de la investigación, se inició la intervención escolar mediante las sesiones de la propuesta didáctica de enfoque competencial. En este sentido, debemos indicar que ésta se debió de ir adaptando a causa de diferentes situaciones que escaparon a nuestro propio control<sup>88</sup>. Este hecho dificultó que los grupos – clase realizaran las sesiones de la forma prevista y, por esta razón, a continuación se muestra el modo en que finalmente transcurrió.

#### **7. 3. 4. DESARROLLO REAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMPETENCIAL – PROGRAMACIÓN DE AULA**

Como se ha indicado, la PD se adaptó según ciertos imprevistos surgidos. En este sentido mostramos su desarrollo real destacando, por su relevancia en el estudio, las introducciones y evoluciones de las tareas de enfoque competencial en ambos grupos – clase. De modo general, cabe indicar que se desarrolló en 9 semanas en las que, salvo excepciones, se realizaron 2 sesiones por grupo en cada semana de los meses de enero y de febrero. Por su parte, en casi todas las sesiones de marzo se unieron los grupos – clase A y B para desarrollar la Tarea 4: “La representación”.

<sup>88</sup> Cambios de los días establecidos para la vacunación de los alumnos, excursiones imprevistas de los grupos – clase de 6º, pruebas escolares que diversos alumnos debieron realizar en el horario de Educación Física, etc.

DÍA HÁBIL – (Nº DE LA SESIÓN) – EVOLUCIÓN DE LAS TAREAS – *FESTIVO / EXCURSIÓN*

GRUPO A

ENERO 2013

L	M
21 (1)	22 (1)
28 (2)	29 (3)

FEBRERO 2013

L	M	X
4 (Primera parte de la 4ª)	5 (Segunda parte de la 4ª) <u>Explicación de la Tarea 1:</u> “ <u>Secuencia a dúo</u> ”.	6
11 <i>FESTIVO</i>	12 (5) <u>Exhibición y valoración de las secuencias (Tarea 1).</u>	13
18 (6) <u>Presentación de la Tarea 2: “Campeonato”.</u>	19 (7) <u>Desarrollo del campeonato (Tarea 2).</u>	20 (Recreo y aula) <u>Finalización del campeonato (Tarea 2) y presentación de la Tarea 3: “Mural de Capoeira”.</u>
25 (8) <u>Explicación de la Tarea 3: “Mural de Capoeira”.</u>	26 (9) <u>Comentarios y dudas de la Tarea 3.</u>	27

MARZO 2013

L
4 (10) <u>Exposición de murales (Tarea 3).</u>  <u>Presentación de la Tarea 4:</u> “ <u>La representación</u> ”.

**GRUPO B**

**ENERO 2013**

M	X
22 (1)	23 (2)
29 (3)	30 (3)

**FEBRERO 2013**

M	X
5 (Primera parte de la 4ª)	6 (Segunda parte de la 4ª) <u>Explicación de la Tarea 1:</u> <u>“Secuencia a dúo”.</u>
12 (5) <u>Exhibición y valoración de</u> <u>las secuencias (Tarea 1).</u>	13 (6) <u>Presentación de la Tarea 2:</u> <u>“Campeonato”.</u>
19 (7) <u>Desarrollo del campeonato</u> <u>(Tarea 2).</u>	20 (8) <u>Explicación de la Tarea 3:</u> <u>“Mural de Capoeira”.</u>
26 (9) <u>Comentarios y dudas</u> <u>de la Tarea 3.</u>	27 (10) <u>Presentación de la Tarea 4:</u> <u>“La representación”.</u>

**CONJUNTO DE LOS GRUPOS A – B**

**MARZO 2013**

L	M	X	J	V
				1 <u>Sesión de Ed. Plás. dedicada a murales.</u>
	5 (10) <u>Exposición de murales del grupo B (Tarea 3).</u> <u>Planificación y ensayos de la Tarea 4.</u>	6 (11) <u>Planificación y ensayos de la Tarea 4.</u>	7	8
11 <i>EXCURSIÓN</i>	12 (12) <u>Planificación y ensayos de la Tarea 4.</u>	13 (13) <u>Planificación y ensayos de la Tarea 4.</u>	14	15
18 (14) <u>Planificación y ensayos de la Tarea 4.</u>	19 (15) <u>Planificación y ensayos de la Tarea 4.</u>	20 (16) <u>Ensayo general – Público cursos de 2º y 5º (Tarea 4).</u>	21 <u>Representación para familiares (Tarea 4).</u>	22

Como primer aspecto, mencionar que las Sesiones nº 1 y nº 3 se debieron repetir, respectivamente en el grupo A y en el grupo B, debido a ciertos imprevistos a los que ya se aludió anteriormente. En otro orden, decidimos dividir la Sesión nº 4 en 2 partes para poder presentar a los alumnos del grupo A la Tarea 1 “Secuencia a dúo” el 5 de febrero. De esta manera, si bien dispusieron de más tiempo del previsto, evitamos avanzar en las sesiones sin que llegaran a resolver la tarea. Más allá, aprovechando la festividad del día 11 de febrero, sendos grupos podían resolver la tarea en su sesión del martes 12 (el día 6 se presentó a los alumnos del grupo B). Adicionalmente, conseguíamos que en el mismo día se desarrollara la Tarea 2 “Campeonato” con ambos grupos (el 19 de febrero); factor que permitía continuar las sesiones con sendos grupos – clase de un modo casi paralelo.

Sin embargo, en la presentación de la Tarea 3 “Mural de Capoeira”, aparecía una distancia considerable entre los grupos. Así, mientras que el grupo B disponía de más de una semana antes de la clase de Educación Visual y Plástica del 1 de marzo, el grupo A sólo tenía 4 días. No obstante, se corrigió este hecho a partir de varias circunstancias.

En primer lugar, los alumnos del grupo A no consiguieron finalizar la Tarea 2 en la sesión correspondiente por falta de tiempo, así que se les dio la oportunidad de acabar el campeonato en el tiempo del recreo del día siguiente; el grupo aceptó. De esta forma, al día siguiente acabaron la tarea y, además, se aprovechó la situación para introducir la Tarea 3 (explicándose con detalle el 25 de febrero). En suma, el grupo A logró empezar a formar los sub-grupos y preparar lo necesario para realizar el mural el mismo día que el grupo B (el 20 de febrero). Aun con todo, aunque se consiguió reducir la distancia en una gran parte, el grupo B resolvía la misma tarea un día más tarde que el grupo A.

Finalmente, la Tarea 4 “La representación”, se presentó en el grupo B unos días antes que al grupo A. Sin embargo, no consideramos relevante este aspecto ya que dicha tarea requería de la presencia de los dos grupos para iniciar su desarrollo. En cuanto a su resolución, anotar que se necesitaron 2 sesiones más de las previstas debido a que, en un inicio, los alumnos no mantenían un orden y no lograban consensuar ideas. Ciertamente, finalizadas las dos primeras sesiones, todavía no habían iniciado los ensayos.

Una vez concluido el proceso empírico, el siguiente aspecto que se debe tratar es el relativo a la manera en la cual se analizarán los resultados obtenidos.

#### 7. 4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Según se elaboró el proceso de la investigación y se distinguieron los principales elementos que formarían parte de la misma, advertimos que la obtención de información se recogería desde diferentes fuentes y que, por lo tanto, sería necesaria la utilización de distintas técnicas e instrumentos de investigación. Una vez identificados estos últimos, y remodelados a partir de las experiencias anteriormente comentadas, se realizó el proceso empírico definitivo según el desarrollo real expuesto. En éste, se obtuvieron una serie de resultados que, indicamos, se presentarán en **4 niveles** que posibilitarán la estructura de la respectiva información. Al respecto, a continuación se detallan de forma concreta.

De este modo, en el primer nivel se expondrá el contexto y las características del centro escolar en el que se desarrolló la propuesta didáctica competencial. Situados en la escuela (y conscientes de que la propuesta didáctica es el *caso*), se delimitarán todos los informantes que formaron parte del mismo y las respectivas fuentes para la obtención de información. En su conjunto, este primer nivel se basará en la exposición de un análisis descriptivo que permitirá situar el *caso* en una escuela. Por su parte, teniendo en cuenta el desarrollo de la PD, en este nivel tendrá cabida el objetivo y la Dimensión 3; relativos **a la viabilidad de la Capoeira como contenido de la EF escolar y a su didáctica.**

En el segundo nivel, se identificarán una serie de unidades de análisis relativas al proceso de interactividad entre los participantes, en las que se define el grado de control que asumía cada uno durante las secuencias didácticas. Cabe anotar que, estas unidades, se fundamentan en los denominados “*segmentos de interactividad*”; formas particulares que permiten organizar las actividades conjuntas y, a su vez, categorizar las actuaciones de los protagonistas (en nuestro *caso* los alumnos). De forma concreta, se definen como: “*un conjunto de actuaciones esperadas o que hace falta esperar, y por tanto aceptadas o que hace falta aceptar, por parte de los participantes*” (Segués, 2006, p.30).

En este orden de ideas, creemos que resulta oportuno justificar la elección de los procesos de interacción para llegar a identificar las unidades de análisis. En este sentido, recuperamos la afirmación de Moya y Luengo (2011) en la cual se revela la importancia que adquiere el comportamiento del alumno para evidenciar las competencias básicas:

*“toda competencia se expresa en comportamientos que, por eso mismo, pueden actuar como indicadores del nivel de dominio alcanzado en una competencia”.*

Al respecto, recordamos que las competencias no son observables por sí mismas, en cambio, los comportamientos sí poseen esta condición. A partir de estos, entonces, se reconoce que sean un factor clave para lograr evidenciar la CSC y, a tal efecto, se deben categorizar según diferentes momentos. En este punto, emergen las unidades de análisis con el propósito de situar la actitud del alumnado (según las diferentes interacciones que se sucedan durante el desarrollo de la propuesta didáctica).

A su vez, para afianzar la relevancia que comporta observar comportamientos en un proceso de enseñanza – aprendizaje competencial, se debe aludir a los indicadores de desempeño que Escamilla (2008) determinaba para valorar el nivel de una competencia básica y que equivalen a los *descriptores* elaborados; “*enunciados que, respecto a una o varias competencias dadas, **identifican un tipo de guía o patrón de conducta adecuado, eficaz y positivo***”. De este modo, dentro del ámbito de las competencias, se reafirma que el comportamiento sea un factor esencial que se pueda promover y observar mediante la interactividad entre sujetos, o entre individuos y objetos.

La incidencia que supone este tipo de interacción en los procesos de enseñanza – aprendizaje ha sido recogida en trabajos de diversos autores como, entre otros: Rochera, de Gispert y Onrubia (1999), Coll y Onrubia (1999), Coll y Rochera (2000) Colomina y Onrubia (2001); Coll y Solé (2001), etc. No obstante, para identificar los segmentos de interactividad recurrimos a los trabajos empíricos de Segué (2006) y Engel (2008), los cuales toman como referencia los autores anteriores siendo sus trabajos más cercanos en el tiempo. De este modo se tienen en cuenta dos criterios principales: la unidad temática o de contenido (en nuestro *caso* las secuencias didácticas corresponden a las sesiones de enseñanza – aprendizaje y a la resolución de tareas de enfoque competencial) y el patrón de actuaciones o comportamientos dominantes.

Con todo, se argumenta la elección del criterio de la interactividad para delimitar las unidades de análisis. Si bien dicha interactividad, en el conjunto de los *participantes*, puede suceder entre diversos sujetos y elementos: profesor – alumno; alumno – alumno; alumno – material; etc., en nuestro *caso* la atención se focalizará en la interacción entre: profesor – alumnos y alumnos – alumnos. Complementariamente, se deberán considerar las actitudes individuales que manifestó cada alumno en momentos determinados.



Con el propósito de justificar que la observación de evidencias se organiza según cada sesión, se debe mencionar que en cada una de éstas existe un conjunto de objetivos didácticos vinculados a varios indicadores y *descriptores* de las Dimensiones 1 y 2. Este aspecto permite identificar una secuencia didáctica en cada sesión. Del mismo modo, se prestará atención sobre aquel comportamiento que haya sucedido en momentos alejados de las sesiones de enseñanza – aprendizaje en los cuales haya existido una interactividad pertinente de indicar entre profesor y alumno/s y/o entre alumno – alumno; por ejemplo: los espacios destinados al recreo de los discentes.

Con respecto al tercer nivel del análisis de resultados, en éste se estructurarán las evidencias obtenidas vinculadas al comportamiento del alumnado durante las secuencias didácticas. En cuanto al análisis de las evidencias o los datos, éste se efectuará mediante el programa informático Nudist Vivo (de ahora en adelante N-Vivo). Este programa nos permitirá introducir los datos en forma de texto para, posteriormente, realizar un sistema de categorías inductivo. De este modo, tenemos el propósito de identificar los elementos significativos, surgidos durante el desarrollo de las sesiones, que estén relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje relativo a la CSC (de nuestro *caso* en concreto).

A su vez, ese procedimiento de categorías inductivo proporcionará una base para responder a diversas cuestiones, vinculadas con el proceso de E – A, que nos permitan obtener una visión en conjunto acerca del enfoque competencial concerniente, de nuevo, a nuestro *caso* particular. Más allá, dentro del contexto de las respuestas, cabe indicar que el contenido de las mismas se relacionará con los indicadores y *descriptores* fijados.

Finalmente, el cuarto nivel está relacionado con los resultados del aprendizaje de la Capoeira y de la Competencia Social y Ciudadana; aspectos que se corresponden con los objetivos 1 y 2, y con sus respectivas dimensiones:

**Objetivo 1** → Fomentar el aprendizaje de la Capoeira en los alumnos de 6º curso de Primaria.

**Dimensión 1** → Aprendizaje de la Capoeira en la Educación Física escolar.

**Objetivo 2** → Obtener evidencias que permitan valorar una potencial influencia de la Capoeira para desarrollar la Competencia Social y Ciudadana, y reconocer el grado de adquisición de la misma.

**Dimensión 2** → La Competencia Social y Ciudadana y la Capoeira.

En cuanto a la estructura de la información obtenida referente a dichos aspectos, indicar que se expondrán las situaciones ocurridas durante la fase empírica en las cuales exista una relación con los aprendizajes, así como aquellas pertinentes que se vinculen a diversos elementos del estudio. Es oportuno mencionar que este nivel se originará sobre las evidencias presentadas en el nivel anterior y que, por este motivo, tendrán su base en los resultados de la experiencia del investigador.

A partir de aquí, a continuación se exponen en la tabla 47 los aspectos relevantes que conforman los 4 niveles de resultados:

ESTRUCTURA DE LA INFORMACIÓN DE LOS RESULTADOS	
NIVEL 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto y características del centro escolar en el que se desarrolló la propuesta didáctica.</li> <li>- Informantes para la obtención de información.</li> <li>- Respuestas afines al Objetivo 3 – Dimensión 3 del Objeto de estudio.</li> </ul>
NIVEL 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación de 5 unidades de análisis reconocidas a partir de los procesos de interactividad entre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Profesor – alumnos.</li> <li>⇒ Alumnos – alumnos.</li> </ul> </li> <li>- Identificación del grado de control y responsabilidad en cada unidad de análisis.</li> </ul>
NIVEL 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de evidencias, relativas al proceso de E – A, a partir del planteamiento de diversas cuestiones surgidas, y cuyas respuestas se apoyarán mediante fragmentos de texto extraídos del programa informático N-Vivo.</li> </ul>
NIVEL 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultados vinculados con el aprendizaje de la Capoeira y la adquisición y/o desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana:               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Objetivo 1 – Dimensión 1 del Objeto de estudio.</li> <li>⇒ Objetivo 2 – Dimensión 2 del Objeto de estudio.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 47. Concreción de los 4 niveles establecidos para el análisis de los resultados obtenidos.

Una vez justificada la separación entre los 3 conjuntos, cabe mencionar que para la presentación de los resultados de los mismos se utilizarán **2 formas**. En primer lugar, **la lista de control** se elaboró para que los indicadores y *descriptores* se respondieran de una forma positiva o negativa; un aspecto que permitirá conocer la cantidad de alumnos que evidenció cada uno e, inmediatamente, extraer el respectivo **porcentaje** y mostrarlo en su **gráfico de barras** correspondiente; a partir de la variable a la cual pertenezca.

En este instante, y teniendo en cuenta que nos encontramos en una investigación de carácter cualitativo, debemos justificar el hecho de presentar números y porcentajes. Al respecto, mostrar los indicadores y *descriptores* que posee el conjunto del alumnado posibilitará analizar la posible viabilidad del aprendizaje de la Capoeira, e identificar los elementos más y menos adquiridos de la Competencia Social y Ciudadana. Con todo, el uso de porcentajes será propio de los apartados relativos a las Dimensiones 1 y 2.

En segundo lugar, **la entrevista** se realizó con el propósito de conocer la opinión del docente de Educación Física en relación con la propuesta didáctica y la introducción de la Capoeira en el currículum del área. Más allá, se efectuó la entrevista a la tutora del grupo de 6° A y se registró una conversación con diferentes alumnos de ambos grupos – clase. Al respecto, **se transcribirán** (o aludirán) los aspectos pertinentes para el estudio con la intención de comentar sus reflexiones y opiniones. Se debe expresar que aquellas con mayor referencia a las temáticas de la CSC se incluirán en su pertinente apartado de la Dimensión 1 y 2 (Nivel 4), y las informaciones con una vinculación más próxima a la didáctica de la Capoeira, así como a su viabilidad como contenido de la EF, se incluirán en el apartado referente al 3er objetivo – Dimensión 3 (Nivel 1).

En este orden, resulta adecuado precisar que la presentación de los resultados en las 3 dimensiones tienen en común el uso de **la narración**. Así, como expresábamos, en las Dimensiones 1 y 2 se relatarán aquellas situaciones relevantes que surgieron durante el desarrollo de la propuesta didáctica, las cuales posibilitarán presentar el porcentaje de alumnos con respecto a los indicadores y *descriptores* de los que se obtuvo información precisa de cada sujeto. Por su parte, las transcripciones relativas a las entrevistas y a los diálogos registrados (incluidas en las 3 dimensiones) serán analizadas e interpretadas.

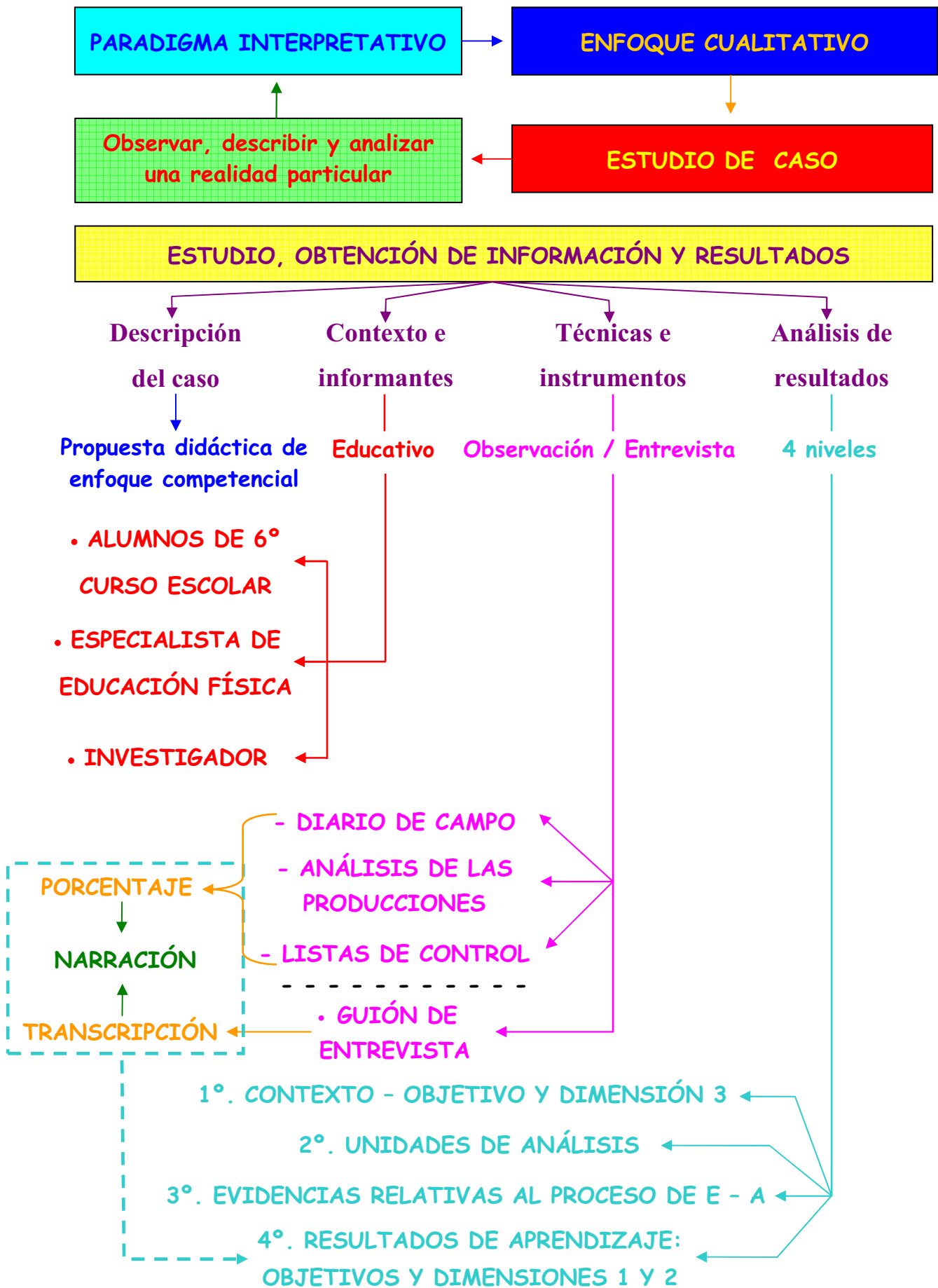
Como aspecto a señalar, se aprecia que la narración permite ser utilizada para los 3 objetivos y para las 3 dimensiones. En cambio, los porcentajes y los gráficos de barras conciernen únicamente a los indicadores y *descriptores* de las Dimensiones 1 y 2; por lo tanto, no tendrán cabida dentro del apartado relativo al 3er objetivo – Dimensión 3. Con todo, a continuación exponemos, mediante la tabla 48, la estructura para la presentación de los resultados correspondientes a las Dimensiones 1, 2 y 3:

<b>PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS RELACIONADOS CON LAS DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
<b>DIMENSIONES 1 – 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Especialista de Educación Física.</li> <li>⇒ Tutora del grupo – clase de 6° A.</li> </ul> </li> <li>• Diálogos con alumnos de los grupos – clase A y B</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de situaciones vinculadas a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ El aprendizaje de la Capoeira.</li> <li>⇒ El desarrollo de la CSC.</li> </ul> </li> </ul>
<b>DIMENSIÓN 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcripción</li> </ul>
<b>NARRACIÓN</b>	

Tabla 48. Estructura de la presentación relativa a los resultados obtenidos.

Para concluir con el capítulo, a continuación se presenta un mapa conceptual con la intención de mostrar, en conjunto, los principales aspectos desarrollados en el mismo.

• Mapa conceptual



## *CAPÍTULO 8*

### *Presentación y discusión de los resultados*

## 8. RESULTADOS OBTENIDOS. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se centra en la muestra de resultados obtenidos en la investigación. Así, a partir de lo expuesto con relación a los niveles comentados en el capítulo anterior, se presentan los resultados del:

- **Nivel 1** → Análisis descriptivo del contexto. Introducción de la PD y valoración con respecto a la Dimensión 3 del Objeto de estudio, vinculada al:
  - ⇒ Objetivo 3: Determinar la posible viabilidad de la Capoeira como un contenido propio del currículum de EF.
  
- **Nivel 2** → Definición de las 5 unidades de análisis.
  
- **Nivel 3** → Interpretación de datos vinculados con el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, relativo a la Competencia Social y Ciudadana, a partir de diversas cuestiones surgidas. El conjunto de las evidencias, obtenidas en el desarrollo de la PD, permitió cumplimentar la lista de control de cada alumno.
  
- **Nivel 4** → Dimensiones 1 y 2 del Objeto de estudio, y sus respectivos objetivos:
  - ⇒ Objetivo 1: Fomentar el aprendizaje de la Capoeira.
  - ⇒ Objetivo 2: Obtener evidencias para valorar la potencial influencia de la Capoeira con respecto al desarrollo de la CSC y reconocer el grado de adquisición.

De un modo específico, con respecto a la posible influencia de la Capoeira sobre la CSC (**nivel 4**), cabe mencionar que se justifica la problemática que supone situar a un individuo en un nivel determinado de la competencia básica, así como la dificultad para obtener evidencias de los 48 *descriptores* planteados en el inicio. A tal efecto, se revelan los **25 descriptores de los cuales se obtuvieron evidencias** en el conjunto del alumnado y que permitieron diseñar el perfil de cada sujeto en relación con la CSC.

## **8. 1. NIVEL 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

La introducción de la propuesta didáctica en la escuela requería conocer diversos factores que, en una mayor o menor proporción, intervendrían o tendrían su repercusión en el desarrollo del *caso*. Así, teniendo en cuenta su relevancia en el estudio, se exponen a continuación.

### **8. 1. 1. CONTEXTO DE LA ESCUELA**

El proceso empírico del estudio se materializó en la escuela “**Sagrada Familia**”; centro educativo situado en el municipio de Santa Coloma de Gramanet, perteneciente a la comarca del Barcelonés, que se localiza en la provincia de Barcelona. Según los datos publicados en el *Anuari de Santa Coloma de Gramanet* (relativo al año 2012), conviven un total de 122.615 habitantes; siendo el segundo municipio de la comarca con la mayor proporción de población extranjera.

Por su parte, en el *Projecte Esportiu de Centre* (PES) de la escuela, se determina que el nivel sociocultural y económico de la población es medio – bajo, y que la lengua que predomina es el castellano (PES, 2012, p.2). De manera precisa, el centro educativo se ubica en Singuerlín; uno de los barrios de Santa Coloma de Gramanet cuya totalidad de habitantes se sitúa en los 13.034. Este barrio pertenece al distrito III del municipio, el cual, con respecto al resto de los otros 5 distritos, es el que posee el menor número de la población que, empadronada en el municipio, ha nacido en el extranjero; concretamente el 11, 3 % del total. En este mismo orden, el origen de la población inmigrante que tiene la mayor proporción es el marroquí, seguido del ecuatoriano; respectivamente, suponen el 22, 2 % y el 12, 4 % de la población inmigrante del barrio (*Anuario de Santa Coloma de Gramanet*, 2012).

### **8. 1. 2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA**

Respecto a las infraestructuras del centro educativo de infantil y primaria, resulta oportuno distinguir 3 grandes espacios. Por una parte, encontramos el edificio donde se desarrollan la mayoría de clases de los 2 niveles de Primaria (de 2º a 6º curso). Por otra, existe un edificio (separado del primero por pocos metros) para toda la etapa de Infantil



y el primer curso de Primaria. Finalmente, el tercer lugar se halla en una pista externa de fútbol sala en la que los alumnos de 4º a 6º curso se encuentran en su tiempo de recreo.

En cuanto a los equipamientos de la escuela que influyen de forma directa con el estudio, se debe mencionar que en la planta baja del edificio de Primaria se encuentra un gimnasio, una pista de fútbol sala (donde los cursos de 2º y 3º están en la hora del recreo y en la que se realizan algunas sesiones de Educación Física), un vestuario con duchas y un cuarto independiente, de grandes dimensiones, que se utiliza para recoger el material de Educación Física y en el que se hallan un conjunto de mesas y sillas que los docentes utilizan para su trabajo personal. Como factor a destacar, cabe exponer que el gimnasio dispone de un equipo de música; hecho que resultó muy productivo para el desarrollo de la propuesta didáctica ya que permitió incorporar progresivamente los aspectos relativos a la música: las canciones de Capoeira, los acompañamientos, los coros, etc.

En este orden, las dimensiones del gimnasio permitían que los alumnos pudieran mantener una distancia adecuada para practicar los movimientos de forma individual sin interferir en la práctica del resto. Asimismo, posibilitaba el desarrollo de las actividades por parejas, y en grupo, sin que los compañeros se obstaculizaran entre ellos por falta de espacio, de este modo se facilitaba que todos realizaran su labor de forma adecuada. Sin embargo, este hecho también generaba que el docente tuviera mayores dificultades para poder controlar al grupo – clase al completo; acrecentándose dicha problemática durante la necesaria unión de los grupos A y B (para desarrollar la Tarea 4 “La representación”), así como en los tiempos del recreo en que los alumnos acudieron al gimnasio para poder practicar movimientos o avanzar en las tareas propuestas.

### **8. 1. 3. PROYECTO EDUCATIVO Y METODOLOGÍA**

Acercas de la introducción del *caso* en el centro escolar, anotar que en el proyecto educativo de la misma aparece el uso de metodologías que consolidan el aprendizaje por competencias (PEC, 2012, p.9). Si bien, teniendo en cuenta todo lo relatado hasta ahora, se debe mencionar que los estilos de enseñanza – aprendizaje, así como las actividades, carecían de un vínculo real con los procesos de enseñanza – aprendizaje competenciales expuestos en este trabajo.

Respecto a las clases de Educación Física que realizaban los alumnos, indicamos que éstas seguían una metodología tradicional en la cual el grado de responsabilidad que el docente otorgaba al alumnado era escaso. Probablemente, este *hacer* provocó que los alumnos manifestaran su confusión cuando, en nuestra presentación y a grandes rasgos, les anunciamos que ellos deberían de tomar ciertas decisiones durante varios momentos; especialmente en una serie de actividades relativamente complejas que denominaríamos **tareas**.

#### **8. 1. 4. ALUMNADO Y PROFESORADO IMPLICADO**

Con relación a las características del alumnado cabe destacar, de forma concreta, que las tutoras de ambos grupos – clase nos advirtieron en un inicio del comportamiento agresivo que reiteradamente manifestaban 3 alumnos<sup>89</sup>. Por otra parte, a una alumna con necesidades educativas especiales (la cual sufría una hidrocefalia), le adaptaban aquellas actividades de clase que las tutoras consideraban necesario.

En otro orden, el rendimiento de los alumnos en las distintas áreas educativas era diferente en determinados conjuntos de cada grupo – clase. Así, encontramos que existía un número de alumnos (entre 3 y 4 en cada grupo – clase) que destacaba por encima del resto de sus compañeros en todas las asignaturas. Desde un sentido opuesto, sucedía que había un número de alumnos mayor (entre 7 y 8 en cada grupo – clase) cuyos resultados eran poco favorables en las asignaturas. El resto de alumnos, fluía entre un mejor o peor rendimiento según el área escolar. Con todo, nuestra primera percepción del conjunto de los grupos – clase determinó que existían diferencias importantes entre el alumnado.

En este sentido, como se indicó, ofrecimos a los alumnos la posibilidad de acudir al gimnasio en los tiempos del recreo a fin de progresar en su práctica o en las tareas. Al respecto, concretamos que los alumnos con esta predisposición fueran en días diferentes según los grupos – clase distintos; procurando evitar una aglomeración del conjunto. No obstante, según transcurrió la PD, varios alumnos de ambos grupos pedían permiso para acudir al gimnasio durante la media hora del recreo. De este hecho, advertimos que gran parte del alumnado se preocupó por mejorar su práctica o realizar sus tareas en grupo.

---

<sup>89</sup> Si bien es utilizado el género masculino, el conjunto distinguía a 2 alumnos y 1 alumna.

En relación con el profesorado con el que debíamos de mantener un vínculo más directo (debido a nuestra intervención con sus alumnos) encontramos, por una parte, que ambas tutoras se mostraron predispuestas al desarrollo de la PD. A tal efecto, facilitaron una de sus sesiones del área de Educación Visual y Plástica para que los grupos tuvieran la oportunidad de avanzar o finalizar la Tarea 3 “Mural de Capoeira”. Asimismo, debido a la necesidad de unir a ambos grupos en los ensayos de la Tarea 4 “La representación”, aceptaron que cada grupo perdiera alguna sesión en determinadas asignaturas. Más allá, intervinieron en momentos en los cuales solicitamos su colaboración para comentar con los alumnos diversos aspectos relacionados con el comportamiento (positivo o negativo) que habían mostrado en determinadas ocasiones.

Por otra parte, el maestro especialista de EF nos acompañó en todas las sesiones. Desde el inicio, nos apuntó que él estaría presente y que, siempre que lo consideráramos necesario, intervendría en la clase. De esta manera valoramos su presencia, y a la vez su decisión de no interponerse en los planteamientos que realizábamos con los alumnos. Al mismo tiempo, su ayuda con el material utilizado en varias sesiones redujo la pérdida de tiempo en los cambios de actividades.

A su vez, finalizada la PD, el especialista del área aceptó ser entrevistado con el propósito de conocer su opinión acerca de un conjunto de elementos que formaban parte del estudio (Anexo 1 – Formato digital – Entrevista 1). Más allá, tuvimos la oportunidad de entrevistar a la tutora del grupo A de 6º (Anexo 2 – Formato digital – Entrevista 2) y conversar con diferentes alumnos de ambos grupos – clase (Anexo 3 – Formato digital – Reflexiones alumnado). En este sentido debemos indicar que, si bien para la entrevista a los docentes utilizamos los respectivos guiones (Anexo 3 – Anexo 4), con el objetivo de que los alumnos expresaran opiniones más espontáneas y fueran capaces de hablar entre ellos de una manera amena y distendida, optamos por preguntarles diferentes cuestiones vinculadas con la experiencia intentando mantener un diálogo improvisado, a la vez que fluido.

Complementariamente con respecto al profesorado implicado, si bien su labor no intervenía en las sesiones de EF de 6º curso, es oportuno destacar la predisposición de la maestra paralela del área al ofrecernos el espacio que uno de sus grupos – clase ocupaba en el gimnasio un día concreto de la semana, y que tenía como consecuencia que uno de

los grupos de 6º quedara ralentizado en cuanto a la introducción de la música ya que ese día realizaba su sesión de EF en la pista de fútbol sala (y resultaba imposible trasladar el equipo de música a la misma).

Más allá de los aspectos comentados, no se debieron de modificar otros procesos relacionados con los docentes, o con sus sesiones, para el desarrollo de la PD. Con todo lo expuesto, apreciamos que la predisposición y colaboración de los docentes resultó ser un aspecto fundamental para iniciar y desarrollar la PD. En este sentido, advertimos que cuando se pretende introducir un proceso de enseñanza – aprendizaje distinto, respecto a los que son más habituales en la escuela, se deben de valorar factores en relación con el equipo directivo y los docentes. Más allá, debido a sus características, la introducción de las propuestas competenciales requerirá consensuar una serie de criterios en común para que el conjunto de los maestros utilice metodologías similares, o complementarias, en la escuela; *“hay que destacar el carácter transversal que tienen las competencias respecto a las tradicionales disciplinas académicas. Su consecución de debe lograr desde una actuación coordinada de todo el profesorado”* (Sarramona, 2004, p. 14).

En este orden de ideas, cabe recordar que todas las CCBB se deben de promover desde todas las áreas escolares. Por lo tanto, *a priori*, todavía resultará más necesaria la comunicación entre los docentes para establecer aquellos contenidos de aprendizaje más afines en cada área, los cuales posibiliten favorecer el desarrollo de las CCBB mediante una vinculación adecuada entre las materias. Una reflexión personal que, apoyándose en la experiencia relativa al proceso empírico de este *caso* concreto, se complementa con la siguiente aportación:

*“las competencias básicas no están vinculadas a ninguna disciplina, sino que se puede contribuir a su adquisición desde las distintas áreas de conocimiento. Para conseguirlo, dichas competencias deberían tomarse como una referencia fundamental a la hora de seleccionar y definir los objetivos y contenidos de cada área o materia, dando prioridad a aquellos aprendizajes que favorecerán el desarrollo de las mismas.*

*En esta tarea resultará imprescindible la coordinación entre los docentes, que deberán acordar cuál será la contribución de cada área y cómo se ayudará a los estudiantes a interrelacionar y movilizar los conocimientos que van adquiriendo en situaciones específicas”* (Giráldez, 2007, p.93).

Retomando nuestra entrada en la escuela, se debe mencionar que las familias de los alumnos de 6º curso mostraron su conformidad con respecto a la introducción de un contenido de aprendizaje poco conocido que, a su vez, mantenía un vínculo cercano con las artes marciales (lo cual podía ser motivo de rechazo por temor a posibles golpes). En este sentido, más allá de su consentimiento, excepto la familia de un alumno el resto nos permitió registrar en vídeo a sus hijos (menores de edad). Como hecho complementario, una gran parte de las familias acudió a la representación, concerniente a la Tarea 4, que los alumnos realizaron al final de la PD.

Todo en conjunto, nos permitió introducir las tareas apreciando que contábamos con el beneplácito de las familias y que este tipo de actividades (ciertamente complejas) no supondrían, *a priori*, una oposición o rechazo de nuestra intervención. Con relación a este aspecto, recordando lo expuesto en el capítulo 4, comprobamos que la colaboración de las familias como agentes educativos adquiere gran importancia en aquellos procesos de enseñanza – aprendizaje; más aún si existe un cierto carácter novedoso. Así, “*cuando se pretende formar al alumnado en todas sus capacidades, tanto la escuela como la familia están interviniendo en el mismo objeto de estudio*” (Zabala y Arnau, 2007, p.79).

Desde una perspectiva vinculada a las competencias básicas, tal y como se podrá observar en los siguientes apartados, encontramos que el impulso de la CSC precisa del apoyo de la familia del alumno (de la etapa de Primaria). La justificación a este respecto reside en que ésta puede intervenir sobre alguno de los elementos que forman parte de la competencia (como las relaciones afectivas o la resolución de conflictos entre alumnos). De esta forma (y entre otros integrantes), el *saber hacer* de padres, madres, hermanos/as será determinante para fomentar y potenciar las CCBB;

*“La familia va a tener una gran responsabilidad en el desarrollo de todas las competencias básicas; de forma más nítida, podemos destacar tal responsabilidad en algunas concretas: no podemos conseguir materializar competencias como iniciativa y autonomía personal, aprender a aprender, lingüística y social y ciudadana sin su estímulo y sin su ejemplo”* (Escamilla, 2009, págs. 31-32).

En síntesis, con relación a este apartado, nos encontramos en una escuela de tipo estándar (dentro del municipio en cual se sitúa) cuyas características eran las siguientes:

- Contexto sociocultural y económico medio – bajo.
- Multiculturalidad destacada en el alumnado.
- Dotada de espacios y equipamientos importantes.
- Uso de metodologías tradicionales.
- Diferencias destacadas entre los alumnos en cuanto a comportamientos y ritmos de aprendizaje.

Por otra parte, y sobre la base de nuestra experiencia, advertimos que existen dos aspectos fundamentales para poder introducir y desarrollar, de una manera adecuada, los procesos de enseñanza – aprendizaje de tipo competencial:

- Colaboración de los docentes para asentar metodologías y decidir los contenidos de aprendizaje que mejor favorecerán el desarrollo de las CCBB; según las áreas educativas.
- Participación acertada de las familias de los alumnos; debido a la relevancia que éstas adquieren cuando intervienen sobre un elemento propio de la competencia básica.

#### **8. 1. 5. LA CAPOEIRA COMO CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

Una vez aquí, pensamos que es oportuno exponer los resultados concernientes al Objetivo 3, planteado en el Objeto de estudio, el cual se relaciona con la viabilidad de la Capoeira como contenido de la Educación Física. La justificación para introducir aquí la presentación de dichos resultados, reside en que la reflexión docente era la base sobre la que estos se asentaban y, en este primer nivel, hemos hecho alusión a la implicación del profesorado tanto en el inicio como en el transcurso de la PD desarrollada; así como a la conformidad de realizar una entrevista en la cual se mantendría un diálogo abierto sobre diversos elementos relacionados con la propia propuesta didáctica.

Mencionado este aspecto, el tercer objetivo del estudio se centraba en determinar la viabilidad de la Capoeira en la Educación Física. En este sentido, se debían identificar las posibilidades de la actividad como contenido en el currículum del área (en el caso de estimar que las características de la Capoeira no eran coherentes con aquellos elementos que configuran los currículums escolares, se consideraría que la actividad sería inviable de poder desarrollarse desde la Educación Física de Primaria).

Respecto a la obtención de la información, ésta se fundamentaba, esencialmente, en las reflexiones del especialista del área ya que habría estado presente en el desarrollo de toda la propuesta didáctica. Con lo cual, el maestro dispondría de opiniones objetivas que, expuestas, permitirían dar respuesta al último de los objetivos. Adicionalmente, las 6 temáticas específicas de la Competencia Social y Ciudadana representaban un posible aprendizaje que el alumno podría aplicar en su vida fuera de la escuela (aspecto clave en lo que se refiere a competencias básicas), por este motivo, también deseábamos conocer la reflexión del docente en cuanto a una serie de potenciales finalidades educativas de la Capoeira.

En cuanto a los resultados respecto a identificar la idoneidad de la Capoeira en el currículum de la Educación Física, el especialista afirmó que era factible. No obstante, a su vez señaló que existía la dificultad de ubicarla como contenido del currículum debido a la extensión del mismo;

*“el problema es que el currículum es muy amplio y entonces... dedicar... sí, se puede hacer porque, evidentemente, abarca todo. La Capoeira para mí, lo que he visto, desde el conocimiento del propio cuerpo, de las habilidades básicas, el tema de la expresión corporal, es decir, toca todo... de alguna manera (...) Para mí lo toca todo, toca todos los aspectos pero, el problema es esto, si se hace de una manera global sí y, si no, tendríamos que suprimir otras cosas del currículum, si no quedaría muy extenso”* (Entrevista 1 – Mints. 8 – 9).

A pesar de esta problemática, valoramos que el docente considerara adecuada la introducción de la Capoeira en el currículum del área ya que, por una parte, ésta incidía en los 5 bloques de contenidos y, por otra, sobre los objetivos generales. De manera más

específica, en cuanto a las posibilidades de adaptar aquellos criterios de evaluación que corresponden al Ciclo Superior, el maestro se mostraba de acuerdo:

*“claro, se podrían sacar los ítems correspondientes a la evaluación... totalmente”* (Entrevista 1 – Min. 10).

En este orden, con respecto a las posibilidades de influir en las dimensiones de la Educación Física, la opinión del docente fue positiva en conjunto. Si bien, de forma más precisa con relación a la 4ª Dimensión (relativa al Ocio), manifestó la posibilidad de que la actividad fuese una alternativa para que los alumnos ocuparan su tiempo libre;

*“bien, de hecho... la Capoeira está en la calle también, entonces... estos niños se han vinculado también al trabajo este (intervención didáctica) porque, de alguna manera, algo les sonaba, no era una cosa del todo nueva y entonces, siempre cabe la extrapolación afuera del colegio”* (Entrevista 1 – Min. 11).

De este modo, teniendo en cuenta las evidencias recopiladas y el conjunto de las reflexiones, consideramos que la Capoeira sea, potencialmente, un contenido pertinente dentro del currículum escolar del área de la Educación Física de la etapa de Primaria. En suma, apoyándose en lo expuesto, se obtuvo información respecto al tercer objetivo que se planteó en el Objeto de estudio:

**Determinar la viabilidad de la Capoeira como contenido propio del currículum de la Educación Física escolar**

Por su parte, vinculado a las potenciales finalidades educativas de la Capoeira<sup>90</sup>, más allá de reconocer que una propuesta didáctica como la planteada pueda influir en la educación de los alumnos y que, a su vez, varios de los elementos desarrollados desde la misma sean factibles de poder aplicarse en la vida cotidiana (fuera de la escuela), resulta oportuno exponer el hecho de que el propio maestro apreciara ciertos cambios de actitud en varios alumnos según transcurrió la propuesta didáctica; como demuestra la siguiente reflexión:

---

<sup>90</sup> Expuestas en el apartado 5. 3. Objeto de estudio.



*“incluso a nivel de clase, de Castellano (el docente impartía esta asignatura a los mismos alumnos de 6º), pues sí que he notado en algún momento una actitud de... de responsabilidad global, en el sentido de que siempre hay alguno que habla pero... llega un momento que el compañero de al lado le dice (gestos de advertencia) y lo he notado, lo he notado en clase, en poco tiempo he notado algo”* (Entrevista 1 – Min. 15).

Por su parte, en relación con la entrevista efectuada a la tutora de 6º (del grupo – clase A), se debe indicar que la docente mencionó que este tipo de propuestas didácticas podían llegar a influir en la educación pero, no obstante, matizó que:

*“siempre y cuando... no sean... esporádicas o cortas en el tiempo... o si, fuera corta en el tiempo, pero que la misma esencia de esta unidad, después hubiera otra... diferente pero con la misma esencia... y fueran continuas en el tiempo”* (Entrevista 2 – Min. 11).

A pesar de este aspecto, la docente también advirtió ciertos cambios positivos en sus alumnos a partir de la propuesta didáctica desarrollada; como se puede valorar desde la siguiente reflexión que nos aportó:

*“porque ha dado casualidad de que, a la vez que hacíamos la Capoeira, hemos hecho otro trabajo en grupo... y bueno... a medida que han ido avanzando en Capoeira los grupos han ido también evolucionando (...) no estaban con quien ellos escogían sino que yo escogía grupo para que fueran heterogéneos (...) niños con más altas capacidades, niños con dificultades, niños más perezosos, menos... y entonces esto ha hecho que solucionen entre ellos... incluso compañeros que no se lleven bien... ser capaces de trabajar de forma autónoma dentro del grupo... sin pelearse entre ellos... o, en el caso de pelea, que lo solucionaran ellos porque sabían que yo era una mera espectadora”* (Entrevista 2 – Mints. 11 – 12).

Finalmente, para ampliar la información sobre las características educativas de la Capoeira, en la entrevista a la tutora de 6º se aludió a las posibilidades interdisciplinares de la actividad. Al respecto, la docente consideró como factible el hecho de plantear una propuesta, basada en la Capoeira, en áreas como Música y Conocimiento del Medio. Sin embargo, puntualizó:

*“eso lo veo más... difícil dentro de la Primaria por como están organizadas las escuelas en general. Si la línea de escuelas es, por ejemplo, por proyectos, es mucho más fácil introducirla... a nivel de Primaria. Si no... no deja de ser (...) una unidad en medio que se hace de forma transversal, de forma competencial... pero se queda en eso... en sólo una unidad”* (Entrevista 2 – Min. 13).

De esta forma, y valorando todas las reflexiones docentes expuestas, concluimos los resultados obtenidos que se corresponden con el objetivo 3 del Objeto de estudio. Al mismo tiempo finalizamos el apartado dedicado al nivel 1 para, a continuación, explicar las unidades de análisis relativas al nivel 2 de resultados.

## **8. 2. NIVEL 2. IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS**

Tal y como se hacía referencia en el capítulo 4, lograr evidenciar el desarrollo de las CCBB resulta complejo; *“las CCBB, como realidad compleja que son, tampoco son directamente observables”* (Gulías y Gutiérrez Díaz, 2011, p.191). Si bien, este aspecto se acrecentó en nuestra investigación debido al poco tiempo en el que transcurrió la PD. En cualquier caso, en el capítulo 7 aludíamos a diversos autores, como Moya y Luengo (2011) y Escamilla (2008), para constatar la importancia que adquieren las conductas de los alumnos en todo proceso de enseñanza – aprendizaje competencial; ya que mediante éstas surge la posibilidad de observar un progreso relativo a las competencias básicas.

Por su parte, la interactividad entre sujetos posibilita conocer el comportamiento de cada uno en determinados momentos. Este efecto, en el ámbito escolar, puede ocurrir entre diversos agentes. Si bien, en nuestro *caso* se focalizará la atención entre profesor y alumno, así como entre alumno – alumno (más allá de atender a la conducta del alumno en momentos que actúe en solitario). De esta forma, la interacción que sucede durante el proceso competencial en cuestión (las actividades y tareas) permite obtener información acerca de su desarrollo. Por esta razón, con el propósito de lograr evidenciar la conducta del alumnado durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Competencia Social y Ciudadana, se opta por el criterio de interactividad.

A partir de aquí, se ha delimitado un conjunto de unidades de análisis basadas en el criterio de interactividad; una labor efectuada basándose en las anotaciones realizadas

en el diario de campo y la observación del registro de sesiones. Mediante estas unidades de análisis, según lo expuesto, debería ser factible visualizar la CSC en los alumnos.

Como indicamos, dichas unidades de análisis se basan en la interacción existente entre profesor y alumnos, así como entre sólo alumnos. Su despliegue, permite focalizar la atención en las actuaciones de estos y distinguir sus comportamientos, tanto desde un punto de vista individual como grupal. Así, a partir de nuestra experiencia identificamos 5 unidades de análisis en las cuales variaba el control, y la responsabilidad, y en las que al alumno se le concedía progresivamente mayor autonomía. Éstas, eran las siguientes:

#### **A. Presentación de la actividad o presentación de la Tarea.**

Esta unidad de análisis tiene como su principal objetivo la explicación, por parte del docente, de la siguiente actividad de enseñanza – aprendizaje que los alumnos deben realizar. De manera concreta, se incluye aquí la actividad “*Introducción teórica*”; propia de la Sesión nº 3. Asimismo, comprende la introducción y explicación de la tarea que el docente tenga programado incorporar (en un instante específico) con el propósito de que los alumnos posean el tiempo suficiente para poder prepararla y desarrollar con éxito en las sesiones inmediatamente posteriores.

Aquí el control recae sobre el docente en una mayor proporción ya que, mientras éste realiza las explicaciones, el alumno adquiere un rol poco participativo. No obstante, se incluyen las preguntas y dudas que plantee el discente sobre cualquier aspecto que no haya comprendido respecto a la actividad o tarea propuesta por el maestro. En cualquier caso, es este último el que asumirá mayor responsabilidad e iniciará la interacción. A tal efecto, encontramos que la transmisión de la información ocurre del profesor al alumno;  $P \rightarrow A$ . Mientras ocurre este proceso en las sesiones, se atenderá a los comportamientos y actuaciones de los alumnos.

Un ejemplo de la responsabilidad que asume cada sujeto en esta primera unidad de análisis, sucede en la actividad “*Introducción a la Ginga*”; relativa a la Sesión nº 1 de la PD. En esta actividad, el docente estructura el movimiento básico de la Capoeira en 5 pasos que debe explicar y mostrar, mientras que el alumno debería de permanecer atento a cada labor que efectúa el maestro.

## **B. Práctica guiada.**

Esta unidad de análisis permite obtener evidencias de los alumnos con respecto a 2 ámbitos distintos; de entre los cuales se diferencian el *saber hacer* y el *saber*. De esta forma, en un primer momento facilita recogida de información con relación a la práctica efectuada por los alumnos en las actividades y, en segundo lugar, posibilita averiguar el conocimiento que ha adquirido el alumnado sobre la Capoeira. Respecto al *saber hacer*, tal y como se constatará más adelante, los resultados de esta investigación demostraron que hubo diferencias importantes en cuanto a la práctica de los alumnos.

Por su parte, el *saber* se relaciona con las respuestas que efectúan los alumnos al planteamiento de las diversas preguntas que el docente formula (durante el desarrollo de la práctica) sobre contenidos de aprendizaje; cuestiones que se enuncian en el transcurso de la propuesta didáctica (y cuyas respuestas también determinaron diferentes resultados entre los alumnos).

Si bien en esta unidad de análisis la responsabilidad se comparte entre maestro y alumnos, ya que se transmite información entre ambos, el docente asume mayor control. Así, el maestro plantea la actividad y los alumnos inician la práctica. En este instante, el docente puede corregir a los alumnos, con respecto a la ejecución de sus movimientos, o formular preguntas vinculadas a contenidos de aprendizaje que deberán responder (cuyo propósito reside en averiguar el conocimiento del que disponen hasta ese momento). De esta forma, aunque en primer lugar sea el profesor el que transmita la información a los alumnos (corrigiendo acciones o planteando preguntas), la práctica y respuestas de estos últimos también transmiten información al docente;  $P \leftrightarrow A$ . En este proceso, en el que los alumnos realizan las actividades y/o contestan a las preguntas, el docente deberá atender a las actuaciones y los comportamientos de sus discentes.

Teniendo en cuenta las 2 posibilidades determinadas para esta unidad de análisis (práctica de actividades y formulación de preguntas), hallamos la ejecución de cualquier movimiento de Capoeira como ejemplo de la primera. De forma específica con respecto a la segunda, aunque el docente plantee las cuestiones que considere convenientes según se desarrolle la PD, como ejemplo encontramos la actividad “¿Recuerdas?” de la Sesión nº 2.

### **C. Elaboración autónoma, iniciativa y responsabilidad.**

En esta unidad de análisis el control y responsabilidad recaen totalmente sobre el alumno; tanto desde un punto de vista individual como grupal. De esta forma, y siempre que el alumnado no solicite su presencia de una manera expresa o que ésta sea necesaria para evitar un problema mayor, el docente adquirirá el rol de observador.

Las situaciones relativas a esta unidad son aquéllas en que los alumnos conocen qué deben hacer para realizar de forma correcta ciertas actividades y, desde un punto de vista más relevante, aquello que deben practicar y/o desarrollar para conseguir resolver con éxito las tareas de enfoque competencial. Así, las interacciones y transmisión de las informaciones se producirán entre los propios alumnos;  $A \leftrightarrow A$ . En este marco se deben tener en cuenta las actuaciones de los alumnos individualmente, así como las decisiones y conductas que afecten al desarrollo de una labor grupal. Dichos componentes serán los principales objetos de análisis para poder determinar, concretamente, el comportamiento del alumno en los momentos en que debería demostrar independencia y responsabilidad. Asimismo, se incluirán en esta unidad las actuaciones que evidencien cierta iniciativa y determinación de los alumnos en momentos puntuales; incluidas las que se sucedan una vez finalizadas las sesiones y en los espacios del recreo (puesto que comprendemos que, estos momentos, proporcionan una información intangible, aunque valiosa, con relación a la iniciativa y a la responsabilidad del alumnado).

Un ejemplo de esta unidad de análisis se encuentra en la actividad “Dale con un movimiento”, situada en la Sesión nº 3 de la PD. Aquí, los alumnos realizan la actividad por parejas y se deben de transmitir una determinada información (el movimiento con el cual golpear una pelota lanzada por el compañero) sin que el docente deba de intervenir.

### **D. Resolución de las tareas competenciales y reflexiones del alumnado.**

De una forma específica, esta unidad de análisis se refiere a las tareas de enfoque competencial que deben realizar los alumnos. Así, en un primer instante permite obtener información con respecto al resultado final de la tarea que sea observable. Por otro lado, posibilita identificar el comportamiento que hayan tenido los alumnos antes, durante y/o

después de las tareas; lo cual conocerá el docente mediante la explicación de situaciones que expongan los alumnos.

Con relación a la resolución de la tarea (resultado final observable), cabe indicar que aquello sobre lo que se debe focalizar la atención podrá ser de tipo teórico, práctico o ambos. En este sentido en la Tarea 1, “Secuencia a dúo”, se solicitaba que los alumnos mostraran una secuencia de Capoeira elaborada sobre una base de ciertas normas y, a su vez, que completaran una serie de cuestiones teóricas acerca de la misma. En la Tarea 2, “Campeonato”, la resolución se encontraba orientada hacia la ejecución de movimientos y la conducta evidenciada ante el enfrentamiento de un *jogo* competitivo y la aceptación de las decisiones de los jueces; así como a la iniciativa y la responsabilidad evidenciada por estos últimos. Respecto a la Tarea 3, “Mural de Capoeira”, ésta se correspondía con una resolución de tipo teórico. Finalmente, si bien la Tarea 4, “La representación”, tenía un componente fundamentalmente práctico, resulta cierto que detrás existía la necesidad de poseer un conocimiento apropiado en relación con los inicios de la Capoeira para que su resolución fuera exitosa.

Respecto a las situaciones que expliquen los alumnos en relación con cada tarea, se debe considerar que el docente efectuará diversas preguntas acerca de las situaciones que, o bien haya observado en algunos momentos o bien los alumnos le hayan explicado en una ocasión puntual. A partir de estas preguntas, los alumnos tienen la posibilidad de exponer (y si es necesario dialogar entre ellos) los problemas que les hayan surgido y la manera en que, si ha sido posible, los han logrado solucionar. De este modo, esta unidad de análisis le otorga un gran sentido a todo el proceso ya que serán los propios alumnos (con ayuda del docente siempre que ésta sea necesaria) quienes alcanzarán conclusiones basándose en lo que haya ocurrido y, por lo tanto, nos posibilitará evidenciar y constatar la existencia de un aprendizaje con respecto a la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana, así como la posible evolución actitudinal del alumnado durante el transcurso de sesiones.

En este sentido, la transmisión de información se origina del alumno al profesor. No obstante, existirá un control compartido en la interacción ya que, si bien los alumnos deben resolver cada tarea y exponer las situaciones problemáticas surgidas, así como las decisiones tomadas y las soluciones alcanzadas, el docente deberá de efectuar preguntas

oportunas con el propósito de orientar el diálogo hacia una información pertinente. Aun con todo, debido a que los alumnos proporcionarán su información en el último instante (hasta obtener una conclusión), reconocemos que la transmisión de información ocurrirá en mayor grado desde el alumno hacia el profesor.  $A \leftrightarrow P$ .

Con todo, esta unidad de análisis permitirá obtener una información con respecto a las resoluciones de las tareas de enfoque competencial y la conducta que presenten los alumnos ante las situaciones – problema. Con el objetivo de exponer un ejemplo propio de esta unidad, nos situamos en la resolución de la Tarea 3 “Mural de Capoeira”, la cual se ubica en la Sesión nº 10 de la PD. Aquí, cada grupo de alumnos presentará su mural y explicará su desarrollo, así como las posibles reflexiones que hayan extraído de su labor en conjunto. Por su parte, el docente podrá plantear o indagar acerca de los aspectos que considere oportunos.

#### **E. Observaciones complementarias.**

La última unidad de análisis se ha originado con el propósito de agrupar aquellas informaciones que los alumnos proporcionen al docente de modo espontáneo, las cuales contengan su vinculación con un contenido de aprendizaje, pero sin cabida dentro de las anteriores 4 unidades. Más allá, se encuentran situaciones oportunas a destacar para este estudio. Así, en líneas generales la transmisión de la información también ocurrirá desde el alumno hacia el profesor;  $A \rightarrow P$ . En estos casos el control recaerá sobre el alumno ya que, si bien tendrá la posibilidad de seguir indagando al respecto de lo explicado por sus discentes, el maestro adquirirá un rol poco participativo en este proceso.

Un ejemplo para esta unidad de análisis, se encuentra en los comentarios que los alumnos le puedan efectuar al docente acerca de una posible práctica de movimientos de Capoeira que realicen más allá de la escuela.

Una vez en este punto, a continuación se exponen los rasgos más característicos de cada unidad de análisis mediante la tabla 49.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CARACTERÍSTICAS	TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN
<b>Presentación de actividad o Tarea</b>	<p>El docente explica aquella actividad o tarea que los alumnos deben realizar.</p> <p>El control recae sobre el docente en mayor proporción.</p>	P → A
<b>Práctica guiada</b>	<p>- <b>Saber hacer</b>; el docente corrige a los alumnos basándose en la práctica que observa.</p> <p>- <b>Saber</b>; el docente pregunta sobre un contenido de aprendizaje y los alumnos responden.</p> <p>Con mayor control del docente, la responsabilidad es compartida entre maestro y alumno.</p>	P ↔ A
<b>Elaboración autónoma, iniciativa y responsabilidad</b>	<p>Los alumnos conocen qué deben hacer y realizan la práctica sin que deba de intervenir el docente.</p> <p>El control recae sobre los alumnos.</p>	A ↔ A
<b>Resolución de tareas competenciales y reflexiones del alumnado</b>	<p>El docente analiza el resultado final de la tarea competencial, así como las explicaciones de los alumnos responsables de la misma, y plantea las cuestiones que cree oportunas.</p> <p>Aunque con mayor responsabilidad en el alumno, el control es compartido con el maestro.</p>	A ↔ P
<b>Observaciones complementarias</b>	<p>El alumno expresa al docente un tipo de información relacionada con el aprendizaje que no se vincula con las características de las anteriores unidades de análisis.</p> <p>El control recae sobre el alumno.</p>	A → P

Tabla 49. Unidades de análisis relativas a los procesos de interactividad.



De esta forma, se despliegan las 5 unidades relativas al nivel 2 de la presentación de los resultados de la investigación. En conjunto, se observa que las unidades engloban aprendizajes con respecto al conocimiento cognitivo y a la destreza práctica, así como al comportamiento del alumnado en diversidad de situaciones (individuales y grupales); lo cual hace presuponer que permitirá indagar y obtener resultados propios al desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana. Recordamos, en este punto, que el aprendizaje por competencias se evidenciará mediante la activación y combinación de distintos recursos personales (conocimiento, habilidades, actitudes, etc.) que posibiliten resolver de forma exitosa una situación – problema (encontrada en una tarea competencial).

Por otra parte, como aspecto a indicar, en el orden de las unidades de análisis se advierte que el docente es quien inicia la transmisión de información hacia el alumnado. Sin embargo, y según transcurren las sesiones, los alumnos adquieren mayor autonomía, responsabilidad y control. Este aspecto, se puede apreciar cuando se distingue que en las Tareas 3 y 4 existe un componente de dificultad mayor que con respecto a las Tareas 1 y 2. Así, mientras que en las primeras se solicita la formación de parejas (para desarrollar una secuencia o ejercer el rol de jueces), en la Tarea 3 se deben constituir grupos y en la Tarea 4 se requiere la colaboración por completo de ambos grupos – clase; factores que, *a priori*, dificultan sus resoluciones al intervenir un mayor número de componentes.

Finalmente, y en este orden de ideas, utilizando el programa informático N-Vivo distinguimos que la unidad de análisis que emergió con mayor frecuencia (y en una gran diferencia respecto a la siguiente) en el conjunto de la PD fue la que identificamos como **elaboración autónoma, iniciativa y responsabilidad**, seguida de la **práctica guiada** y la **resolución de tareas competenciales y reflexiones del alumnado**. De este modo, se reconoce que el alumnado adquirió más protagonismo y control que el propio docente.

Este proceso, cabe mencionar, se logró realizar una vez se identificó un conjunto de categorías afín a cada unidad de análisis. Estas categorías, como se argumentará en el siguiente nivel, permitieron responder a diversas cuestiones que surgieron con relación a la enseñanza – aprendizaje de la Competencia Social y Ciudadana. En cualquier caso, y con el propósito de constatar lo expuesto en el párrafo anterior, en la tabla 50 se muestra en qué unidad de análisis se sitúa cada categoría, así como el número de ocasiones total (frecuencia) en que cada unidad de análisis aparece.

UNIDAD DE ANÁLISIS	RELACIÓN CON LAS CATEGORÍAS	NÚMERO TOTAL DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
A. Presentación de actividad o Tarea	<p>Categoría 1. Anotaciones que realizan los alumnos - 27</p> <p>Categoría 2. Atención del alumnado - 48</p>	75
B. Práctica guiada	<p>Categoría 3. Corrección del alumnado al docente - 4</p> <p>Categoría 4. Sobre contenido de aprendizaje - 27</p> <p>Categoría 6. Evolución de la práctica - 102</p>	133
C. Elaboración autónoma, iniciativa y responsabilidad	<p>Categoría 7. Corrección de comportamientos inadecuados entre los propios alumnos - 34</p> <p>Categoría 9. Vínculos afectivos entre compañeros - 37</p> <p>Categoría 10. Colaboración - 116</p> <p>Categoría 11. Comportamiento del alumnado - 189</p> <p>Categoría 12. Comportamiento en los conflictos - 24</p>	685

Tabla 50. Frecuencia de aparición de las unidades de análisis (1).

<b>C. Elaboración autónoma, iniciativa y responsabilidad</b>	<b>Categoría 13. Participación del alumnado - 63</b> <b>Categoría 14. Responsabilidad - 63</b> <b>Categoría 16. Autonomía dentro del aula - 52</b> <b>Categoría 17. Autonomía fuera del aula - 107</b>	<b>685</b>
<b>D. Resolución de tareas competenciales y reflexiones del alumnado</b>	<b>Categoría 5. Seguimiento de normas - 74</b> <b>Categoría 8. Reacción antes críticas - 10</b>	<b>84</b>
<b>E. Observaciones complementarias</b>	<b>Categoría 15. Situaciones de aula vinculadas a un contenido de aprendizaje - 68</b>	<b>68</b>

Tabla 50. Frecuencia de aparición de las unidades de análisis (2).

Como se puede observar, la unidad de análisis relativa a la autonomía, iniciativa y responsabilidad del alumnado, surgió en mayor número de ocasiones que el resto de unidades. En este sentido, debemos justificar que se reconoce mayor cantidad de categorías en esta unidad de análisis debido, sobre todo, a que el diseño de la propuesta didáctica se orientó hacia el proceso de adquisición y desarrollo de una competencia básica. A tal efecto se debían de generar situaciones que, en potencia, posibilitaran fomentar estos aspectos. Hecho que, teniendo en cuenta la frecuencia de esta unidad de análisis y los resultados obtenidos al respecto, tuvimos ocasión de valorar. Por lo tanto, identificamos la relevancia que adquirió la unidad de análisis; fundamentalmente en cuanto al proceso de enseñanza – aprendizaje vinculado con la Competencia Social y Ciudadana.

### **8. 3. NIVEL 3. PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA CSC**

Explicadas las 5 unidades de análisis, en este nivel 3 se analizan e interpretan las evidencias obtenidas. Al respecto, a partir de la introducción de los datos en el programa N-Vivo (y el proceso inductivo seguido), surgieron 5 cuestiones a responder mediante el análisis del conjunto completo de las evidencias obtenidas (Anexo 4 – Formato digital – Información obtenida y estructurada en 5 unidades de análisis). Se debe mencionar, por su parte, que la elaboración de respuestas se ha efectuado apoyándose sobre un conjunto distinto de categorías (surgidas según el proceso inductivo relativo al N-Vivo) para cada cuestión en concreto. A tal efecto, teniendo en cuenta que las preguntas se vinculan con el proceso de E – A realizado, en cada una se exponen las categorías sobre las que se ha elaborado cada conjunto de respuestas, así como diversos fragmentos de texto (extraídos de los informes finales generados por el programa N-Vivo) que evidencian los aspectos comentados en relación con cada categoría.

En este punto, resulta adecuado señalar que sobre el conjunto total de evidencias se determinó qué alumno disponía de los indicadores y los *descriptores* (de los cuales se obtuvo la información pertinente para poder realizar una respuesta afirmativa o negativa en cada discente). Finalmente, común a todas las preguntas, se presenta una síntesis con relación a las respuestas efectuadas, las cuales se complementan con las aportaciones de distintos autores. Definida la estructura, a continuación se expone el contenido relativo a cada cuestión surgida.

#### **8. 3. 1. ROL DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO**

CUESTIÓN – A: ¿Cuál debería de ser el rol del profesorado y del alumnado en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Competencia Social y Ciudadana?  
¿Cómo se concretarían estos roles en el caso de la Capoeira?

Para responder a esta primera pregunta se han tenido en cuenta comportamientos que, tanto docente como alumnos, demostraron en diferentes momentos de las sesiones. De una manera concreta, el hecho de que el alumnado fuese capaz de corregir al docente cuando éste realizaba una acción equívoca de forma expresa, así como las preguntas que

el docente planteaba sobre un contenido de aprendizaje y las respuestas del alumnado al respecto, fueron las primeras categorías a valorar.

Por otra parte, la atención durante las explicaciones del maestro y la voluntad del alumnado por recoger anotaciones respecto a un contenido de aprendizaje relevante para futuras labores, también fueron aspectos a considerar. Finalmente, se valora una posible evolución de la práctica del alumnado con respecto a los movimientos; ya que éste es un indicador relativo al rol que ha mantenido el alumno durante el proceso de aprendizaje.

#### • Corrección del alumnado al docente

Uno de los aspectos que podemos considerar como fundamental, en los procesos de enseñanza – aprendizaje competenciales, es el que se vincula con el hecho de que los alumnos integren de manera significativa un conocimiento y sean conscientes de cuándo existe una diferencia con el mismo. Basándonos en este aspecto, y en el caso específico de la Capoeira, el docente efectuaba movimientos de manera incorrecta con el propósito de que el alumnado los detectara. Desde el análisis de contenido relativo a este caso, y a modo de ejemplo, a continuación se observa que los alumnos 4 y 10 del grupo – clase A consiguieron advertir, en su segundo día de clase, de los fallos que realizaba el docente; y así se lo hicieron saber.

El docente efectúa de forma errónea los pasos de la *Queixada* con el propósito de que los alumnos adviertan del error. A este respecto, se observa que los alumnos 4 y 10 expresan las correcciones oportunas.

De esta manera, el docente no sólo participa en el proceso de aprendizaje cuando explica los contenidos de la actividad sino que, posteriormente y mediante su actuación, también insta al alumno para que active su conocimiento. A su vez, se pretende que éste adquiera un rol más participativo; en este caso en concreto, corrigiendo al docente en un momento oportuno.

#### • Respuestas del alumnado ante un contenido de aprendizaje

Esta interacción entre ambos conjuntos (profesorado y alumnado) también puede suceder desde un punto de vista teórico. Así, en diferentes momentos de las sesiones, el

docente formula una pregunta acerca de un contenido de aprendizaje con el propósito de que los alumnos respondan. Con relación a este aspecto, el siguiente es un ejemplo en el que se muestran los resultados de diversas cuestiones que el docente planteó en distintos momentos de la Sesión n° 2, realizada con el grupo – clase A.

El docente realiza diversas preguntas relacionadas con los nombres de los movimientos efectuados en la sesión y la categoría de todos aquellos conocidos hasta el momento. Al respecto, se observa que los alumnos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 12, 15, 18, 21 y 22 levantan la mano para responder a todas las preguntas y se aprecia que, aquellos a los que el docente indica, responden de forma correcta.

Se valora que la mayoría de los alumnos recuerde la categoría a la que pertenecen los movimientos *Queixada* y *Armada*; un hecho que se constata al observar que casi todo el alumnado contesta al unísono cuando el docente pregunta por estos aspectos.

De forma específica, se observa que los alumnos 2 y 4 responden de manera correcta cuando el docente pregunta por el significado de la expresión “objetivo común”.

Según lo expuesto se observa que, *a priori*, una parte del alumnado integraba en su conocimiento el contenido de aprendizaje expuesto por el docente. Si bien, aun con el transcurso de las sesiones, detectamos que determinados alumnos no lograron establecer el aprendizaje de uno, o varios, contenidos; tal y como a continuación se puede verificar que sucedió con la alumna 19, del grupo – clase A, en la Sesión n° 6.

El docente pregunta a la alumna 19 por el significado de la categoría *traumatizante*; se advierte que la alumna no responde. Al respecto, se observa que varios alumnos levantan la mano al instante para responder a la pregunta; el docente le pregunta al alumno 3 y se aprecia que éste responde de forma correcta.

A partir de las anteriores observaciones, por lo tanto, comprobamos que existían ciertas diferencias en cuanto a los ritmos de aprendizaje de los alumnos y, a su vez, que estos tenían un vínculo relacionado con el comportamiento que demostraban los sujetos durante las explicaciones del maestro.

- **Atención del alumnado sobre los contenidos de aprendizaje**

En este orden de ideas, creemos que los anteriores aspectos no serían posibles si los alumnos no atendieran a las explicaciones que realiza el docente en la sesión. Así, en

los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Competencia Social y Ciudadana, se debe de considerar que también existan momentos en los que el docente exponga y el alumno escuche. En nuestro *caso*, si bien la mayoría de los alumnos atendía mientras el docente explicaba, en las sesiones iniciales detectamos que estos perdían su atención durante los cambios de actividades. Situaciones que se observaron, por ejemplo, durante la primera sesión que se realizó con el grupo – clase A.

El maestro explica la primera actividad: “Los paquetes e introducción teórica”. Al respecto, se observa que todos los alumnos permanecen atentos a las primeras explicaciones que efectúa el docente.

Cuando se produce el cambio hacia la actividad “Superemos el cono” y el maestro inicia la explicación de la misma, se detecta que se origina un cierto descontrol entre los alumnos.

De la misma manera, advertimos que algunos de ellos no escuchaban durante las explicaciones que el docente efectuaba al respecto de las actividades o los movimientos; tal y como sucedió en relación con estos últimos, en la Sesión n° 2, con el alumno 20 del grupo – clase B.

el alumno 20 pierde la atención en cada momento en que el docente explica los movimientos: *Martelo, Chapa, Beção y Ponteira.*

En otro orden, creemos preciso que los alumnos presten atención a determinadas explicaciones que realice el docente en aquellas actividades que conlleven cierto riesgo. En el caso de la Capoeira, éste aspecto se evidenció, entre otros, mediante el aprendizaje del movimiento acrobático denominado *Aú*. Aquí, durante las explicaciones del docente, los alumnos debían de permanecer atentos a todas las indicaciones y, si fuese necesario, preguntar sobre cualquier aspecto del que hubiese alguna duda. Un hecho que, como se muestra a continuación respectivamente con el grupo – clase A y con el grupo – clase B, se logró observar que sucedió en casi todo el alumnado durante la Sesión n° 9.

Grupo – clase A:

Todos los alumnos prestan atención mientras el docente explica la manera en que se deben efectuar las ayudas en la actividad “Enseñemos el *Aú* con ayudas”. No obstante, en un momento determinado, se advierte que la alumnas 6 y 19 pierden la atención y que empiezan a hablar entre ellas.

### Grupo – clase B:

el alumno 19 no presta atención mientras que el docente explica y muestra la manera en que se deben efectuar las ayudas en la actividad “Enseñemos el *Azú* con ayudas”. Del mismo modo, se observa que el alumno 13 se preocupa por encontrar a un compañero con el que tenga buena relación en lugar de escuchar las explicaciones del docente. Por otra parte, se advierte que el alumno 23 pierde la atención en ciertas ocasiones. Se aprecia que el resto de los alumnos, en cambio, presta atención y tiene interés durante toda la explicación de la misma actividad.

De esta manera, si bien los alumnos deberían de atender a cualquier explicación que efectúe el docente, sobre todo es fundamental que esto ocurra en las actividades que comporten un cierto riesgo y, por lo tanto, que el docente insista sobre este aspecto.

#### • Registro del alumnado sobre un contenido de aprendizaje

De manera complementaria, esta vinculación entre la atención del alumnado y la asimilación de los contenidos que expone el docente, resulta evidente cuando se observa que los alumnos anotan aquellos elementos que han considerado más relevantes de cada sesión. En este caso, el alumno adquiere un rol más activo mostrando su interés (ya que no sólo escucha al docente, sino que se preocupa por escribir aquello que considera más importante). De la misma forma que ocurrió con el factor anterior, relativo a la atención, desde nuestra experiencia apreciamos que con el transcurso de las sesiones fue mayor el número de alumnos que realizaba anotaciones sobre contenidos de aprendizaje.

En los siguientes ejemplos, concernientes a la Sesión nº 3 del grupo – clase A, se comprueba el interés del alumnado en una de las actividades que requería un registro de datos más importante; ya que el docente narraba una parte de la historia de la Capoeira y dicha información sería de gran utilidad para desarrollar con éxito una de las posteriores tareas de enfoque competencial (concretamente la Tarea 3 “Mural de Capoeira”).

los alumnos 12, 13, 14, 18 y 20 no realizan anotaciones en la actividad “Introducción teórica”

los alumnos 2, 3, 4, 6, 8, 10 y 19 escriben la mayoría de los aspectos narrados por el docente.



Dentro del interés que mostró el alumnado anotando la información que exponía el docente, encontramos diversos alumnos que permanecieron en el gimnasio al término de las sesiones para aclarar alguna duda acerca de algún elemento, o para complementar aquello que habían recogido en su libreta, así como otros que acudieron en su tiempo de recreo con el mismo propósito. Siguiendo con el ejemplo anterior, relativo a la actividad “Introducción teórica” de la Capoeira, se apreciaron sendos aspectos en varios alumnos de ambos grupos – clase; como se observa a continuación.

Grupo – clase B:

Al término de la sesión, se observa que los alumnos 3 y 10 permanecen en el gimnasio anotando de forma autónoma diversos aspectos que el docente ha explicado durante la sesión.

Grupo – clase A:

Aproximadamente, unos 10 alumnos del grupo A han acudido al gimnasio, en su tiempo de recreo, para plantearle al docente dudas sobre diversos aspectos teóricos que en el día anterior había expuesto (en la actividad “Introducción teórica”) y que no habían terminado de entender. Al respecto, se ha observado que los alumnos anotaban en sus libretas aquello que consideraban oportuno.

Sobre la base de lo expuesto, entonces, se aprecia que ciertos alumnos mostraran un interés, mayor que otros, más allá de las sesiones de enseñanza – aprendizaje.

- **Evolución en la práctica**

Finalmente, otro de los aspectos que determina el interés del alumnado, y por lo tanto el rol activo que debe adquirir durante su proceso de aprendizaje en la Capoeira, se puede determinar mediante la evolución de la propia práctica de los movimientos. A tal efecto, en nuestro *caso* fue posible evidenciar una mejora de la práctica en la mayoría de los alumnos de ambos grupos – clase. De ese modo, si bien es cierto que la introducción de algunos movimientos suponía una dificultad para los alumnos, con la práctica guiada del docente (implicándose y participando de manera activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje), la práctica de los movimientos en distintas sesiones y la libertad que tenían

los alumnos para efectuarlos en actividades como, por ejemplo, “La *Roda*”, se evidenció una mejora en la práctica de aquellos alumnos que tuvieron interés y se esforzaron.

Al respecto, en las sesiones iniciales se observó la dificultad que les supuso a los alumnos los primeros movimientos que el docente planteó, los cuales correspondieron a la *Ginga* (el movimiento básico), la *Queixada* y la *Armada* (*medio giro y giratorio*). En este sentido, se muestran diversas observaciones que conciernen a la segunda sesión que realizaron los alumnos del grupo – clase A.

se detecta que la ejecución del movimiento sólo es correcta cuando el docente solicita a los alumnos que disminuyan el ritmo.

Se observa que la mayoría de los alumnos no efectúa de forma correcta la *Queixada* y la *Armada*, y que todos ellos se aceleran de forma espontánea cuando realizan la *Ginga*.

Se advierte que ningún alumno encadena de forma correcta 2 *Queixadas* seguidas.

Por otra parte, respecto a los movimientos de tipo *traumatizante*, el movimiento *Bênção* resultó ser de gran complejidad para todo el alumnado, mientras que la *Ponteira* no conllevó excesiva dificultad. Más allá, los movimientos *Martelo* y *Chapa* fueron más factibles de ser ejecutados por unos alumnos que por otros; tal y como se observa en las siguientes afirmaciones, relativas a la Sesión nº 2 del grupo – clase B:

De forma específica, se advierte que la alumna 14 tiene una gran dificultad para conseguir realizar los movimientos *Martelo* y *Chapa*.

Se detecta que todos los alumnos tienen una gran dificultad para realizar el movimiento *Bênção* pero que, en cambio, logran realizar con cierta facilidad el movimiento *Ponteira*.

Como indicamos, la evolución de la práctica se hizo visible con el transcurso de las sesiones. Asimismo, con las excepciones de ciertos movimientos complejos, se logró apreciar que la mayoría de los alumnos era capaz de realizar un nuevo movimiento antes que con respecto a las sesiones iniciales, pero siempre que el docente mostrara las fases que componían ese movimiento en repetidas ocasiones. Un hecho del cual se advirtió en la Sesión nº 8 cuando se explicaron, a los alumnos de grupo – clase A, los movimientos *Negativa de Fondo* (*Esquiva*) y *Rolê* (*Giratorio*).

Se detecta que los alumnos 13, 14, 18, 20 y 21 no realizan la *Ginga* de forma correcta. El resto, en cambio, logra efectuar el movimiento básico de una forma fluida, y a un ritmo más acelerado, que con respecto a las sesiones iniciales (se aprecia que ha existido una evolución en este sentido).

El docente efectúa las indicaciones oportunas para que los alumnos realicen el movimiento *Negativa de Fondo* y para que, posteriormente, encadenen éste con el *Rolê*. En este sentido, se observa que a los alumnos les resulta complejo combinar ambos movimientos.

Se aprecia que, después de varios intentos y con la intervención del docente en determinadas ocasiones, los alumnos logran combinar los movimientos anteriores.

De manera similar, se observó que a los alumnos les suponía una gran dificultad encadenar nuevos movimientos siempre que el docente no mostrara en cada instante las acciones a ejecutar; tal y como también se observó con los alumnos del grupo – clase A, en este caso durante la Sesión nº 10.

Se observa que cuando el docente guía y muestra cada paso que compone el movimiento *Martelo de Giro*, la mayoría de los alumnos consigue efectuar el movimiento de forma adecuada. Sin embargo se advierte que, cuando deben efectuarlo por completo y sin que el docente les acompañe en todas las fases del movimiento, todos tienen una gran dificultad para realizarlo.

De un modo similar se detecta que, en general, los alumnos ejecutan de forma correcta los nuevos movimientos que se plantean pero que, cuando deben efectuarlos de forma encadenada, pierden los pasos.

En cualquier caso, al término de la propuesta didáctica se apreció que la mayoría de los alumnos efectuaba diversidad de movimientos de manera correcta logrando, a su vez, combinar aquellos planteados en las primeras sesiones y que, por lo tanto, tuvieron más tiempo para poder practicar. Asimismo, como se observa en el siguiente ejemplo, el cual también corresponde a la Sesión nº 10 que realizó el grupo – clase A, se valoró que los alumnos se esforzaran por efectuar sus movimientos según la música escuchada para acompañar a los *jogos* durante la actividad “*La Roda*”.

Se aprecia que todos los alumnos que salen a *jogar* intentan realizar sus movimientos según el ritmo de la música que se escucha en cada momento determinado.

Se observa que la ejecución de los movimientos es correcta; una gran parte de los alumnos ejecuta la *Ginga* de manera fluida y entre medio de los demás movimientos que efectúan.

Se valora que un gran número de alumnos sea capaz de encadenar varios movimientos de forma continua.

No obstante, aun valorando la evolución del alumnado con respecto a la práctica, detectamos que la combinación de movimientos fue uno de los aspectos más complejos con relación a esta categoría.

- **En síntesis**

En suma, todo parece indicar que la función del docente y del alumnado debe ser más o menos activa y pasiva según determinadas ocasiones. Es decir, si bien el docente debe adquirir un rol de tipo más protagonista durante las explicaciones que debe realizar en momentos puntuales y, por lo tanto, el alumnado se debería de situar en una posición más pasiva (escuchando o anotando), encontramos el efecto contrario en los instantes de las sesiones en que los alumnos desarrollan las actividades o, en el caso específico de la Capoeira, practican los movimientos o *jogan* en la *Roda*. Si bien, en estos últimos casos, aunque el docente cede mayor protagonismo al alumnado, no adquiere un rol totalmente pasivo en esos instantes.

Por otra parte se observa que, en determinados momentos, existe un rol activo en el docente y en el alumnado al mismo tiempo. Un aspecto que encontraríamos cuando el docente planteara cuestiones relacionadas con los contenidos de aprendizaje y el alumno en cuestión debiese responder. En este sentido, se intercambiaría un protagonismo entre el docente y el alumno. En el caso de que este alumno no respondiese a la pregunta, o lo hiciese de manera incorrecta, el docente asumiría de nuevo el rol protagonista hasta que dirigiera su atención hacia otro alumno para formularle a él la pregunta.

Asimismo, respecto a la Capoeira, este hecho también sucede cuando el docente efectúa de un modo erróneo movimientos (que previamente se han enseñado en sesiones

anteriores) con el propósito de que los alumnos adviertan de esos fallos y le corrijan. De esta forma, el docente asume un rol activo cuando demuestra los movimientos pero, a su vez, se pretende que los alumnos adquieran este mismo rol cuando detecten los errores y lo expresen.

Así, con lo expuesto, en nuestro proceso de enseñanza – aprendizaje relativo a la adquisición y desarrollo de la CSC mediante la introducción de la Capoeira, detectamos que docente y alumnado pueden variar su rol en función de cada instante. De este modo, puede existir una actuación más activa y participativa de uno u otro, o de ambos a la vez de manera compartida. Todo, en su conjunto, nos hace plantearnos la posibilidad de que se deban modificar o reajustar las metodologías para que este tipo de interacción entre el docente y el alumno surja de forma espontánea y natural. Con relación a este aspecto, se valora que los enfoques de tipo competencial requieran, *a priori*, de un cambio respecto a los enfoques de enseñanza tradicional; *“la enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos de aprendizaje sino, especialmente, y de forma profunda, en la metodología de la enseñanza”* (Blázquez y Bofill, 2009, p.140).

Desde nuestro punto de vista, la justificación sobre esta afirmación reside en que si bien el docente sigue teniendo protagonismo en las sesiones, el alumnado adquiere un mayor control en determinados instantes y asume una función más activa que éste en los momentos previstos que así suceda. A partir de aquí, con respecto a la primera pregunta, mediante la tabla 51 mostramos a continuación aquellos aspectos que consideramos más relevantes.

<p><b>¿Cuál debería de ser el rol del profesorado y del alumnado en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la Competencia Social y Ciudadana? ¿Cómo se concretarían estos roles en el caso de la Capoeira?</b></p>
<p>- A partir de nuestra experiencia, encontramos que docente y alumnado tenían una función más o menos activa y pasiva según los distintos momentos que se sucedieron en las sesiones. Al respecto:</p>

Tabla 51. El rol del profesorado y del alumnado en los procesos de E – A relativos a la CSC (1).

1. El docente adquirió un mayor protagonismo durante las explicaciones que realizaba y, en esos instantes, el alumnado adoptó una posición de tipo más pasivo (atendía y/o anotaba).
2. El alumnado asumió un mayor protagonismo en el desarrollo de aquellas actividades que, en el caso concreto de la Capoeira, permitían mejorar la ejecución de los movimientos. Por su parte, el docente no adoptó un rol totalmente pasivo durante la práctica de estas actividades.
3. Debido a la interacción que sucedió entre el docente y los alumnos en distintas situaciones, existieron momentos en los que se compartió el protagonismo: preguntas y respuestas sobre contenidos de aprendizaje; corrección de errores del alumnado al docente; etc.

Tabla 51. El rol del profesorado y del alumnado en los procesos de E – A relativos a la CSC (2).

### 8. 3. 2. LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO; PROMOVER Y VALORAR

CUESTIÓN – B: ¿De qué manera el docente puede otorgar un mayor grado de autonomía a los alumnos en un proceso de enseñanza – aprendizaje relativo a la Competencia Social y Ciudadana? ¿Cómo se puede apreciar este aspecto?

De un modo global, los enfoques metodológicos de tipo competencial pretenden que el alumno sea capaz de resolver, con éxito, diferentes situaciones personales. Por su parte, respecto a la CSC, se promueven aspectos que intervienen en la socialización y en la ciudadanía de cada persona. De esta manera, en cualquiera de los casos, se debe tener en cuenta que aparecen procesos que conciernen y que deberán de gestionar los propios individuos. Por lo tanto, *a priori*, el factor autonomía se convierte en un elemento sobre el que focalizar la atención en el alumnado para intentar favorecerse.

Con el propósito de apreciar este aspecto, en nuestro *caso*, hemos considerado la autonomía que mostraron los alumnos en aquellos momentos de las sesiones en los que, *a priori*, no era necesaria la intervención docente ya que los alumnos conocían qué labor tenían que desarrollar. Por otra parte valoramos que los alumnos le dedicaran un tiempo, más allá de las sesiones de Educación Física, a la mejora de la práctica o a un contenido

relativo a la Capoeira, así como al desarrollo de las tareas competenciales. Con relación a estas últimas, las resoluciones fueron un indicador sobre el que se obtuvieron indicios respecto a la autonomía que tenía cada alumno.

- **Autonomía durante las actividades de aula**

Como indicamos, este aspecto se enfatizó en diversos momentos de las sesiones en que los alumnos debían realizar una labor sin la supervisión del docente (a no ser que se considerase necesaria o fuese solicitada). Al respecto, observamos que en las sesiones iniciales de ambos grupos – clase los alumnos no eran capaces de realizar su labor sin la constante mirada del docente; tal y como a continuación se muestra que sucedió durante la Sesión nº 1 con los alumnos del grupo B.

Se aprecia que, cuando son observados por el docente, todos los alumnos siguen las indicaciones propuestas para desarrollar cada actividad. Sin embargo, se detecta que cuando no son observados por el docente, gran parte del grupo no practica de forma responsable.

En ese sentido, en determinadas ocasiones, el docente concedía a los alumnos un espacio de tiempo durante ciertas sesiones para que progresaran en alguna labor o, como se observa en el siguiente ejemplo, practicasen un movimiento en concreto. Al respecto, el siguiente fragmento de texto corresponde a la Sesión nº 4, realizada con el alumnado del grupo – clase A, y en éste se advierte que los alumnos, en su mayoría, no efectuaban de manera autónoma aquello que había sido solicitado por el docente.

el docente concede el tiempo restante de la sesión a los alumnos para que estos practiquen el movimiento acrobático “Aú”. Al respecto, se detecta que sólo los alumnos 2, 5, 8, 12 y 16 practican de forma autónoma y constante. Más allá, y según transcurre el tiempo, se advierte que gran parte del grupo pierde la atención, que se despreocupa y que no desarrolla la labor solicitada por el docente.

No obstante, con el transcurso de las sesiones y la intervención docente realizada en determinados momentos, se detectó que un mayor número de alumnos era consciente de sus obligaciones y, al respecto, se valoró una mayor implicación por gran parte de los

alumnos. A tal efecto, encontramos un ejemplo de lo expuesto en el siguiente fragmento de texto relativo a la Sesión nº 6, efectuada con los alumnos del grupo – clase A.

En los momentos en que los alumnos deben practicar de forma autónoma el movimiento *Meia Lua de Compasso*, se aprecia que una gran parte del grupo realiza la práctica. Concretamente, se valora la gran tenacidad que muestran los alumnos 15 y 21 para efectuar el movimiento correctamente.

Si bien la autonomía que debían demostrar los alumnos fue progresando según el transcurso de las sesiones, en estas últimas se evidenció que diversos alumnos no habían logrado adquirir este aspecto y, al mismo tiempo, se obtuvieron indicios de que otros sí habían mejorado en este sentido; como se evidencia mediante el siguiente fragmento de texto, correspondiente a la Sesión nº 10 efectuada por los alumnos del grupo – clase B.

Se observa que los alumnos 5, 7, 8, 9, 11, 13, 18 y 19 no practican de forma autónoma los movimientos cuando tienen oportunidad mientras que el resto, por su parte, realiza la labor solicitada por el docente.

Más allá, se apreció que durante las sesiones iniciales en que se unieron a ambos grupos – clase, para empezar a planificar y ensayar la Tarea 4 “La representación”, hubo mayor descontrol y esto provocó que diversidad de alumnos no realizaran sus labores de forma autónoma. Sin embargo, de la misma manera en que sucedió anteriormente con el transcurso de las sesiones y la intervención docente, se observó que parte del alumnado mejoró en este sentido. En los siguientes fragmentos de texto, los cuales conciernen a la Sesión nº 12 realizada con ambos grupos – clase a la vez, se evidenció este hecho.

En el momento en que deben empezar a ensayar de forma autónoma, el alumno 4 (A) empieza a narrar y, en relación con este hecho, se aprecia que todo el grupo - clase escucha y que presta atención.

los alumnos empiezan a ensayar un “teatro” que representarán en la tarea. En este sentido se advierte que, en un inicio, la mayor parte del grupo se muestra nervioso y que se distrae con una ligera facilidad. Según avanza la sesión, y con la ayuda docente, se corrigen ciertos aspectos y los alumnos continúan ensayando de forma autónoma.

se observa que la mayoría de los alumnos de ambos grupos - clase ensaya y/o practica secuencias de movimientos por parejas, las cuales también formarán parte de la representación.



Por lo tanto, advertimos que mientras hubo alumnos que siguieron un proceso al respecto de mostrar una mayor autonomía, también existieron sujetos que no mejoraron en este sentido. En cualquier caso, determinamos que la unión de ambos grupos – clase incrementó el descontrol entre los alumnos pero que, asimismo, posteriormente permitió valorar de forma más precisa los indicios de cambios (positivos) respecto a la autonomía; ya que los comportamientos a este respecto se hicieron más evidentes.

- **Autonomía en momentos alternativos a las sesiones de Educación Física**

En otro orden, durante el desarrollo de la propuesta didáctica, advertimos de otro hecho que, opinamos, también mantiene una vinculación con el factor “autonomía”; éste consiste en la implicación del alumnado más allá de las sesiones de Educación Física, es decir: el tiempo que los alumnos dedicaron a la práctica de movimientos, a un contenido relacionado con la Capoeira o al desarrollo de las tareas competenciales. Desde nuestro punto de vista, cuando los alumnos dedican un espacio de tiempo que no se corresponde con el que transcurre durante las sesiones de enseñanza – aprendizaje, se puede apreciar la voluntad que tienen los sujetos para afrontar y realizar una labor de forma autónoma.

Dentro de estos espacios de tiempo, alejados de las sesiones didácticas, logramos distinguir 2 tipos diferentes: el primero ubicado en el tiempo de recreo de los alumnos y el segundo situado fuera de la escuela. En este sentido, y también con el transcurso de la PD, se observó que aumentaba el número de alumnos que acudía al gimnasio para tener la oportunidad de avanzar en las tareas competenciales. A modo de ejemplo, en relación con la Tarea 1 “Secuencia a dúo”, creemos que merece la pena exponer dos fragmentos de texto (que muestran este hecho) debido a que pertenecen a días distintos.

Tiempo de recreo – 6 de febrero de 2013:

Se ha apreciado que varios alumnos del grupo A hayan acudido al gimnasio en su tiempo de recreo para empezar a desarrollar la Tarea 1 “Secuencia a dúo”.

Tiempo de recreo – 8 de febrero de 2013:

Se aprecia que la mayoría de los alumnos de ambos grupos - clase haya acudido al gimnasio en su tiempo de recreo para seguir desarrollando la Tarea 1 “Secuencia a dúo”.

En cuanto al tiempo dedicado más allá de la escuela, en primer lugar se observó que parte del alumnado había mejorado su ejecución respecto a los movimientos debido, en esencia, a que practicaban fuera del colegio. Sin embargo, mediante la resolución de diversas tareas de enfoque competencial determinados alumnos evidenciaron una mayor o menor dedicación. Al respecto, con el propósito de valorar estas diferencias, en primer lugar se presenta un texto concerniente a la resolución de la Tarea 1: “Secuencia a dúo”, desde el cual se detecta la autonomía de los alumnos 14 y 18 del grupo – clase A.

Los alumnos exponen que dedicaron 25 minutos a preparar y a ensayar la secuencia

En segundo lugar, evidenciando que otros alumnos tenían una mayor autonomía y que se implicaban más en las resoluciones de las mismas tareas (lo cual se confirmaba mediante la observación docente), se muestra el texto relativo a la secuencia de la pareja formada por el alumno 20 y por la alumna 21, del grupo – clase B.

La pareja formada por el alumno 20 y la alumna 21 entregó su hoja de evaluación. En ésta, se observó que la secuencia de los movimientos era correcta y que indicaban quién tomaba la iniciativa (y quién efectuaba la respuesta) en cada momento. Asimismo, los objetivos de cada uno de los movimientos estaban justificados de forma muy precisa. Por otra parte, en el espacio destinado, exponían que habían practicado 1 hora y 15 minutos *“en el patio y en la hora del comedor”*

Asimismo, al finalizar la Tarea 2 “Campeonato”, el docente tuvo oportunidad de realizar diversas preguntas a los alumnos del grupo – clase A. En este orden, más allá de que mediante la observación docente durante el transcurso de la tarea se confirmase este aspecto, parte del alumnado afirmó que había estado ensayando movimientos fuera de la escuela para, de este modo, conseguir un buen resultado en su participación.

Los alumnos 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 18 y 19 afirman que ensayaron movimientos para participar en el campeonato. Las alumnas 6 y 19 exponen que ambas ensayaron en casa de la alumna 6

Finalmente, la Tarea 3 “Mural de Capoeira” resultó ser clave para reconocer, en potencia, a aquellos alumnos que disponían (o habían desarrollado) el factor autonomía. Probablemente, el hecho de que esta tarea competencial incluyera tan sólo elementos de

tipo teórico, hizo que fuese más evidente la implicación de cada alumno, y su tenacidad, para desarrollar de forma adecuada una labor personal (puesto que cada sujeto tenía una faena individual a realizar). Al respecto, en el siguiente ejemplo se detecta la dedicación del grupo formado por los alumnos 10, 15, 20 y 22, del grupo – clase B, en esta Tarea 3.

se aprecia el esfuerzo y la dedicación de todos los integrantes del grupo. Ya en su exposición, el alumno 10 explica que buscaron información por internet para componer el mural. Si bien, en este sentido, la perspectiva del docente es que todos ellos anotaron los diversos aspectos expuestos en la actividad “Introducción teórica”.

De esta forma encontramos que, más allá de las sesiones realizadas en la escuela, existen momentos que también permiten valorar la autonomía de los alumnos; la cual es posible afianzar mediante la valoración de las resoluciones de las tareas competenciales.

- **En síntesis**

Con todo lo expuesto, si bien opinamos que es posible potenciar la autonomía de los alumnos dentro de aquellas actividades de enseñanza – aprendizaje que no requieran de la intervención docente (a no ser que sea necesario) creemos que este factor, además, se puede valorar en el aula mediante estas actividades y, considerando la experiencia en este *caso*, apoyándose en la resolución de las diferentes tareas de enfoque competencial; las cuales incluyan elementos con relación a la teórica y/o a la práctica de contenidos de aprendizaje. Asimismo, aunque los alumnos le expongan al docente su dedicación en su vida cotidiana (para mejorar la ejecución de los movimientos o desarrollar las tareas), es posible que su autonomía logre comprobarse mediante la resolución de las actividades y las tareas.

De este modo, cuando el docente plantea una actividad en la que no es necesaria su intervención, *a priori* existirá una intención de favorecer la autonomía del alumno. A partir de aquí, serán los comportamientos de estos los que, potencialmente, posibilitarán apreciarla. En este orden de ideas, comprobamos que la autonomía que demostraba cada alumno mantenía un cierto vínculo con el desarrollo de la CSC. Así, cuando apreciamos un indicio de mejora, respecto a la autonomía de un alumno, valoramos positivamente la resolución de aquella tarea para la que había demostrado dicha autonomía. A tal efecto,

conforme a la siguiente afirmación, detectamos que “*el tratamiento de las competencias básicas evolucionará paralelamente al grado de autonomía que vaya manifestando el alumnado*” (Barrachina, 2009, p.115).

Por su parte, de manera complementaria a la observación de los alumnos durante los periodos de tiempo en que actúen de forma autónoma en las actividades, apreciamos que el tiempo de recreo del alumnado es susceptible de convertirse en un indicador de la autonomía que tiene el sujeto; ya que durante estos momentos (y aunque el docente esté presente) deberá ser el propio alumno quien desarrolle su labor sin la ayuda del maestro. En este mismo sentido, consideramos que los espacios de recreo de los alumnos son una oportunidad para observar el comportamiento “real” de estos. Es decir, si bien (*a priori*) existe un paralelismo entre la actitud del alumno dentro y fuera del aula, se debe valorar que esto pueda no ser así en algunas ocasiones.

Teniendo en cuenta esta reflexión, y debido a la dificultad de poder observar los comportamientos de los individuos en su vida cotidiana fuera de la escuela, creemos que el recreo se convierte en un referente para valorar su actitud en distintas situaciones que, en principio, no tendrán vinculación con las actividades y/o las tareas desarrolladas en el aula. De este modo, se propone una posible solución ante la dificultad que supone lograr apreciar aquella transferencia de un aprendizaje competencial (potenciado desde el aula) a la vida del ciudadano;

*“el mayor problema para el desarrollo didáctico de un currículo basado en competencias es, a nuestro entender, propiciar que los alumnos conecten los aprendizajes del aula con sus contextos personales y sociales (salud, consumo, medio ambiente, actividad productiva, procesos tecnológicos) y que sean capaces de valorar el pensamiento científico-técnico y aplicarlo”* (Cañas, Martín – Díaz y Niedo, 2007, p.106).

Sin embargo, aun teniendo en cuenta lo expuesto, debemos advertir que aquellos comportamientos evidenciados por los alumnos durante el tiempo del recreo, puede que tampoco se correspondan con los que demuestren fuera de la escuela; ya que los recreos están supervisados por los docentes y esto puede condicionar la actuación del individuo. En cualquier caso, opinamos que existirá una posibilidad de comparar actitudes dentro y

fuera de las sesiones de enseñanza – aprendizaje y que esto proporcionará unos indicios mas consistentes sobre el comportamiento “real” de los alumnos.

Una vez en este punto, para estructurar la información relativa a estos aspectos, a continuación se muestra la tabla 52.

<p><b>¿De qué manera el docente puede otorgar un mayor grado de autonomía a los alumnos en un proceso de enseñanza – aprendizaje relativo a la Competencia Social y Ciudadana? ¿Cómo se puede apreciar este aspecto?</b></p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Comprobamos que aquellas actividades (realizadas en las sesiones), que <i>a priori</i> no requerían de una intervención docente, eran favorables para promover la autonomía de los alumnos mientras, al mismo tiempo, desarrollaban un contenido de aprendizaje (práctico o teórico).</li><li>- Además de apreciarse mediante este tipo de actividades, en nuestro <i>caso</i> también identificamos otros factores (externos a las sesiones de E – A) que permitieron valorar la autonomía de los alumnos. Estos fueron:<ol style="list-style-type: none"><li>1. Los tiempos del recreo en que los alumnos dedicaron estos momentos para mejorar la ejecución de sus movimientos o, por otra parte, avanzar en el desarrollo de las tareas de enfoque competencial.</li><li>2. La resolución de las tareas de enfoque competencial (en las cuales se incluían elementos prácticos, teóricos o de ambos a la vez) que demostraron la implicación del alumnado más allá de las sesiones de EF.</li></ol></li></ul>

Tabla 52. La autonomía de los alumnos en un proceso de E – A relativo a la CSC.

### 8. 3. 3. TIPO DE ACTIVIDADES Y TAREAS PARA FAVORECER LA CSC

CUESTIÓN – C. ¿Qué tipo de actividades y tareas favorecerán, potencialmente, la adquisición y/o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana?

Posiblemente, las actividades de enseñanza – aprendizaje que se plantean dentro de las aulas sean la herramienta más utilizada por los docentes para que, mediante éstas, los alumnos logren completar su aprendizaje y/o desarrollar el conocimiento. A partir de aquí resulta aceptable creer que, en cada área escolar y en distintos momentos del curso, se potenciarán unos determinados aspectos u otros. En nuestro *caso*, ubicados en el área de Educación Física, y orientados hacia la adquisición o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana, encontramos una serie de aspectos relativos a las actividades y a las tareas mediante los cuales se obtuvieron indicios acerca de cómo éstas podían favorecer la competencia básica 5 en los alumnos.

En este sentido, teniendo en cuenta la obligación de respetar una serie de normas en la sociedad, valoramos el comportamiento de los alumnos hacia las reglas (propias de cada actividad y tarea) que el docente indicó. Más allá, debido a que la interacción entre los ciudadanos forma parte de la socialización, se consideraron actitudes vinculadas a la colaboración y al sentido de la responsabilidad en las actividades y tareas propuestas.

- **Respeto de normas y reglas establecidas en las actividades y en las tareas**

A este respecto, en primer lugar advertimos que casi en el total de las actividades y las tareas planteadas en la PD existían una serie de normas a respetar, las cuales eran factibles de ser apreciadas por docente y alumnos. A tal efecto, se podía advertir a aquél alumno que no respetase una regla y, *a priori*, favorecer que modificase su actuación en este sentido. De forma más concreta, en relación con las actividades, se apreció que “La *Roda*” permitió observar distintos comportamientos vinculados con la adaptación de los alumnos a las reglas. Así, como se muestra mediante los siguientes fragmentos de texto relativos a la Sesión nº 2 del grupo – clase B, se observó que en las sesiones iniciales los alumnos no respetaban las normas expuestas por el docente para realizar esta actividad.

durante la formación de la *Roda*, se aprecia que varios alumnos empiezan a formar las parejas para salir a *jogar*; aspecto que el docente había solicitado previamente que no ocurriera.

se advierte que no todos ellos respetan las normas propias para formar y mantener la *Roda*, así como para entrar y salir del *jogo*.

Sin embargo, respecto a la actividad, la adaptación de la mayoría de los alumnos se logró de un modo rápido. Si bien es cierto, el hecho de no formar previamente parejas para salir a *jogar* fue el aspecto que, en un mayor número de ocasiones, los alumnos no respetaron. Aun así, este elemento también se fue corrigiendo y se observó su mejora en cuanto al respeto hacia el conjunto de normas establecidas para la *Roda*. En el siguiente fragmento de texto, correspondiente a la Sesión n° 6 realizada con el grupo – clase A, se puede advertir de este hecho.

En la actividad “La *Roda*” se observa que los alumnos respetan las normas de formación, así como de entrada y salida del *jogo*.

Más allá de las actividades de enseñanza – aprendizaje, las diferentes tareas con un enfoque competencial posibilitaron enfatizar el respeto que debían tener los alumnos hacia el conjunto de normas propuestas. Al respecto, después de realizar nuestro análisis de contenido, apreciamos que no existieron grandes diferencias en cuanto al respeto por las normas en el conjunto de ambos grupos – clase, es decir, en sendos grupos existía un determinado conjunto que nunca se preocupó por seguir las reglas propuestas, así como otro que fue mejorando y otro que siempre respetó todas. No obstante, este aspecto tuvo una excepción, el cual sucedió en la Tarea 2: “Campeonato”. En este caso, tal y como se muestra en el siguiente texto, casi todo el alumnado del grupo – clase A resolvió la tarea con éxito respetando las normas establecidas por el docente.

#### TAREA 2: “CAMPEONATO”

se aprecia que la mayoría de los alumnos ha seguido las indicaciones que el docente había planteado para desarrollar la tarea: han respetado las reglas, han cambiado de posiciones sin problema, han acatado las decisiones de los jueces y estos han mostrado iniciativa y colaboración entre ellos.

En cambio, por su parte, gran parte del alumnado del grupo – clase B no respetó las normas que el docente había expuesto a los alumnos para que desarrollaran con éxito la misma tarea; tal y como a continuación se puede apreciar mediante las observaciones pertinentes.

## TAREA 2: “CAMPEONATO”

Se detecta que gran parte de los alumnos no realiza los cambios de posición de forma correcta.

En conjunto, se ha apreciado que varios alumnos no han respetado las indicaciones planteadas por el docente.

A pesar de esta diferencia, como indicamos, se apreció que existió una mejora en diversos alumnos de ambos grupos – clase con respecto al seguimiento de las reglas. De este modo, con excepciones muy concretas de ciertos alumnos que no participaron en su grupo, la Tarea 3 “Mural de Capoeira” mostró que el alumnado se preocupó por respetar todas las normas y, finalmente, la Tarea 4 “La representación”, afianzó este hecho. Así, como se observa en el siguiente fragmento de texto, los alumnos consiguieron que en la representación aparecieran todos los aspectos que el docente consideró, y así les planteó en su momento, como obligatorios.

## TAREA 4: “LA REPRESENTACIÓN”

### **Representación para los familiares de los alumnos.**

se aprecia que se han incluido todos los elementos de carácter obligatorio que eran requeridos para resolver con éxito la tarea.

En este punto, cabe recordar que las normas para desarrollar con éxito la tarea no suponían únicamente realizar (de manera correcta) aquellos elementos más propios de la Capoeira, sino que también comportaban cierta interacción con el público asistente. Así, en las normas de la tarea se incluía: bienvenida a los asistentes; presentación y propósito de la representación; y agradecimientos finales por la asistencia. Más allá, y teniendo en cuenta las características de la tarea, la colaboración entre los compañeros era necesaria; aspecto que valoramos a continuación.

### **• Colaboración en las actividades y en las tareas**

En este orden de ideas advertimos que, actividades y tareas que requieren de una colaboración entre compañeros, también pueden favorecer la adquisición o el desarrollo de la CSC. En este sentido, si bien en páginas anteriores justificamos el hecho de que el



docente debería potenciar la autonomía del alumno aludiendo a una gestión propia y a la resolución de situaciones personales, se debe tener en cuenta que la sociabilidad emerge a partir de la interacción con otras personas. Por su parte, en determinados momentos es necesaria la cooperación en dicha interacción. A tal efecto, existe un factor colaborador que se debería potenciar en el individuo y que, por lo tanto, será un aspecto a considerar por parte de aquél docente que pretenda desarrollar la CSC. Sobre la base de este efecto, encontramos varias actividades y tareas desde las cuales se lograron apreciar indicios de mejora, en el alumnado, con respecto a la colaboración.

Un ejemplo también se encontró en la actividad “La *Roda*”. Sin embargo, en este sentido, es oportuno mencionar que mediante ésta fue posible que aquellos alumnos que no pudieron realizar el resto de actividades por (entre otras situaciones) tener una lesión, se unieran al grupo – clase y, de esa forma, tuvieran la oportunidad de colaborar con sus compañeros; como en el siguiente fragmento de texto se puede observar que ocurrió con determinados alumnos del grupo – clase A.

Todos los alumnos forman la *Roda* siguiendo las indicaciones propuestas por el docente durante las sesiones iniciales. Al respecto, y de forma concreta, se valora que los alumnos 14 y 22 (lesionados) se integren en la formación de la misma.

Por su parte, de manera más concreta, en las tareas de enfoque competencial que se planificaron siempre existía una colaboración entre compañeros. Así, en la Tarea 1 se requería una colaboración por parejas para desarrollar una secuencia de Capoeira, en los *jogos* de la Tarea 2 los jueces debían colaborar para decidir de forma conjunta, el mural de Capoeira de la Tarea 3 se resolvía en grupos de 4 – 5 compañeros y, finalmente, en la representación de la Tarea 4 intervenían los alumnos de ambos grupos – clase.

Con respecto a la evolución del alumnado mediante el desarrollo de las tareas, si bien existieron ciertas intervenciones que el docente consideró oportunas, se apreció que los alumnos cada vez eran más conscientes de que debían colaborar con sus compañeros y que, el hecho de no hacerlo, representaba tener una actitud inadecuada. En ese sentido, durante el desarrollo de la Tarea 1 se advirtió que ciertos alumnos no estaban dispuestos a realizar su labor con su compañero/a y, a tal efecto, se apreció que el otro componente

de la pareja había decidido diseñar la secuencia en solitario. No obstante, como se puede observar a continuación, algunos corrigieron su actitud.

En el caso de una de las parejas, se ha apreciado que una alumna haya decidido empezar a diseñar ella sola la secuencia debido a la falta de interés de su compañero

Se advierte que una alumna decide diseñar ella sola la Tarea 1 “Secuencia a dúo” justificando que, puesto que ya conoce a su compañero, sabe de antemano que éste no la ayudará. Al respecto, el docente observa que el alumno se distancia de su compañera sin pretender colaborar con ella.

se ha valorado que los 2 alumnos que en el día anterior habían sido reticentes a colaborar con sus compañeras, hoy hayan realizado la tarea junto a ellas.

De esta forma, si bien las tareas competenciales nos proporcionaron información acerca del factor “colaborativo” del alumnado, la Tarea 4 fue el indicador más fidedigno para reconocer que había existido una mejora en parte del alumnado. A su vez, permitió distinguir a aquellos alumnos que, al término de la propuesta didáctica y *a priori*, tenían asumida la importancia que adquiriría la colaboración entre individuos (y evidenciaron un comportamiento acorde a ello), así como aquellos alumnos que, en cambio, demostraron una actitud totalmente opuesta. Al respecto, en la Sesión nº 11 (dedicada a planificar y/o ensayar la representación y realizada en conjunto con ambos grupos – clase), se empezó a vislumbrar dónde se situaba cada alumno con respecto al factor “colaborativo”.

Se aprecia que la mayor parte del grupo se muestra participativo y que colabora con el propósito de que la representación salga bien. Al respecto, se advierte de cambios positivos en diversos alumnos de ambos grupos. Cabe destacar, de una forma concreta, la mejora en el comportamiento de los alumnos 3, 6, 15, 19, 20, 21, 22 (A), 1, 5 y 20 (B).

se advierte que los alumnos 13, 14, 18 (A), 13, 14 y 19 (B) continúan mostrando una actitud inadecuada durante toda o la mayor parte de la sesión (molestan a sus compañeros, no se implican, no muestra interés, no colaboran, etc.).

De esta manera, sobre la base de nuestra experiencia en este *caso*, valoramos que las actividades que requieran de colaboración pueden llegar a favorecer, potencialmente, la Competencia Social y Ciudadana. A partir de aquí, emerge otro rasgo en relación con

la colaboración que, desde un punto de vista más personal en cada individuo, también se vincula con la competencia básica; ésta es la responsabilidad.

- **Responsabilidad individual en las actividades y en las tareas**

Sobre este aspecto, si bien es cierto que aludíamos a la sociabilidad e interacción entre individuos para justificar la propuesta de actividades y tareas de tipo colaborativo, apreciamos que el término “ciudadanía” conlleva un factor que se encuentra vinculado a una responsabilidad personal; ya que las decisiones individuales pueden repercutir sobre el resto de ciudadanos. Apoyándose en esa reflexión, en la propuesta didáctica realizada se diseñaron actividades y tareas mediante las cuales, entre otros elementos, se pretendía potenciar la responsabilidad del alumnado desde un enfoque más vinculado a la práctica y, por su parte, una perspectiva más relacionada con la teoría.

En cuanto a las actividades, aquéllas sobre las que se obtuvo mayor información requerían de una ayuda, de tipo práctico, de los compañeros. Un ejemplo de éstas fue la actividad “Cabeza abajo”, en la que grupos de 3 personas debían de ayudarse entre ellos para que, respectivamente, cada uno realizara la vertical con la supervisión y el refuerzo de un compañero a cada lado. Así, mediante esta actividad, ubicada en la Sesión nº 6, se lograron obtener indicios de cada alumno en cuanto a su capacidad para ser responsable; como se puede observar mediante el siguiente ejemplo de texto, relativo al grupo – clase B.

En la misma actividad “Cabeza abajo”, se observa que los alumnos 1, 4, 13, 19 y 23 no realizan las ayudas de manera correcta y se advierte que existe una cierta falta de responsabilidad en ellos. Por otra parte, se aprecia que las alumnas 16, 17 y 21 demuestran tener responsabilidad ya que se preocupan por la manera en que cada una debe efectuar su ayuda. Del mismo modo, se valora que los alumnos 3 y 18 muestren responsabilidad cuando efectúan las ayudas a su respectivo compañero.

Con el transcurso de las sesiones, las evidencias obtenidas respecto a este tipo de responsabilidad se lograron reforzar con la actividad “Enseñemos el *Aú* con ayudas”. En ésta los alumnos debían de ayudarse, por parejas, a realizar el movimiento acrobático de una forma correcta. Esta actividad se realizaba en la Sesión nº 9 y, como mencionamos, posibilitó reconocer la evolución de los alumnos y consolidar nuestra percepción en este

sentido. De este modo, entre otros fragmentos, los siguientes son ejemplos de textos que proporcionaron indicios acerca de la responsabilidad de diferentes alumnos; en este caso del grupo – clase A.

todos se preocupan por realizar las ayudas a sus compañeros de un modo responsable. No obstante, el alumno 18 pierde la atención y realiza de forma errónea la ayuda a su compañero

Los alumnos 2, 4, 6, 8, 10 y 19 practican constantemente durante todo el tiempo en que transcurre la actividad preocupándose, asimismo, por efectuar las ayudas a sus compañeros de forma correcta.

los alumnos 5, 11, 16, 17, 20, 21 y 22 se han preocupado por realizar las ayudas de forma correcta.

Relacionado con la responsabilidad, aunque desde un punto de vista más teórico, las tareas permitieron valorar la capacidad del alumno para ser responsable en un grupo de trabajo. De esta manera, se pretendía potenciar la consciencia del alumno en cuanto a su función individual dentro de un grupo, pero priorizando el resultado final de éste ante el de su propia labor. Al respecto, el desarrollo de murales vinculados a la Capoeira (de la Tarea 3), fue un indicador que posibilitó apreciar la situación en la que se encontraba cada alumno con relación al sentido de la responsabilidad y que, a su vez, nos posibilitó obtener ciertos indicios de cambios positivos. A tal efecto, a continuación se muestra un fragmento de texto, concerniente a la Sesión nº 10, que se corresponde con la resolución de esta Tarea 3 y desde el cual se expresa la mejora en concreto de un alumno del grupo – clase B.

### **TAREA 3: "MURAL DE CAPOEIRA"**

#### **Grupo formado por el alumno 13, y por las alumnas 16, 17 y 21:**

todos expresan que no han tenido conflictos entre ellos y que han trabajado por igual. En este sentido, a pesar de que en la sesión de Plástica se apreció que la composición del mural la realizaban en mayor proporción las alumnas 16, 17 y 21, y que por lo tanto el alumno 13 se implicaba en menor medida que sus compañeras, se advirtió que existió una mejora en la actitud de este último ya que, en actividades anteriores, o bien no colaboraba o lo hacía de manera muy precaria.

En cualquier caso, con respecto a la responsabilidad, detectamos que sea posible su valoración desde distintos enfoques. Al respecto, para nuestro *caso* en concreto, estos se diferenciaban entre comportamientos más relacionados con la práctica o con la teoría.

- **En síntesis**

En primer lugar, consideramos que en el diseño de actividades y tareas (relativas a un enfoque competencial) se deben tener en cuenta una serie de aspectos previos que, ciertamente, repercutirán sobre el proceso de E – A. En este sentido, advertimos que las actividades más motivadoras para el alumnado fueron aquéllas en que podían demostrar lo aprendido; un ejemplo de este hecho se podía observar en “La Roda”, en la cual todos los alumnos que se animaban a participar intentaban introducir movimientos aprendidos previamente. Un hecho que, a su vez, nos permitió apreciar que el alumno advertía de su mejora y que, por lo tanto, mejoraba el concepto que tenía de sí mismo.

En cuanto al diseño de tareas, comprobamos que para una correcta resolución de todas era necesario que el alumno activara sus conocimientos previos (en relación con la tarea en cuestión) y que vinculara estos aprendizajes con aquello solicitado para realizar con éxito la tarea. Así, por ejemplo, componer de forma adecuada un mural de Capoeira (Tarea 3) requería de una recuperación de las explicaciones efectuadas por el maestro y de una correcta inserción en el mural.

Sobre la base de lo expuesto, advertimos que las características de actividades y de tareas reunían diversos componentes que Zabala y Arnau (2007) determinan para que el aprendizaje de las competencias sea significativo. A este respecto, se plantean si en *la secuencia de actividades de enseñanza existen actividades*:

- *Que permitan determinar los conocimientos previos.*
- *Cuyos contenidos se plantean de forma significativa y funcional para chicos y chicas.*
- *Adecuadas al nivel de desarrollo de cada alumno.*
- *Que representen un reto abordable para el alumno.*
- *Que provoquen un conflicto cognitivo y promuevan la actividad mental del alumno.*

- *Que fomenten una actitud favorable, es decir que sean motivadoras.*
- *Que estimulen la autoestima y el autoconcepto en relación con los aprendizajes.*
- *Que ayuden adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender.*

Una vez en este punto, teniendo en cuenta las características y los elementos que configuran la CSC, opinamos (sobre la base de nuestra experiencia en este caso) que las actividades y las tareas que requieren de la colaboración entre sujetos, así como aquéllas que demandan responsabilidad (desde un punto de vista práctico o teórico), favorecerán, en potencia, que los alumnos adquieran y/o desarrollen esta competencia básica. Si bien, el diseño de actividades y tareas deberá acompañarse de una actuación docente acertada. Esto supone, entre otros aspectos, promover colaboraciones entre distintos alumnos para que, entre otros propósitos, se deban de adaptar a diferentes niveles de rendimiento.

De esta forma, el docente puede gestionar actividades y tareas, así como adecuar las características de éstas según crea él conveniente; *“Las reformas educativas basadas en competencias aparecen como el remedio a una pobreza detectada en las prácticas de aula, en los modelos didácticos con los que se viene trabajando”* (Torres, 2008, p.151). Con lo expuesto, entonces, podemos determinar que un diseño adecuado de actividades y tareas, junto con una gestión apropiada de éstas por parte del docente, mejorará dichas prácticas de aula.

Por otra parte, apreciamos que introducir normas que los alumnos deban respetar para realizar correctamente las actividades y resolver de un modo exitoso las tareas, será oportuno para que los futuros ciudadanos empiecen a ser conscientes de que, en su vida cotidiana y en aquella sociedad a la cual pertenezcan, existirán unas normas que deberán respetar para ejercer la ciudadanía activa y convivir con los demás ciudadanos de forma correcta.

Por lo tanto, con lo expuesto, resulta posible pensar que el docente pueda diseñar actividades y tareas que se encuentren orientadas de un modo preciso hacia los enfoques competenciales relacionados con la Competencia Social y Ciudadana. Una vez aquí, con el propósito de exponer los aspectos más esenciales, se presenta la tabla 53.

**¿Qué tipo de actividades y tareas favorecerán, potencialmente, la adquisición y/o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana?**

- Comprobamos que presentar reglas en las actividades y tareas permite afianzar, *a priori*, el respeto por las normas existentes en cada momento. Más allá, posibilita que el docente introduzca aquéllas relativas a la sociedad que, fuera del ámbito escolar, a los alumnos se les exigirá que respeten.
- Un rasgo de la socialización se encuentra en la interacción entre personas y, en ésta, puede surgir la necesidad de colaborar para alcanzar un objetivo en común. Al respecto, comprobamos que aquellas actividades y tareas en que se demandó una colaboración entre compañeros, favorecieron la adquisición y/o el desarrollo de la competencia básica 5.
- Vinculado con la colaboración entre personas, la responsabilidad individual forma parte de la CSC en tanto que ésta puede repercutir sobre otros ciudadanos. En este orden de ideas, en la propuesta didáctica desarrollada (para este *caso*) emergió un sentido de responsabilidad distinto según las actividades o las tareas diseñadas:
  1. Desde un punto de vista práctico, más vinculado a las actividades, el alumno debía demostrar responsabilidad preocupándose por efectuar las ayudas oportunas a un compañero, de manera correcta, para que éste lograra realizar una acción determinada o un movimiento específico.
  2. Desde un punto de vista teórico, más relacionado con las tareas, el alumno debía desarrollar una labor individual valorando que, ésta, formaría parte de un grupo. A su vez, se pretendía que el alumno priorizara el resultado final conseguido (por su respectivo grupo) al de su propia labor individual.

Tabla 53. Tipo de actividades y tareas que, potencialmente, favorecerán el desarrollo o la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana.

### 8. 3. 4. COMPORTAMIENTOS PARA VALORAR LA CSC EN EL ALUMNADO

CUESTIÓN – D. ¿Qué tipo de comportamientos permiten determinar, en potencia, el posible progreso del alumnado con respecto a la adquisición y/o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana?

Una de las finalidades de los enfoques metodológicos, y de la actuación docente, es llegar a influir en el alumnado de forma positiva. En este sentido, la observación de la actitud de los alumnos será un factor determinante para valorar si se ha conseguido. Con relación a la CSC, creemos que existen ciertos comportamientos que, *a priori*, ayudarán a identificar la situación en la que se encuentra el alumno con respecto a la competencia básica. En este sentido exponemos aquellos que, con base a nuestra experiencia, nos han permitido valorar este aspecto y elaborar las respuestas pertinentes a la anterior pregunta formulada.

De este modo, con el objetivo de obtener una idea global en cuanto al alumnado, el primer factor concierne al comportamiento general mostrado por los alumnos durante las sesiones. A partir de aquí, de manera más concreta, se valora el tipo de participación (más activa o pasiva) que tenía el alumnado en las actividades y en las tareas.

Por su parte, la voluntad de los alumnos para establecer nuevos vínculos también ha sido un indicador para valorar el posible progreso respecto a la CSC ya que, como se aludió, ésta comporta una interacción entre ciudadanos. En este sentido, considerando la posibilidad de que aparezcan conflictos entre las personas, se atiende al comportamiento que tiene el alumno ante este tipo de situaciones.

- **Comportamiento genérico del alumnado durante las sesiones**

Respecto a esta categoría, y teniendo en cuenta las características de la Capoeira, optamos por valorar comportamientos vinculados a, entre otros: la tenacidad o el interés de los alumnos. Los siguientes fragmentos de texto, los cuales corresponden a la Sesión nº 6 realizada con el grupo – clase B, ejemplifican cómo diferentes alumnos actuaron de una manera distinta ante, en este caso, la práctica de la vertical; una acción solicitada en la actividad “Cabeza abajo”.



en la actividad “Cabeza abajo”, se observa que los alumnos 1, 4, 13, 19 y 23 no se esfuerzan por mejorar la ejecución del movimiento que deben realizar

se aprecia que los alumnos 10 y 15 muestran tenacidad y que intentan mejorar la ejecución de la acción.

se advierte que a los alumnos 3 y 18 les supone una gran dificultad realizar la vertical pero que, no obstante, practican y se esfuerzan por efectuar la acción.

En este orden, también se apreció la actitud de los alumnos durante el desarrollo global de las sesiones. Al respecto, valoramos una mejora del comportamiento en varios alumnos y, del mismo modo, que aquellos con una actitud inicial adecuada mantuvieran ésta durante el transcurso de la propuesta didáctica; como se puede observar mediante el siguiente fragmento de texto; el cual concierne a la Sesión nº 8 efectuada por el grupo – clase B.

Con respecto a la percepción docente acerca del desarrollo global de la sesión, se ha apreciado que los alumnos 1, 3, 6, 10, 15, 16, 17, 20, 21 y 22 hayan mantenido una actitud adecuada durante la misma: interesándose por diversos elementos de las actividades, participando, practicando de forma autónoma y responsable, esforzándose, etc.

Sin embargo, si bien logramos apreciar que ciertos alumnos habían mejorado su comportamiento en las sesiones, detectamos que esto no sucedió con otros determinados alumnos; los cuales no modificaron su actitud sobre ningún elemento. De un modo más específico, el alumno 19 del grupo – clase B, y el alumno 13 del grupo – clase A, fueron los máximos exponentes a este respecto. A modo de ejemplo, y entre el comportamiento de otros alumnos más, en las siguientes observaciones se distingue la actitud del alumno 13 del grupo – clase A durante la Sesión nº 8.

se advierte que el alumno 13 abandona la sesión por voluntad propia.

se observa que los alumnos 1, 2, 4, 5, 8, 10, 12, 16 y 17 practican de manera constante y que se esfuerzan por realizar los movimientos de un modo adecuado. Asimismo, durante el desarrollo de la actividad, se observa que la pareja formada por las alumnas 6 y 19 no realiza en repetidas ocasiones aquello que había solicitado el docente.

en la actividad “La Roda”, el alumno 13 se incorpora a la misma. No obstante, se observa que discute con el alumno 15 y que entre ellos se recriminan que el otro le está molestando.

En cualquier caso, el comportamiento genérico de los alumnos permitió obtener un primer indicador acerca del posible progreso, en la Competencia Social y Ciudadana, y, como se ha observado, reconocer que en ciertos alumnos no se detectó una mejora en relación con la misma competencia.

- **Participación del alumnado en las actividades y las tareas**

Ciertamente, otra de las actitudes a tener en cuenta sobre el alumno, se vinculaba con la participación activa de éste durante las actividades y las tareas. En cuanto a estas últimas, debido a que se desarrollaba por completo en el aula (en este caso el gimnasio), el campeonato de la Tarea 2 fue un referente acerca del comportamiento de los alumnos en este sentido. Así, detectamos que algunos de ellos participaron de una manera menos activa que sus compañeros y que diversos alumnos iniciaron una práctica más distante y pasiva, así como que la implicación de estos aumentó según transcurrió el campeonato y que su actitud cambió con respecto a la forma de participar en los *jogos*. En este sentido, como ejemplo, en la siguiente observación se advierte que la alumna 2 del grupo – clase B modificó su comportamiento durante el transcurso de la tarea.

#### TAREA 2: “CAMPEONATO”

Se aprecia que, según avanzan los *jogos*, la alumna 2 participa de forma más activa y muestra una mayor confianza.

Con respecto a las actividades, “La Roda” se convirtió en uno de los indicadores que nos permitió apreciar qué tipo de participación demostraban los alumnos y si había existido una mejora en este sentido. A este respecto, encontramos que desde las sesiones iniciales varios alumnos ya mostraron una participación muy distinta en esta actividad.

No obstante, con el transcurso de sesiones, y descubriendo desde su introducción que la música y los elementos rítmicos animaban a gran parte de los alumnos, se apreció

que fue aumentando el número de sujetos que cada vez participaba de manera activa (ya fuese saliendo a *jogar*, acompañando a la música con el batir de palmas o entonando los coros de las canciones). Los siguientes textos, correspondientes a la Sesión nº 10 que se efectuó con el grupo – clase B, son un ejemplo sobre la observación de estos aspectos.

En la actividad “La *Roda*”, justo antes de que el docente introduzca la música para que los alumnos salgan a *jogar*, se observa que todos ellos empiezan a batir de palmas y a entonar los coros de una de las canciones que más han escuchado durante las anteriores sesiones.

Se valora que los alumnos 1, 2, 4, 6, 10, 12, 15, 17, 20, 22 y 23 demuestren iniciativa por salir a *jogar*. Al respecto, se observa que la mayoría de ellos no forma parejas previamente sino que “piden *jogar*” de forma continua y respetando las indicaciones conocidas para que, de esta manera, no se detengan los *jogos*.

Sin embargo, aun valorando mayor participación del alumnado en esta actividad, reconocimos que el hecho de salir a *jogar* en “La *Roda*” conllevaba factores añadidos al que suponía únicamente la participación activa, o pasiva, del alumno. Estos, entre otros, se relacionaban con la timidez del mismo. Considerando este efecto desde nuestro punto de vista, pensamos que estos factores no debían de condicionar la percepción al respecto de la participación del alumnado. Así, como se observa a continuación, se consideró que los alumnos del grupo – clase A, presentes en la Sesión nº 10, participaron de una forma activa acompañando a la música aunque, algunos de ellos, continuaran sin salir a *jogar*.

En el momento en que se introduce la música, se aprecia que de forma espontánea todo el grupo empieza a batir de palmas y a entonar los coros de una canción. Se valora, sobre este aspecto, que los alumnos menos participativos también acompañen al grupo (en un inicio) y que cumplan su función dentro de la *Roda*.

se detecta que ciertos alumnos tienen mayor iniciativa que en las sesiones anteriores para salir a *jogar*. No obstante, también se advierte que otra serie de alumnos continúa siendo más reticente con respecto a participar en un *jogo* dentro de la *Roda*.

Por lo tanto, encontramos ciertos factores en los sujetos que, desde nuestro punto de vista, pueden comportar una menor (o la falta de) participación por parte del alumno. Sobre la base de esta observación, opinamos que estos no se deberían de tener en cuenta de manera única para valorar la participación de la persona.

- **Nuevos vínculos afectivos**

A partir de aquí, sin obviar la vinculación de los comportamientos anteriores con la CSC, pensamos que la relación entre los compañeros es un aspecto que puede ayudar a reconocer el (posible) progreso del alumno con respecto a la competencia básica 5. En este sentido, desde nuestra intervención pretendíamos lograr que los alumnos realizaran las labores solicitadas por el docente con diferentes compañeros y, de esta forma, que se crearan nuevos vínculos afectivos. Al respecto, se distinguieron alumnos con una mayor predisposición a desarrollar su quehacer de la misma manera sin importar el compañero con el que se encontrara y, en sentido opuesto, a otro conjunto de alumnos que mostraba un comportamiento distinto según debiera realizar su labor con una u otra persona.

Aun con lo expuesto, en primer lugar detectamos que en la mayoría de ocasiones en que los alumnos tenían libertad para formar parejas o pequeños grupos, generalmente siempre se constituían las mismas parejas y pequeños grupos. Un ejemplo de este hecho se encontró en la Sesión nº 6, cuando el docente solicitó a los alumnos del grupo – clase B que formaran conjuntos de 3 personas para ayudarse, entre ellos, a efectuar la vertical en la actividad “Cabeza abajo”.

Los alumnos forman tríos para desarrollar la actividad “Cabeza abajo”. Al respecto, se detecta que la mayoría de los tríos están compuestos por aquellos compañeros que más relación tienen entre sí.

Si bien, con el transcurso de las sesiones y la intervención docente, encontramos indicios de que ciertos alumnos empezaban a valorar su unión con aquellos compañeros con los que, hasta ese momento, no habían mantenido una relación cercana. A tal efecto, y con diversas excepciones en ambos grupos – clase, se apreció que parte del alumnado realizaba las actividades propuestas con unos compañeros distintos; como se observa en el siguiente fragmento de texto correspondiente a la Sesión 8, del grupo – clase A.

En la práctica de la actividad “Secuencias por parejas”, se observa que las alumnas 6 y 19 forman su pareja y se detecta la complicidad que existe entre ellas. Por otra parte, se valora que el resto de los alumnos se preocupe por formar su pareja con algún compañero con el que hasta ahora no se había unido.

En relación con la pareja formada por las alumnas 6 y 19 del grupo – clase A, se debe mencionar que en las siguientes sesiones no se vislumbró un posible cambio de sus actitudes (en este sentido) mientras que, como se muestra en el siguiente texto relativo a la Sesión nº 10, se aprecia que, en una mayoría, el resto del grupo – clase A manifestaba un comportamiento distinto a aquél que tenía en el inicio de la PD.

exceptuando a la pareja formada por las alumnas 6 y 19, se valora que los alumnos se relacionen, dialoguen e intercambien opiniones con todos sus compañeros; un aspecto que, se detectó, no sucedía en las sesiones iniciales. De un modo específico en relación con las alumnas 6 y 19, si bien se observa que conversan e interactúan con sus compañeros en un principio, se advierte que finalmente terminan por aislarse de los demás para practicar juntas y de forma separada al resto.

Por su parte, aquellas tareas en las que se requería la colaboración entre alumnos permitieron detectar el, *a priori*, cambio de comportamiento respecto a la predisposición de los sujetos para establecer nuevas relaciones sociales. En ese sentido, la planificación y los ensayos de una representación basada en la Capoeira (relativa a la Tarea 4) que los alumnos de ambos grupos – clase debían realizar en conjunto, posibilitaron apreciar una mayor aproximación entre ellos. Un ejemplo de este hecho, lo encontramos en la Sesión nº 16.

En su conjunto, se ha apreciado que existe una mayor unión entre los alumnos de ambos grupos - clase que con respecto al inicio de las sesiones; se observa que distintos alumnos dialogan más entre ellos y que una gran parte del alumnado se relaciona, de un modo más cercano, con diversos compañeros con los que antes sólo se evidenciaba que existía una relación neutra.

En este orden de ideas, si bien se considera que pueda ser más factible establecer nuevos vínculos cuanto mayor sea el número de alumnos, opinamos que la intervención docente resulta necesaria para promover este aspecto. Así, encontramos que los alumnos siempre tenían la tendencia de unirse con los mismos compañeros para realizar todas las actividades. Sin embargo, el apoyo del docente en este sentido ayudó a que los alumnos empezaran a valorar el desarrollo de las actividades, y las tareas, con otros compañeros.

- **Comportamiento en situaciones conflictivas**

Finalmente, en cuanto a comportamientos que (en potencia) permiten determinar el progreso del alumnado con respecto a la Competencia Social y Ciudadana, pensamos que la actitud en los conflictos es un elemento que se debe valorar. Nuestra justificación reside en que, si bien las relaciones de tipo afectivo son necesarias para la socialización, los conflictos emergen en la interacción con otros individuos y, según nuestra actuación, podremos ser capaces de controlar o solventar ese tipo de situaciones o, por el contrario, provocar un mayor desajuste. A su vez, el *saber hacer*, podrá tener cierta repercusión en el propio sujeto y/o en demás ciudadanos.

Apoyándose en esta percepción, el docente explicó los tipos de comportamientos que deberían tener los alumnos cuando se encontraran en un conflicto para que, *a priori*, fuesen capaces de controlar la situación. A partir de aquí, durante el desarrollo de la PD, surgieron diferentes realidades desde las que se obtuvieron indicios respecto a la actitud de los alumnos ante este tipo de contextos conflictivos. En la primera de éstas, como se aprecia en el siguiente fragmento de texto correspondiente a la Sesión nº 2 realizada con el grupo – clase B, se observa que un alumno golpeó de forma involuntaria a uno de sus compañeros pero que, más allá de la acción, este último se sintió molesto por la falta de preocupación que mostró su compañero.

Durante la formación de “La Roda”, se advierte que el alumno 7 golpea de forma involuntaria al alumno 1. Al respecto, se observa que el alumno 7 se disculpa con el alumno 1 pero que, a pesar de todo, este último se enfada porque entiende que su compañero no se ha preocupado por saber si le ha hecho daño.

En este caso, el docente consideró oportuno intervenir y explicar a todo el grupo lo ocurrido para, valiéndose de la situación, exponer aquellos comportamientos que eran favorables en ese tipo de realidad y qué actitudes debían procurar evitar. En ese sentido, se observó que los alumnos escuchaban atentos la explicación del docente. Por su parte, en el transcurso de las sesiones no existieron conflictos a destacar ya que, determinadas situaciones que hubiesen podido generarlos, fueron solventadas por los propios alumnos en la mayoría de las ocasiones; como se muestra en el siguiente texto, correspondiente a

la resolución de la Tarea 2 “Campeonato”, en el cual se valora la reacción de la alumna 2 y del alumno 18 del grupo – clase A.

se advierte que el alumno 12 no acepta una decisión de los jueces (alumna 2 y alumno 18) y que empieza a efectuar golpes más agresivos hacia su compañero “rival”; ambos jueces se muestran preocupados por la situación y se observa que la alumna 2 le intenta explicar al alumno 12 que, si continúa así, puede hacerle daño a su compañero (el alumno 9). Finalizado el *jogo*, ambos se saludan sin que ocurra algún tipo de conflicto.

Así, como indicamos, en la mayoría de las situaciones susceptibles de generar un conflicto no fue necesaria la intervención docente (debido a que los alumnos implicados fueron capaces de resolver aquella realidad potencialmente conflictiva). Una excepción, no obstante, sucedió en la Sesión nº 9 desarrollada con los alumnos del grupo – clase B; tal y como se observa en el siguiente fragmento de texto.

El alumno 20 hace caer a la alumna 5 cuando ésta se encuentra efectuando el movimiento acrobático. Entre ambos surge un conflicto y la alumna recurre al docente para recriminar la acción de su compañero, el cual se enfada y quiere abandonar la práctica. Debido a la situación, el docente media entre ambos hasta que logra que regresen a la práctica. Al respecto, se observa que no vuelve a suceder ningún problema entre los dos.

Con todo, si bien en las actividades y en la Tarea 2 (desarrollada exclusivamente dentro de la escuela) no sucedieron situaciones conflictivas que se escaparan del control docente, las tareas de enfoque competencial que requerían de la colaboración en parejas, o en grupo, generaron diferentes conflictos sobre los que el docente no tuvo oportunidad de poder actuar *in situ*. El primer momento en que se advirtió de este hecho, se encontró en la resolución de la Tarea 1: “Secuencia a dúo; de los alumnos del grupo – clase B.

Al respecto, tal y como se puede observar a continuación, después de exponer su secuencia, el alumno 3 manifestó que había existido una discusión entre su compañero y él (en relación con los movimientos que querían ejecutar), pero que resuelto el problema se encontraban ahora más unidos.

## TAREA 1: “SECUENCIA A DÚO”

### Alumnos 3 y 12

el alumno 3 expone que un día no se pusieron de acuerdo y que este hecho motivó que discutieran entre ellos porque no lograban encajar los movimientos. A pesar de esto, explicaron, fueron capaces de resolver el conflicto a partir de las indicaciones que el docente había mencionado en sesiones anteriores. Asimismo, expresaron que después de arreglar el problema se encontraron algo incómodos pero que, al regresar a la práctica de la secuencia, “*se nos pasó*”.

Finalmente, señalaron que toda la situación les sirvió para confiar más en ellos mismos y que desde entonces tenían mejor relación que antes.

Por otra parte, en la Tarea 3 “Mural de Capoeira”, sucedió un conflicto entre las alumnas 5, 16 y 17, del grupo – clase A, el cual se generó debido a que los familiares de la alumna 17 no le permitían reunirse con ningún compañero, ni compañera, más allá de la escuela; un hecho que el docente conoció en la Sesión n° 9 que efectuó con el mismo grupo – clase.

Al término de la sesión, un grupo de alumnas explica al docente que ha ocurrido un conflicto en relación con el desarrollo de la Tarea 3, “Mural de Capoeira”, debido a que la familia de una integrante no permite que ésta se reúna con nadie fuera del colegio y del horario escolar (aunque sea para realizar una labor propuesta desde la escuela). Este aspecto ha generado un desajuste entre varios grupos debido a una posible re-organización que no ha sido posible resolver de inmediato.

En concreto con relación a esta situación, es oportuno explicar que las alumnas 5 y 16 se reunieron en una biblioteca del barrio para realizar el mural entre ellas solas. Por su parte, la alumna 17 tenía la oportunidad de colaborar con sus compañeras en la sesión de Plástica (que se había facilitado al alumnado para desarrollar esta tarea) y, a partir de nuestra observación, valoramos que así fue. No obstante, aunque no existieron mayores problemas, mediante este tipo de situaciones se advirtió que la intervención docente sea, *a priori*, un factor a tener en cuenta cuando se generan ciertas actividades y tareas.



- **En síntesis**

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, como una primera reflexión, pensamos que existen determinados comportamientos que, *a priori*, ayudarán a reconocer la evolución del alumno referente al proceso de adquisición y/o desarrollo de la CSC. En este sentido valoramos, entre otros comportamientos, aquellos relacionados con el esfuerzo y con el interés que mostraron los sujetos durante las sesiones. De esta forma, si bien este tipo de actitudes deberían de apreciarse en todas las áreas escolares, en nuestro *caso* ayudaron a complementar las valoraciones del alumnado con respecto a la competencia básica 5.

Asimismo, la participación del alumnado en las actividades, y las tareas, también se convirtió en un referente para determinar el posible progreso en relación con la CSC. Sobre este elemento, puntualizamos que la participación que consideramos adecuada era aquella en la que el alumno mostraba deseo e iniciativa durante las actividades, es decir, una participación activa en lugar de pasiva. Este factor se logró determinar, en una gran parte, mediante la actividad de “La Roda”. En ésta, fue posible observar la participación a partir del acompañamiento de la música, o la incorporación al *jogo* que efectuaba cada alumno. No obstante, se apreció, este último aspecto conlleva valorar otro tipo de rasgos en el sujeto que, desde nuestro punto de vista, no están relacionados con la participación (activa o pasiva). En este *caso*, estos se vinculaban con la timidez que tenía la persona y que manifestaba cuando el docente le animaba a salir a *jogar* ante sus compañeros.

A partir de aquí, teniendo en cuenta las características de la Competencia Social y Ciudadana, la predisposición del alumnado para establecer nuevas relaciones entre los compañeros era un factor que, potencialmente, sería un claro referente sobre la situación en la que se encontraba el alumno en cuanto a la competencia básica 5; debido a que las interacciones entre los individuos son necesarias para la socialización de los ciudadanos. “*La competencia social y ciudadana se forma en el proceso de comunicación con otras personas y con el medio social*” (Santisteban, 2009, p.14).

En este orden de ideas encontramos que, sobre todo en las sesiones iniciales, los alumnos se unían con aquellos compañeros con los que tenían una relación más próxima hasta ese momento (con la excepción de los instantes en los que el docente insistía en el hecho de no formar siempre las mismas parejas o grupos). Sobre la base de este aspecto

se identificó que, según transcurrieron sesiones, existió una mejora en la predisposición de la mayoría del alumnado para realizar actividades con diferentes compañeros (siendo oportuna la intervención docente para que los sujetos tuvieran oportunidad de establecer nuevos vínculos afectivos). En cualquier caso, la unión entre ambos grupos – clase para desarrollar la representación de la Tarea 4, reforzó nuestra percepción al respecto de que los alumnos tuvieran mayor voluntad para formar y asentar nuevos vínculos entre ellos.

Finalmente, debido a que en las relaciones personales pueden aparecer conflictos o situaciones problemáticas, consideramos pertinente observar la actitud de los alumnos ante este tipo de realidades. En nuestro *caso*, no existió un gran número de conflictos en los cuales fuese necesaria la intervención docente. Si bien, en el primero que emergió, el docente explicó a los alumnos ciertas actuaciones a seguir cuando se encontraran en este tipo de situaciones. A partir de aquí, con ciertas excepciones, logramos observar que los conflictos que surgieron entre los alumnos fueron solventados por ellos mismos. En otro orden, detectamos que las situaciones susceptibles de provocar conflictos que no puedan tener el control del docente en todo el momento, deberían ser valoradas de tal modo que desde la escuela siempre se pudieran solventar mediante diversas soluciones (que fuesen analizadas previamente).

En suma, como mencionamos, distinguimos determinados comportamientos que, *a priori*, ayudarán a valorar el progreso del alumno. De manera concreta, comprobamos que dichos comportamientos no representaban la consecución de la competencia básica, pero que en una gran parte del alumnado tenían vinculación con la evidencia de aquellos *descriptores* que desglosamos; propios de la CSC. Con relación a este hecho, aunque no se pueda considerar que haya adquirido por completo la competencia básica, valoramos que ciertas actitudes determinen dónde se encuentra el alumno en los procesos de E – A competenciales;

*“no se trata, por tanto, de descubrir si un individuo determinado posee o no una competencia concreta o componente de la misma, sino más bien de determinar dónde se encuentra el rendimiento del individuo a lo largo del continuum”* (Rychen y Salganik, 2006, p.80).

Una vez en este punto, a continuación se presenta la tabla 54 con el propósito de mostrar los aspectos relevantes con relación a los comportamientos que, potencialmente, determinarán el progreso de los alumnos respecto a la adquisición y/o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana.

<b>¿Qué tipo de comportamientos permiten determinar, en potencia, el posible progreso del alumnado con respecto a la adquisición y/o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- En nuestro <i>caso</i>, en primer lugar valoramos comportamientos genéricos que se relacionaban, entre otros, con el esfuerzo y el interés que mostraron los alumnos durante las sesiones.</li><li>- Por otra parte, la participación activa en las actividades y tareas fue otro elemento a considerar. En relación con ésta, destacamos los siguientes aspectos:<ol style="list-style-type: none"><li>1. La música y los elementos rítmicos instaron a la participación del alumnado.</li><li>2. La actividad “La <i>Roda</i>”, resultó relevante para evidenciar la participación de los alumnos. No obstante, detectamos que el hecho de salir a <i>jogar</i> conlleva valorar otro tipo de rasgos personales que, desde nuestro punto de vista, no determinan la participación (activa o pasiva) del alumno; como es el caso de la timidez.</li></ol></li><li>- De una manera más concreta, debido a los elementos que caracterizan a la CSC, la predisposición de los alumnos para establecer nuevos vínculos afectivos, entre ellos, fueron indicadores que ayudaron a valorar la situación en la que se encontraba cada uno respecto a la competencia básica 5.</li><li>- Relacionado con la interacción entre individuos (necesaria para la socialización), advertimos que identificar la conducta de los alumnos en situaciones conflictivas permite reconocer, <i>a priori</i>, aquellos aspectos concretos de la CSC sobre los que focalizar la atención para intentar mejorar la adquisición y/o el desarrollo de la competencia básica 5.</li></ul>

Tabla 54. Tipo de comportamientos que, potencialmente, determinarán el progreso de los alumnos en relación con la adquisición y/o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana.

### **8. 3. 5. EL SABER SER Y EL SABER EN LOS PROCESOS DE E – A RELACIONADOS CON LA CSC**

CUESTIÓN – E. En los procesos de enseñanza – aprendizaje relativos a la Competencia Social y Ciudadana, ¿qué “saberes” de los alumnos proporcionan, potencialmente, más información: el *saber ser* o el *saber*?; ¿Comportamientos o conocimientos?

Como hemos relatado en varias ocasiones, los procesos competenciales relativos a los aprendizajes deben intervenir sobre diversos factores en la persona. De esta forma, la observación de estos aprendizajes se hace efectiva y, como mencionan Moya y Luego (2011), se caracteriza por la manera en que la persona combina diversos de sus recursos (saberes, actitudes, valores, etc.) con el propósito de conseguir resolver una situación en un contexto definido.

A partir de esta afirmación valoramos el hecho de identificar si, *a priori*, algunos de los recursos personales se deberían anteponer a otros en una enseñanza – aprendizaje competencial; en nuestro *caso* relativo a la Competencia Social y Ciudadana. A partir de aquí, apreciamos ciertas actuaciones y comportamientos en diversos alumnos que, desde nuestro punto de vista, ofrecían indicios de cómo se desarrollaría esa persona en su vida cotidiana y en sociedad. Más allá, les otorgamos un valor añadido al de la respuesta a un contenido de aprendizaje ya que, en primer lugar, éste no había sido desarrollado por el docente de manera previa y, en segundo, surgían de la interacción entre personas; factor que, como indicamos, forma parte de la CSC.

Con relación a lo expuesto, y de un modo concreto, consideramos la reacción del alumno cuando un compañero hacía una crítica relativa a su labor, así como el hecho de recriminar el comportamiento inapropiado de algún compañero durante la sesión. Por su parte, también valoramos la actitud y la reacción de los alumnos respecto a un contenido de aprendizaje y, a su vez, comportamientos que estos mismos mostraron en situaciones que ocurrieron en el aula (de una forma más espontánea).

- **Comportamiento del alumno ante críticas de sus compañeros**

En primer lugar, dentro de esta categoría, apreciamos la voluntad del alumno por exponer un error que había observado. En segundo lugar, valoramos la manera en que el alumnado se comportaba ante esta crítica. A tal efecto, el siguiente fragmento concierne a la resolución de la Tarea 1 “Secuencia a dúo” del grupo – clase B, en la que se observa que, dentro de la pareja formada por los alumnos 1 y 4, cada uno reaccionó de un modo distinto ante la misma crítica efectuada por un compañero.

**TAREA 1: “SECUENCIA A DÚO”**

**Alumnos 1 y 4**

Finalizada la secuencia, un compañero expresa un error que ha apreciado. El alumno 1 se justifica antes de que el compañero termine de hablar y se observa que muestra enfado hacia él; por su parte, el alumno 4 permanece más tranquilo y no explica nada al respecto.

De esta forma, la reacción de cada alumno permitió obtener indicios acerca de su comportamiento ante una opinión desfavorable. En este orden de ideas, otra situación en relación con el *saber ser* del alumnado, sucedió en la resolución de la Tarea 3 “Mural de Capoeira”. Aquí, sin embargo, las alumnas encargadas de realizar el mural reconocieron al unísono que, en los momentos previos al inicio de la exposición, habían advertido del error que expresaba uno de sus compañeros; como se aprecia en el siguiente texto.

**TAREA 3: “MURAL DE CAPOEIRA”**

**Grupo formado por las alumnas 1, 2, 6, 8 y 19:**

Finalizada la exposición, un alumno menciona que existe un fallo en el mural; las alumnas asienten y, de manera inmediata, expresan que se han dado cuenta del error hace pocos minutos.

Al respecto, apoyándonos en el conjunto de las observaciones, se comprobó que las críticas son mejor o peor aceptadas según el carácter personal. En cualquier caso, las reacciones del alumnado ante este tipo de situaciones eran un indicador relativo al *saber ser* del sujeto.

- **Recriminación de comportamientos inadecuados**

Ciertamente, y según transcurrió la propuesta didáctica, advertimos que diversos alumnos recriminaban a sus compañeros que tuvieran comportamientos inadecuados en la sesión. Sobre este tipo de comportamientos, diferenciamos aquellos que no interferían con la práctica del resto del grupo, de aquellos que sí lo hacían. Así, a modo de ejemplo, en el siguiente fragmento de texto, correspondiente a la Sesión nº 6 que se realizó con el grupo – clase A, se muestra que el alumno 4 detectó que sus compañeros habían cesado en el acompañamiento de la música (en “La Roda”); una acción que, *a priori*, no influía en los *jogos*, pero que el docente solicitaba que no sucediera. La actitud del alumno ante lo que observó, y la corrección a sus compañeros, proporcionó indicios de su *saber ser*.

en “La Roda”, el alumno 4 se percató de que sus compañeros no realizan el acompañamiento de la música al unísono. En este sentido, se observa que hace gestos para advertirlos y logra que la mayor parte del grupo le siga a él. De este modo, finalmente, consigue que se mantenga un mismo ritmo por unos instantes.

Por su parte, en las primeras sesiones en que todos los alumnos de ambos grupos – clase se reunían para desarrollar la representación, de la Tarea 4, se generaron grandes descontrolos debido, entre otros factores, a que el docente sólo intervendría en ocasiones puntuales que él creyese necesario y a que el número de alumnos era significativamente mayor. En estos casos, a diferencia de lo que sucedía anteriormente, los alumnos con un comportamiento inapropiado sí interferían en la práctica del resto del grupo (molestaban a los compañeros; no atendían y por lo tanto no realizaban la labor que les correspondía; no sabían cuál era su rol en la representación, etc.). Ante estas actitudes, continuas en el tiempo, el docente optó por reunir al grupo y exponer el comportamiento inadecuado de estos alumnos. A tal efecto, valoramos que distintos sujetos mostraran su molestia hacia aquellos que no actuaban correctamente. De forma específica, en el siguiente fragmento de texto, concerniente a la primera sesión en la que se reunieron a ambos grupos – clase, se puede comprobar el *saber ser* del alumno 3 con respecto a lo indicado.

El alumno 3 (B) levanta la mano y, cuando el docente le da permiso para hablar, indica que se debería preguntar al grupo (en relación con la representación): “*quién quiere hacerlo y quién no*”, y que “*aquellos que no quieran que se vayan y que no molesten a los que sí que quieren*”.

A partir de las palabras del alumno 3 del grupo – clase B, existieron otra serie de aportaciones orientadas hacia la necesidad de que todos debían de colaborar para que la resolución de la tarea fuese exitosa. A este respecto, con el transcurso de las sesiones, se valoró que cada vez era mayor el número de alumnos que recriminaba comportamientos inadecuados de sus compañeros; como se puede comprobar en el siguiente fragmento de texto, correspondiente a la Sesión nº 14.

Se detecta que ciertos alumnos empiezan a molestar en un momento determinado de la sesión y, en este sentido, se aprecia que la mayoría de los alumnos adviertan a sus compañeros y les recriminen su comportamiento.

En consecuencia, apreciando que los alumnos reconocieran los comportamientos inadecuados en sus compañeros y actuaran en consecuencia, podemos determinar que, *a priori*, aquellos posibles progresos del alumnado (vinculados a un proceso de enseñanza – aprendizaje relativo a la CSC) serán observables mediante la actuación del mismo. En un sentido similar, con relación a las evaluaciones auténticas, recordamos que Álvarez y Gómez (2009) ya aludían al aspecto observacional; en tanto que dicha evaluación “*exige que el estudiante demuestre su conocimiento en la práctica*”.

- **Situaciones de aula vinculadas a un contenido de aprendizaje**

Sin obviar lo expuesto con respecto a los comportamientos, y teniendo en cuenta que el conocimiento también es un recurso personal, el *saber* se deberá integrar en todos los procesos de E – A competenciales. En relación con este aspecto reconocimos que, en determinados momentos, los contenidos de aprendizaje también proporcionaron indicios acerca del *saber ser* del alumno. De ese modo, cuando el docente introducía o explicaba algunos de los elementos integrados en la PD, el alumnado reaccionaba y expresaba una opinión personal al respecto. Un ejemplo con relación a este tipo de situaciones, sucedió durante la Sesión nº 4 (Primera parte) realizada con el grupo – clase B.

En un momento determinado, el docente expone los aspectos relacionados con la discriminación y el rechazo de las personas por diferentes niveles de habilidad en la actividad “Enseñemos el *Aú*”, A tal efecto, se valora que el alumno 20 exprese de forma espontánea: “*todo el mundo es igual*”. De la misma forma, se aprecia que gran parte del grupo muestra su rechazo a la discriminación de compañeros por este motivo.

Por lo tanto, si bien logramos identificar que el *saber ser* nos proporcionó mayor información con relación al proceso de enseñanza – aprendizaje, se advirtió que el *saber* se debe de integrar en estos porque, más allá de la importancia relativa al conocimiento, posibilita evidenciar el comportamiento de los alumnos ante los contenidos expuestos.

- **En síntesis**

Ciertamente, logramos apreciar distintas actitudes en los alumnos, las cuales, sin tener un vínculo con los contenidos de aprendizaje explicados por el docente, facilitaron indicios acerca del comportamiento que, aparentemente, tendría esa persona más allá de la escuela; en su vida cotidiana. Al respecto, observamos la reacción del alumno cuando un compañero manifestaba un error que había apreciado con relación a su labor. En este sentido, parte de los alumnos aceptaba las críticas recibidas mientras que otra, de actitud más disconforme, mostraba su enfado con aquel compañero que había expuesto el fallo.

Por otra parte, desde nuestro punto de vista, detectamos que varios alumnos cada vez eran más conscientes de cuándo un compañero tenía un comportamiento inadecuado y que, según transcurrían las sesiones, había un mayor número de alumnos que advertía a aquellos que interferían con la labor del resto del grupo. Con relación a este aspecto, la unión de ambos grupos – clase para el desarrollo de la Tarea 4, “La representación”, fue un indicador que nos ayudó de manera significativa a poder identificar estos aspectos.

De esta forma, apoyándonos en todas las evidencias expuestas hasta el momento, el *saber ser* de los alumnos nos proporcionó un mayor número de indicios acerca de los comportamientos que, potencialmente, estos tendrán en su vida cotidiana. De este hecho se puede interpretar que, *a priori*, aquellas situaciones de enseñanza – aprendizaje en las que se prioricen procedimientos y actitudes (en lugar de elementos teóricos), adquirirán una mayor relevancia. Por lo tanto desde la escuela se deberían de valorar estos aspectos y actuar en consecuencia;

*“La presión del saber teórico académico y las ideas erróneas sobre el aprendizaje y la transferencia de los saberes ha determinado la preponderancia de los conocimientos factuales y conceptuales, tanto es así que para la mayoría del profesorado el término “contenidos de enseñanza” se limita a los conocimientos, o sea al saber, dando por supuesto que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores son otra cosa, es decir, no son*



*objetos de la educación y, por tanto, no son contenidos de la enseñanza”* (Zabala y Arnau, 2007, p.24).

Con todo lo expuesto hasta ahora opinamos, en definitiva, que el *saber ser* de un individuo proporciona, *a priori*, una mayor información en relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje relativos a la Competencia Social y Ciudadana; afirmación que se forja apoyándose en las evidencias obtenidas. Sin embargo consideramos que, si bien los comportamientos pueden determinar la manera en que el alumno desarrollará su vida social y ciudadana, en ésta intervendrán elementos teóricos necesarios de conocer y que, por ende, también se deberán incluir en todo proceso de enseñanza –aprendizaje.

Como un ejemplo al respecto, se comprobó que era necesario identificar qué tipo de actitudes eran inadecuadas en los alumnos para que éstas se corrigiesen en los demás. A tal efecto, valoramos que los comportamientos se puedan originar sobre la base de los conocimientos que se vayan adquiriendo; *“una competencia se vincula con capacidades más que con simples saberes, porque el énfasis se pone en el «saber hacer», sin que falten por ello los saberes y las predisposiciones o actitudes que los envuelven”* (Sarramona, 2004, p. 13).

En este orden de ideas, se aprecia que en aquellos recursos personales necesarios para resolver una tarea en concreto intervendrán, de una forma u otra, los conocimientos que el alumno haya asentado mediante los procesos de enseñanza – aprendizaje. De este modo, teniendo en cuenta las características de la CSC concluimos que, aunque el *saber ser* proporcione (en principio) mayor información respecto a la competencia básica 5, el *saber* adquiere una función importante en la misma y, por lo tanto, ni deberían separarse ambos aspectos ni priorizar uno por encima del otro. Más aún si, como se ha observado, durante el desarrollo de una PD pueden emerger situaciones vinculadas con el *saber* que también permitan valorar el comportamiento de los alumnos.

Finalmente, para presentar de una manera resumida los aspectos que intervienen en la información obtenida con respecto al *saber ser* y al *saber* en los procesos de E – A relativos a la CSC, se ha desarrollado la tabla 55.

**En los procesos de enseñanza – aprendizaje relativos a la Competencia Social y Ciudadana, ¿qué “saberes” de los alumnos proporcionan, potencialmente, más información: el *saber ser* o el *saber*?; ¿Comportamientos o conocimientos?**

- Mediante el *saber ser* que los alumnos demostraron en diferentes situaciones, las cuales no se vinculaban con un contenido de aprendizaje expuesto previamente, se apreciaron diversos comportamientos vinculados a la CSC. Al respecto:
  1. Se observó el comportamiento del alumnado ante una crítica recibida. En este sentido encontramos a diversos alumnos capaces de aceptar las críticas y, en cambio, a otros que mostraban su enfado y malestar.
  2. Se valoró que, según transcurriesen las sesiones, fuera mayor el número de alumnos que recriminaba aquellos comportamientos inapropiados que observaban en algunos de sus compañeros.
- Advertimos que diferentes situaciones, vinculadas a un contenido de aprendizaje, nos proporcionaron indicios acerca del tipo de comportamiento que tendría el alumnado frente a un hecho concreto como, por ejemplo, la discriminación.
- Teniendo en cuenta las características de la CSC y el conjunto de las evidencias, detectamos que el *saber ser* proporcionó más información con respecto a los elementos que intervienen en la sociedad y en la ciudadanía. No obstante, más allá de que el *saber* forma parte de los recursos personales que intervienen en la resolución de diversas situaciones, éste se debe valorar en los procesos de E – A competenciales en tanto que puede proporcionar información relativa al *saber ser*.

Tabla 55. “Saberes” de los alumnos que proporcionan más información en los procesos de enseñanza – aprendizaje relativos a la Competencia Social y Ciudadana.

Llegados a este punto, y expuestos e interpretados diferentes fragmentos de texto correspondientes al análisis de los datos realizado con el programa informático N-Vivo, detectamos que existen ciertos vínculos entre los elementos que ayudaron a responder a las preguntas surgidas. A tal efecto, mediante la figura 1, a continuación se muestran las relaciones establecidas entre unos y otros; lo cual permitirá a su vez presentar una visión en conjunto de todos los elementos que, a partir de la experiencia en este *caso* concreto, intervinieron en el proceso de E – A relativo a la Competencia Social y Ciudadana.

Proceso de E-A respecto a la adquisición/desarrollo de la CSC

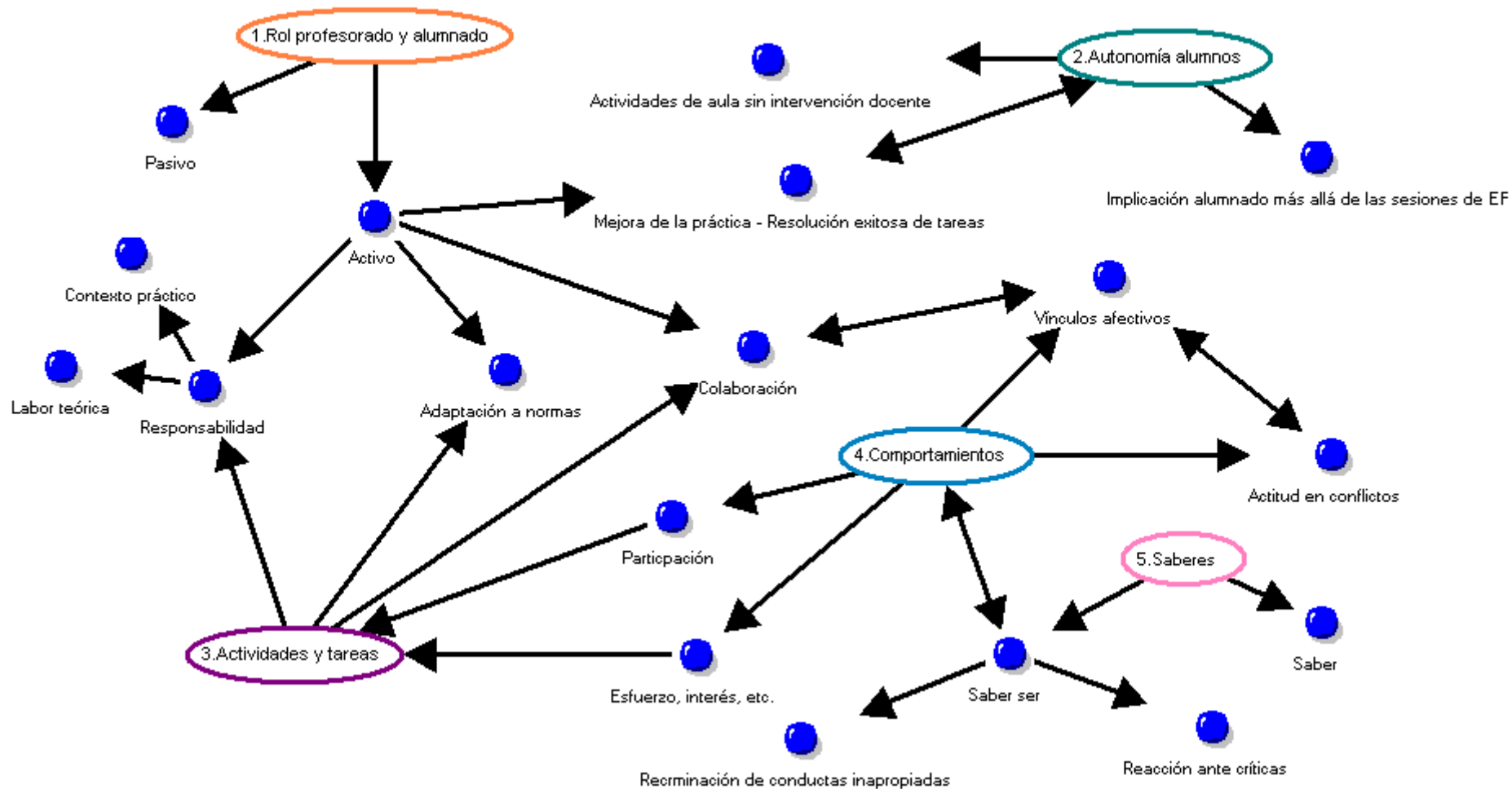


Figura 1. Relación de conjuntos y elementos encontrados en el proceso competencial desarrollado, relativo a la Competencia Social y Ciudadana.

Llegado este punto cabe incidir en que, si bien los anteriores fragmentos de texto componen un conjunto de ejemplos con respecto a los datos recopilados, las evidencias obtenidas finalizada la PD posibilitaron diseñar y cumplimentar una lista de control para los 45 alumnos (Anexo 5 – Formato digital – Listas de control – Grupos A y B). De este modo, el conjunto de la información permitió identificar a los alumnos que disponían de aquellos indicadores y *descriptores* de los cuales, respecto al conjunto del alumnado, se consiguió obtener una respuesta positiva o negativa (Anexo 5).

Al respecto de esta última afirmación se debe mencionar que, si bien mediante la observación participante se consiguió obtener la información pertinente para evidenciar que los alumnos disponían (o no) de todos los indicadores concernientes a la Dimensión 1, dicha obtención de información no se logró obtener para cada uno de los *descriptores* relativos a la Dimensión 2<sup>91</sup>.

En cualquier caso, el proceso empírico reportó una serie de evidencias que, en el siguiente nivel, consideramos oportuno transformar en porcentajes de adquisición de los alumnos, con respecto a indicadores y *descriptores* del estudio. No obstante, de manera previa, se comentarán diversas situaciones surgidas de la propuesta didáctica que, desde nuestro punto de vista, tienen un carácter relevante en el estudio. Más allá, se expondrán distintas reflexiones del profesorado, así como la opinión del alumnado al respecto.

#### **8. 4. NIVEL 4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA CAPOERIA Y DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

El nivel 4, vinculado a los resultados del aprendizaje de los alumnos, se organiza en 2 sub-apartados diferentes, los cuales corresponden a los Objetivos 1 y 2 definidos en el Objeto de estudio, y a sus respectivas dimensiones. A partir de aquí, de un modo más específico, indicamos que el Objetivo 1 (vinculado con el aprendizaje de la Capoeira) se estructurará considerando sus propias variables, las cuales recordamos a continuación:

- 1. Destreza práctica de las categorías de los movimientos.**
- 2. Asimilación de procedimientos cognitivos.**

---

<sup>91</sup> Aspecto desarrollado en el siguiente apartado ya que la disposición de ciertos *descriptores* posibilitó identificar la situación de cada alumno con respecto a la CSC, y elaborar su perfil en este sentido.

Por su parte, el Objetivo 2 (referente a la obtención de evidencias que posibiliten valorar la potencial influencia de la Capoeira respecto a la CSC), se configura a partir de las 6 temáticas (o ámbitos de actuación) que identificamos para la competencia básica 5. Éstas, eran las siguientes:

- |                                    |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>1. Normas y reglas</b>          | <b>4. Pertenecer a un grupo</b>      |
| <b>2. Resolución de conflictos</b> | <b>5. Salud y bienestar personal</b> |
| <b>3. Relaciones afectivas</b>     | <b>6. Historia del mundo</b>         |

Expuesta la estructura de ambos sub-apartados (a grandes rasgos), seguidamente se introduce el primero de ellos.

#### **8. 4. 1. APRENDIZAJE DE LA CAPOEIRA**

El Objetivo y Dimensión 1 del Objeto de estudio, concernían al aprendizaje de la Capoeira; un primer aspecto que se consideraba necesario para, posteriormente, tener la oportunidad de averiguar la posible incidencia en el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana en los alumnos de 6º curso de Primaria. En este sentido, la Dimensión 1 se dividía en 2 variables desde las cuales se abordaban, respectivamente, elementos físicos (destreza práctica) y teóricos (procedimientos cognitivos) relativos a la Capoeira.

A partir de aquí, a continuación se despliega el contenido relacionado con ambas variables siguiendo una estructura, basada en la narración, en la que se exponen diversas situaciones con vinculación a cada variable y se comentan las reflexiones pertinentes del especialista de EF y de la tutora de 6º del grupo – clase A, así como las opiniones de los alumnos. Seguidamente, en un gráfico de barras se muestran los resultados porcentuales obtenidos (según el conjunto de ambos grupos – clase) para, finalmente, exponer de una manera resumida aquellos aspectos que consideramos relevantes en cada variable.

Por su parte, cabe mencionar que se pretenden relacionar los diversos resultados obtenidos con las aportaciones de distintos autores, cuyas obras mantienen vínculos con las competencias y las competencias básicas. El hecho de realizar esta labor tiene, como propósito fundamental, complementar lo expuesto así como, en determinadas ocasiones, generar un cierto debate o reflexión.

## 1. Destreza práctica de las categorías de los movimientos

Como primer aspecto a tener en cuenta, advertimos que el hecho de separar cada movimiento en acciones más específicas, unido a la demostración del docente, facilitaba la comprensión y la práctica del alumno con respecto a los mismos. No obstante, como se argumentará a continuación, apreciamos que a la mayoría de los sujetos les causó mayor confusión y dificultada aquellos movimientos que requerían de un equilibrio prolongado o de un apoyo de mano/s. En cualquier caso, a partir de la introducción de movimientos, detectamos que estos eran un recurso para valorar el interés y el esfuerzo de los alumnos de manera respectiva.

### • Situaciones relativas a los resultados de aprendizaje

Desde un punto de vista subjetivo, y a partir de nuestra experiencia, encontramos que la mayoría de los movimientos no suponían excesivas dificultades para los alumnos. Si bien, cabe mencionar, existió mayor complejidad con los movimientos *Bênção*, *Aú* y *Meia Lua de Compasso*. Al respecto, el primero requiere mantener el equilibrio con una pierna mientras la otra se proyecta hacia delante, a la vez que la columna desciende y se arquea hasta que se sitúa a la misma altura de la pierna que proyecta el golpeo.



Por su parte, el movimiento *Aú* conlleva un desplazamiento lateral, inclinando el tronco, con el propósito de que ambas manos se apoyen en el suelo y que las piernas, de manera respectiva, se sitúen en el otro lateral trasladándose por el eje medio del cuerpo.



Finalmente, la *Meia Lua de Compasso* es un movimiento que consiste en un giro de 360° con el apoyo de una sola pierna y, según el criterio establecido en la PD, las dos manos en el suelo. Su complejidad reside en mantener el equilibrio durante todo el giro, en el cual se debe de ir proyectando el golpeo con la pierna que no se encuentra apoyada en el suelo.



En relación con lo expuesto, los movimientos permitieron identificar varios tipos de comportamientos como, entre otros, el esfuerzo del alumno por mejorar la ejecución de aquellos que le resultaban de mayor dificultad. Un ejemplo, vinculado al movimiento anterior, se obtuvo en la actividad “Secuencias por parejas” que se desarrolló durante la Sesión nº 8. En ésta, uno de los movimientos a efectuar era la *Meia Lua de Compasso* y, a partir de nuestra observación, se recogió la siguiente información a este respecto.

Se observa que, a la mayoría de alumnos, les causa dificultad efectuar el movimiento *Meia Lua de Compasso*. Al respecto, se advierte que determinados sujetos no se esfuerzan por intentar realizar toda la acción del movimiento, de forma correcta, mientras que el resto practica de manera más constante.

Así, los anteriores movimientos fueron los que, en términos generales, resultaron ser de mayor dificultad para el conjunto del alumnado. Dentro de este hecho, se advirtió que el movimiento que menos practicaban los alumnos era el *Aú* debido, en gran parte, a que no proyectaban el suficiente impulso con las piernas y, de este modo, no conseguían trasladar el cuerpo de un lado al otro. Más allá, causaba cierta sensación de miedo situar la cabeza tan cerca del suelo mientras las piernas se debían orientar hacia arriba.

En cualquier caso, además de valorarse durante la ejecución de cada movimiento en su respectiva actividad de enseñanza – aprendizaje, mediante “La *Roda*” constatamos que la práctica de ciertos movimientos requería de un tiempo más prolongado ya que, en su mayoría, los alumnos efectuaban de manera más habitual aquellos introducidos desde el inicio de la PD y que, por lo tanto, habían tenido la oportunidad de realizar en mayor número de ocasiones.

- **Reflexiones de los docentes y opiniones de los alumnos**

A partir de aquí, la opinión del maestro de EF con relación a los movimientos, se sintetizó durante la entrevista con la siguiente reflexión:

*“la progresión (de los movimientos) correcta por lo que he visto... porque empezaron de no tener conocimiento y... los han ido asimilando”* (Anexo 1 – Formato digital – Entrevista 1 – Min. 4).

Por su parte, la tutora del grupo de 6º A nos mencionó que los movimientos eran factibles de realizar por los alumnos pero, en este orden, advirtió un cierto temor a:

*“lo que implica por cercanía física. O sea, he visto que había niños que todavía tenían miedo o a que les dieran, o a dar ellos... y entonces mantenían distancia”* (Anexo 2 – Formato digital – Entrevista 2 – Min. 2).

En cuanto a la opinión de los alumnos en relación con esta variable, y a partir de distintos diálogos de carácter informal (no registrados), cabe destacar de forma concreta que la inseguridad que tenían los alumnos para efectuar el movimiento acrobático *Aú*, se fundamentaba en la dificultad que les causaba la orientación correcta de ambas manos y el primer impulso que se debía realizar con la pierna en cuestión.



En cualquier caso, las opiniones afirmaron que los movimientos de Capoeira son practicables por los alumnos de 6º curso de Primaria. Si bien, a partir de la opinión de la tutora, se advierte que la proximidad en la que deben de situarse los alumnos durante los *jogos* les puede generar cierto miedo, o inseguridad, cuando proyectan movimientos. No obstante recordamos que al finalizar la Tarea 2, “Campeonato”, planteamos una serie de cuestiones a los alumnos del grupo A y, con excepción de una alumna, todos afirmaron que no tuvieron sensación de miedo cuando “compitieron” (Anexo 4 – Formato digital – Información obtenida y estructurada en 5 unidades de análisis – p.77).

- **Gráfica respecto a los resultados obtenidos**

Una vez aquí, el conjunto total de las evidencias permitió responder a cada indicador, de forma positiva o negativa, en los 45 alumnos. A tal efecto, a continuación se muestran los resultados<sup>92</sup> concernientes a los indicadores de la Dimensión 1 – Variable 1 mediante la figura 2.

**DIMENSIÓN 1. APRENDIZAJE DE LA CAPOEIRA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

**VARIABLE 1 – DESTREZA PRÁCTICA DE LAS CATEGORÍAS DE LOS MOVIMIENTOS**

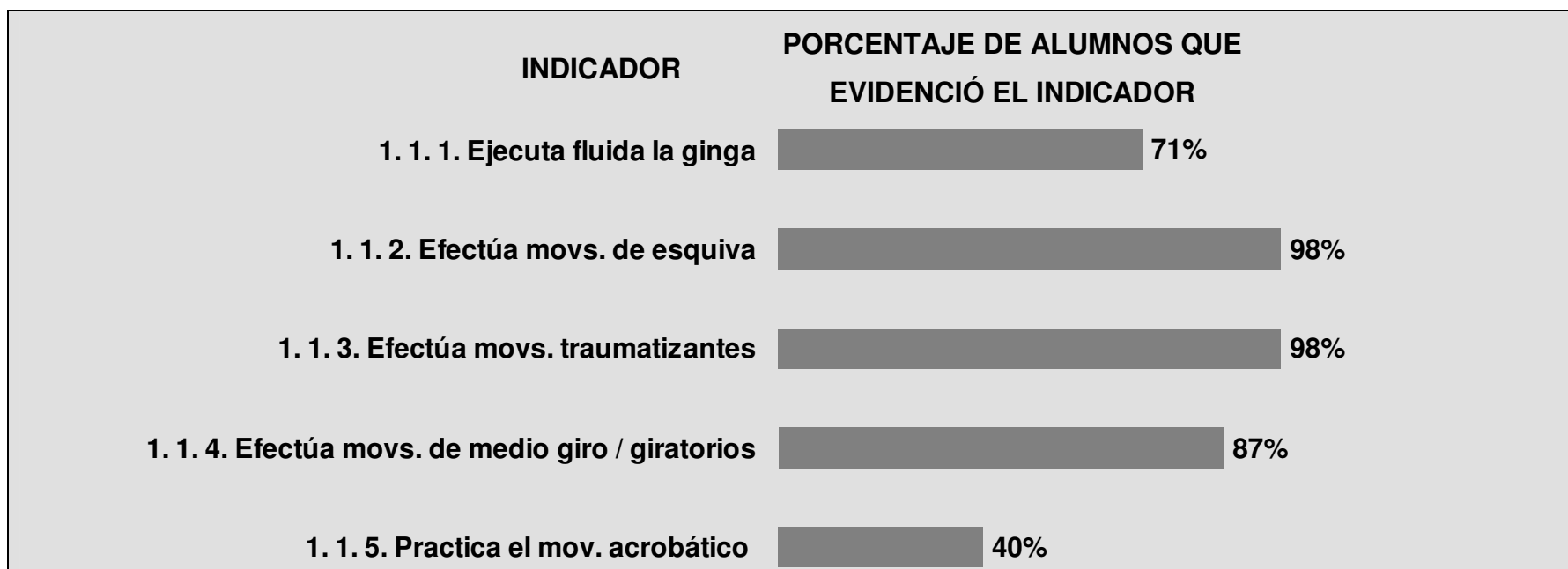


Figura 2. Resultados porcentuales (Dimensión 1 – Variable 1 – Indicador: 1.1.1. – 1.1.2. – 1.1.3. – 1.1.4. – 1.1.5.).

<sup>92</sup> Con el fin de facilitar la lectura, los porcentajes se presentan en las cifras enteras que más se aproximan a las cifras decimales (porcentaje exacto).

Con todo lo expuesto, de modo general, se concluye que **casi la totalidad de los movimientos fueron factibles de realizar** por la mayoría de los alumnos de 6º curso. A su vez, casi la **tercera parte** del alumnado consiguió efectuar el **movimiento básico de forma fluida** durante las últimas sesiones. Cabe incidir, por su parte, en el hecho de que el porcentaje de los alumnos que finalmente practicara el **movimiento acrobático** fuese **menor de la mitad**, en el conjunto de ambos grupos – clase. Si bien, ciertamente, en un inicio hubo pocos alumnos capaces de realizar este movimiento y el porcentaje aumentó con el transcurso de las sesiones. En ese sentido, se apreció que los alumnos adquiriesen confianza mediante la práctica y, de forma específica, con la ayuda que los compañeros debían de efectuar en la actividad “*Enseñemos el Aú con ayudas*” de la Sesión nº 9.

- **En síntesis**

Como primer aspecto a tener en cuenta, comprobamos que la introducción de las actividades relativas a la enseñanza – aprendizaje de los movimientos fue oportuno para que, posteriormente, los alumnos dispusieran de los conocimientos (prácticos) que eran necesarios conocer para poder realizar otras actividades y resolver las tareas de enfoque competencial. En ese sentido, “*La Roda*” era una actividad que al alumno le posibilitaba incorporar progresivamente nuevos movimientos, pero en la cual debía tomar decisiones de forma autónoma.

Asimismo, aunque en todas las tareas se habían establecido unas pautas a seguir, éstas mismas también concedían cierta libertad a los alumnos para lograr una resolución más o menos exitosa. Con relación a este factor, identificamos que será acertado diseñar distintas actividades y tareas que, sobre la base de unos aprendizajes previos, supongan un desafío para el alumnado;

*“ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido”* (Monereo y Pozo, 2007, p.13).

Una vez llegados a este punto, y teniendo en cuenta lo expuesto en los anteriores apartados, en la tabla 56 concluimos los principales hallazgos respecto al aprendizaje de los movimientos de la Capoeira.

<b>DIMENSIÓN 1 – VARIABLE 1</b> <b>DESTREZA PRÁCTICA DE LAS CATEGORÍAS DE LOS MOVIMIENTOS</b>
<p>⇒ Se observó que la mayoría de los movimientos de Capoeira introducidos fueron factibles de practicar por los alumnos de 6º curso sin dificultades.</p> <p>⇒ Detectamos que los movimientos <i>Bênção</i>, <i>Meia Lua de Compasso</i> y <i>Aú</i> presentaron una mayor complejidad de ejecución.</p> <p>⇒ En concreto, se advirtió que el movimiento acrobático <i>Aú</i> fue el que practicó un menor número de alumnos; menos de la mitad.</p> <p>⇒ Por su parte, la tutora apreció una cierta inseguridad en los alumnos cuando estos debían realizar los movimientos de manera próxima entre ellos.</p>

Tabla 56. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 1 – Variable 1.

## **2. Asimilación de procedimientos cognitivos**

En cuanto a los resultados relativos a los hechos y conceptos relacionados con la Capoeira, cabe mencionar que la mayoría de los alumnos acudió desde el primer día con el material necesario para anotar los aspectos que consideraran importantes y, de forma explícita, aquellos que determinaba el docente; actitud que no cesó durante el transcurso de las sesiones y que nos permitía introducir los elementos teóricos en cualquier instante (ya que los alumnos podrían recuperar la información oportuna *a posteriori*).

### **• Situaciones relativas a los resultados de aprendizaje**

En cuanto al comportamiento de los alumnos, era frecuente que diversos de ellos permanecieran en el gimnasio (al término de las sesiones) para solventar dudas respecto a sus apuntes y/o para ampliar su conocimiento en relación con alguno de los elementos expuesto por el maestro. En ese sentido, el proceder del alumnado ayudó a determinar el

interés de cada uno; como se puede apreciar mediante el siguiente fragmento de texto, el cual se corresponde con una observación relativa a la Sesión n° 4, realizada con el grupo – clase B.

Al término de la sesión, en primer lugar se observa que el alumno 22 permanece en el gimnasio practicando el movimiento acrobático Aú. En segundo lugar, se aprecia que el alumno 3 le pregunta al docente sobre distintos aspectos relacionados con la historia de la Capoeira; hecho que ha permitido valorar el interés del alumno por la misma.

Respecto a los indicadores propios de esta variable, nuestra experiencia personal nos permitió apreciar *in situ* el comportamiento de los alumnos durante las actividades en que, por un tiempo extenso, se hacía hincapié sobre diversos elementos teóricos de la Capoeira. Éstas fueron, en esencia, las actividades que titulamos: “*Introducción teórica*” (desarrollada en la Sesión n° 3) y “*Práctica de berimbau*” (incluida en la Sesión n° 10).

En relación con la primera actividad, se apreció que un escaso grupo de alumnos no se preocupó por realizar anotaciones, mientras que la mayoría lo hacía puntualmente. De un modo más concreto, 7 alumnos del grupo A recogieron casi todo lo explicado por el docente. Respecto a la segunda actividad, se valoró que todos los alumnos escucharan atentos (sin molestarse entre ellos) las características y posibles toques del *berimbau*, así como que demostraran su entusiasmo por practicar con el mismo. De esta forma, a partir de esas actividades, y de las resoluciones finales de la Tarea 3 “Mural de Capoeira” y de la Tarea 4 “La representación”, se obtuvo la información necesaria para poder responder a los indicadores de esta 2ª variable (ya que se obtuvo información de cada alumno). Al respecto, se detectó que la gran dificultad fue comprender el factor simbólico de la *Roda* y del *jogo*, los cuales se vinculan con la expresión y el deseo de libertad de los esclavos.

- **Reflexiones de los docentes y opiniones de los alumnos**

De manera específica sobre los elementos *Roda*, *jogo* y *berimbau*, el especialista del área expresó que, para los alumnos, estos:

“*son totalmente asimilables*” (Entrevista 1 – Min. 4).

Por su parte, y también con respecto de los elementos simbólicos de la Capoeira, la tutora del grupo – clase de 6° A manifestó que, los alumnos:

*“están muy acostumbrados a introducir cosas nuevas... palabras extrañas, instrumentos diferentes... entonces yo creo que no... no les produce ningún (problema)”*  
(Entrevista 2 – Min. 4).

Con respecto a la opinión de los alumnos en general, comprobamos que el hecho de que el *berimbau* sea el principal instrumento de la Capoeira fue el elemento más fácil de incorporar, *a priori*, en el aprendizaje de una gran parte del alumnado; posiblemente, debido a la atención que éste logró.

En suma, las reflexiones docentes determinaron que no existieron dificultades en relación con la introducción de los elementos que caracterizan a la Capoeira. De manera específica, se distinguió que el *berimbau* causó sorpresa entre los alumnos y, asimismo, que el aprendizaje vinculado con el instrumento resultó ser el más factible de incorporar en la mayor parte de ambos grupos – clase (considerando el resto de elementos relativos a los indicadores de esta variable).

- **Gráfica respecto a los resultados obtenidos**

Una vez llegados a este punto, mediante la figura 3 se exponen los resultados, en forma de porcentaje, que corresponden a los indicadores de la Dimensión 1 – Variable 2.

**DIMENSIÓN 1. APRENDIZAJE DE LA CAPOEIRA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

**VARIABLE 2 – ASIMILACIÓN DE PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS**

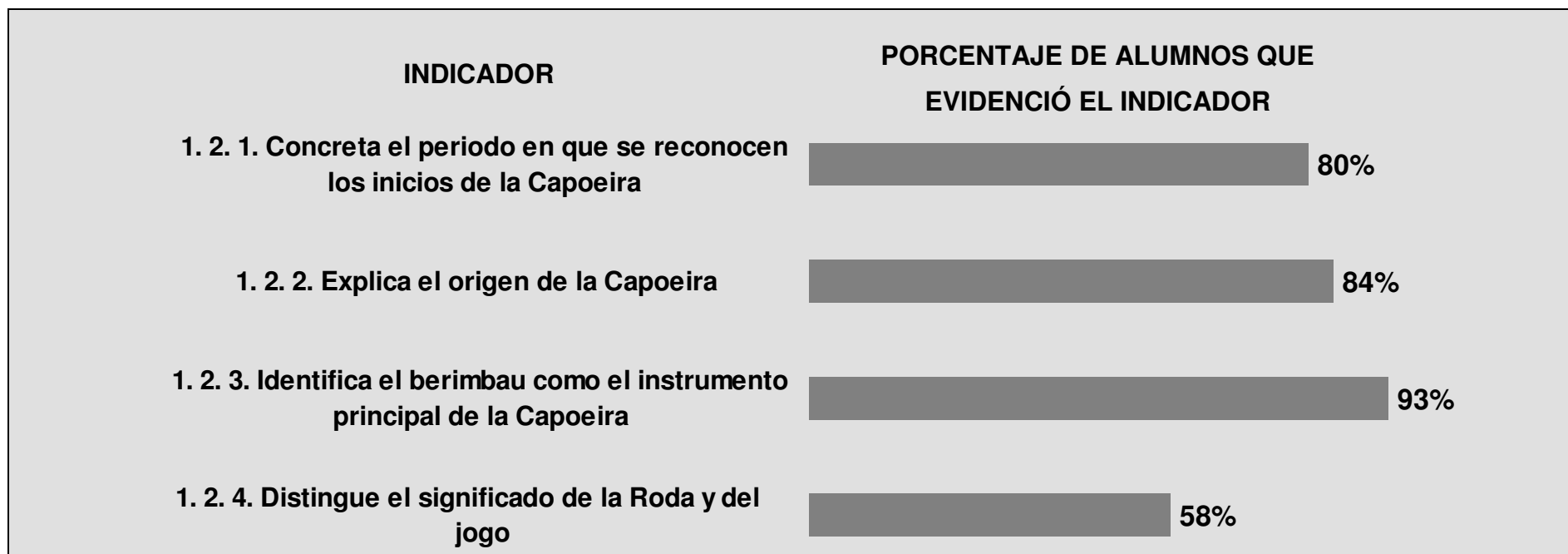


Figura 3. Resultados porcentuales (Dimensión 1 – Variable 2 – Indicador: 1.2.1. – 1.2.2. – 1.2.3. – 1.2.4.).

A partir de lo expuesto, se concluye que **más de la tercera parte del alumnado era capaz de situar en el tiempo los inicios de la Capoeira y explicar su origen** (más adelante se apreciará que el hecho de incluir la **explicación de la historia** proporcionó un porcentaje distinto). Por su parte, **casi todos los alumnos identificaron al berimbau como el instrumento principal**. Como uno de los resultados a tener en cuenta, para una futura intervención similar, resultó que **casi la mitad de los alumnos no comprendió el simbolismo de la Roda y del jogo**.

- **En síntesis**

Todo lo narrado con relación a los conocimientos (teóricos), permite incidir en el hecho, ya comentado en las páginas anteriores, de que una enseñanza práctica debe de ir acompañada de un aprendizaje teórico. En este sentido, la explicación del docente sobre el origen de la Capoeira o el *berimbau*, debía de proporcionar el conocimiento necesario para que (de la misma forma en que ocurría con respecto a la destreza física), el alumno tuviera herramientas suficientes para desarrollar las actividades, y resolver las tareas con mayor o menor éxito. De este modo, asentamos la idea de que *“una actividad calificada de competente no se limita a habilidades de carácter práctico, sino que incluye también conocimientos comprensivos de las mismas”* (Sarramona, 2004, p.6).

Llegado este punto, para concluir con los aspectos concernientes a la Dimensión 1 – Variable 2, en la tabla 57 se recogen las principales observaciones que encontramos.

<b>DIMENSIÓN 1 – VARIABLE 2</b>
<b>ASIMILACIÓN DE PROCEDIMIENTOS COGNITIVOS</b>
⇒ Apreciamos que, con ciertas excepciones, los alumnos mantuvieron su atención sobre aquello que el docente explicaba en las actividades de carácter más teórico y, asimismo, que registraran los aspectos que consideraban más oportunos.
⇒ Se observó como un hecho habitual que diferentes alumnos permanecieran en el gimnasio, al término de las sesiones, con el propósito de resolver dudas o complementar la información expuesta ese mismo día.

Tabla 57. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 1 – Variable 2 (1).



⇒ En general, concluimos que los alumnos no tuvieron dificultades para asimilar la mayoría de los conceptos y elementos relacionados con la Capoeira. A este respecto, y de una forma concreta, determinamos que:

1. La vertiente simbólica de la *Roda*, y del *jogo*, resultó ser un contenido complejo de asimilar para parte de los alumnos. A tal efecto, y si bien puede ser inoportuno incorporar conocimientos de carácter tan abstracto (en la etapa de Primaria), la opinión docente reveló que a los alumnos no les causa excesivos problemas ya que están habituados a la introducción de nuevos contenidos de aprendizaje.
2. Más allá de sus características, el efecto que ocasionó el *berimbau* en los alumnos posibilitó, *a priori*, que su aprendizaje resultara más factible.

Tabla 57. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 1 – Variable 2 (2).

Finalizamos aquí la muestra y descripción de los resultados obtenidos relativos a la Dimensión 1. Una vez en este punto, y antes de adentrarnos en los resultados propios de la Dimensión 2, será pertinente recuperar el primero de los objetivos propuestos en el Objeto de estudio para, en este sentido, exponer que mediante la propuesta didáctica de enfoque competencial fue posible:

**Fomentar el aprendizaje de la Capoeira en  
los alumnos de 6º curso de Primaria**

#### **8. 4. 2. LA CAPOEIRA COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE LA CSC**

Echando la mirada atrás, recordamos que en el Objeto de estudio identificamos 6 temáticas específicas de la Competencia Social y Ciudadana a partir de las afirmaciones extraídas desde el Real Decreto 1513 y el Diario Oficial de la Unión Europea (ambos de 2006). Asimismo, definimos una serie de *descriptores* que permitían concretar de forma detallada las acciones que, en último instante, proporcionarían las evidencias necesarias para establecer el nivel en que se encontraba el alumno respecto a la competencia básica 5.

A partir de aquí, nuestras vivencias con los alumnos (dentro y fuera del aula), así como la observación participante de cada sesión y el posterior análisis de las situaciones acontecidas, nos permitieron identificar la consecución de *descriptores* en cada alumno. No obstante, advertimos que una gran parte de los alumnos evidenciaba tener integrados *descriptores* situados en varios niveles, pero no todos los correspondientes a un nivel en concreto. Por ejemplo, sucedió que un gran número de alumnos evidenció el *descriptor* 2. 6.<sup>93</sup> (situado en el nivel alto de adquisición de la competencia) pero, en cambio, no así el *descriptor* 2. 5.<sup>94</sup> (nivel medio – alto) ni el 2. 7.<sup>95</sup> (nivel alto).

Por tanto, aunque indicamos la posibilidad de situar a una persona en aquel nivel concreto de adquisición de competencia básica, del cual se evidenciaran los *descriptores* respectivos, opinamos que carecerá de sentido puesto que, tal y como comprobamos, se puede estar en disposición de uno (o más) de los *descriptores* de un nivel específico sin tener alguno de los inmediatamente anteriores. A partir del ejemplo anterior, apreciamos que diferentes alumnos evidenciaron un *descriptor* situado en el nivel alto, sin disponer del relativo al nivel medio – alto.

Este hecho, unido a la complejidad que supuso obtener las evidencias necesarias para poder determinar (de manera positiva o negativa) si cada alumno disponía de los 48 *descriptores* planteados en un inicio, hacía imposible situar a los 45 alumnos en un nivel establecido para la Competencia Social y Ciudadana. De esa forma, y como una primera conclusión, se aprecia que la consecución de una competencia básica no se manifiesta (y por lo tanto tampoco se puede valorar) de una manera lineal en el individuo, es decir, no transcurre de un nivel (bajo) a otro (más alto).

En cambio, a partir de nuestra experiencia en este *caso*, reconocimos que lo más frecuente es que cada persona fluctúe en diferentes niveles de la competencia básica; ya que suelen disponerse de varios *descriptores* situados en niveles distintos, pero no así de todos los que pertenecen a un mismo nivel. A su vez, puede ocurrir que se dispongan de todos los *descriptores* situados en un único nivel, pero no así de todos los anteriores que precedan a dicho nivel.

---

<sup>93</sup> *Descriptor* 2. 6: “Rechaza las actitudes despectivas y agresivas (los insultos, la violencia, etc.)”.

<sup>94</sup> *Descriptor* 2. 5: “Recorre a estrategias adecuadas con el propósito de solucionar un conflicto propio o ajeno (tranquiliza, escucha, dialoga, propone acuerdos, etc.)”.

<sup>95</sup> *Descriptor* 2. 7: “Muestra una actitud segura y tranquila en los conflictos”.

En cualquier caso, teniendo en cuenta las dificultades para obtener las evidencias necesarias que nos permitieran responder a los 48 *descriptores* iniciales, en primer lugar debemos exponer que obtuvimos resultados que se pudieran responder (en cada alumno) de 25 *descriptores*. Es decir, según cada alumno, mediante el conjunto de las evidencias podíamos responder a unos u otros *descriptores* de los 48 iniciales. Sin embargo, fueron un total de 25 *descriptores* los que tuvimos oportunidad de responder sobre cada uno de los 45 alumnos.

En cuanto al resto de los *descriptores*, debemos justificar que no se consiguieran obtener evidencias fehacientes debido, en esencia, a que varios de ellos sólo se hubiesen comprobado formulando preguntas muy específicas a los alumnos o, en el caso de otros, visualizando su comportamiento en ciertos momentos precisos de su vida cotidiana que, además, estuvieran vinculados de manera explícita con el *descriptor* en cuestión (Anexo 6).

Así, apoyándose en esos 25 *descriptores* fue posible reconocer diversos aspectos sobre los que el docente debería de focalizar su atención para, potencialmente, favorecer la adquisición y/o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana en cada discente. Más allá, la elaboración de *descriptores* permitió identificar la situación de cada alumno y configurar el respectivo perfil con relación a la CSC. En este sentido, en la tabla 58 se descubren los 25 *descriptores* de los cuales se obtuvieron las suficientes evidencias para poderse responder (de forma positiva o negativa) en cada alumno:

<b>VARIABLES – TEMÁTICAS</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
<b>1. NORMAS Y REGLAS</b>	<b>1. 1. Diferencia normas y reglas.</b>
	<b>1. 5. Adapta su práctica para respetar normas y reglas establecidas.</b>
	<b>1. 6. Expresa su opinión sobre las normas y las reglas.</b>
	<b>1. 7. Rechaza el comportamiento de los compañeros que no respetan normas.</b>
<b>2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	<b>2. 4. Determina que la Capoeira no pretende el contacto físico.</b>
	<b>2. 5. Recurre a estrategias adecuadas para solucionar un conflicto.</b>
	<b>2. 6. Rechaza las actitudes despectivas y agresivas.</b>
	<b>2. 7. Muestra una actitud segura y tranquila en los conflictos.</b>
<b>3. RELACIONES AFECTIVAS</b>	<b>3. 4. Explica que la Capoeira se representa con otra persona.</b>
	<b>3. 5. Interactúa con todos sus compañeros.</b>
	<b>3. 6. Se relaciona (convive) con todos o gran parte de sus compañeros.</b>
	<b>3. 7. Acepta a las personas sin hacer distinciones.</b>

Tabla 58. Descriptores que permitieron elaborar el perfil de cada alumno respecto a la Competencia Social y Ciudadana (1).

<b>4. PERTENECER A UN GRUPO</b>	<b>4. 3. Explica que cada capoeirista tiene un rol importante.</b>
	<b>4. 5. Colabora con su grupo.</b>
	<b>4. 6. Participa en la <i>Roda</i>.</b>
	<b>4. 7. Se muestra respetuoso hacia los miembros del grupo.</b>
	<b>4. 8. Desarrolla sus labores pensando en el grupo; con responsabilidad.</b>
<b>5. SALUD Y BIENESTAR PERSONAL</b>	<b>5. 6. Mantiene una higiene personal.</b>
	<b>5. 7. Participa de forma activa en las actividades físicas.</b>
	<b>5. 8. Se interesa por conocer y aprender nuevos movimientos.</b>
	<b>5. 9. Se esfuerza por realizar movimientos complejos.</b>
<b>6. HISTORIA DEL MUNDO</b>	<b>6. 2. Es consciente de que la Capoeira proviene de esclavos africanos transportados de Angola a Brasil.</b>
	<b>6. 3. Es capaz de explicar el origen y la historia de la Capoeira.</b>
	<b>6. 5. Participa en actividades relacionadas con sucesos de la historia.</b>
	<b>6. 8. Muestra interés por conocer hechos históricos.</b>

Tabla 58. Descriptores que permitieron elaborar el perfil de cada alumno respecto a la Competencia Social y Ciudadana (2).

Como indicamos, los anteriores 25 *descriptores* no posibilitaron conocer o situar a los alumnos en un nivel concreto de la CSC. Sin embargo, permitió obtener resultados acerca de los procesos relacionados con el aprendizaje de cada temática reconocida para esa competencia básica. Al respecto, cabe recordar que las 6 temáticas que configuraban la CSC (o los ámbitos sobre los que actuar para influir en ella) eran las siguientes:

- |                                    |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>1. Normas y reglas</b>          | <b>4. Pertenecer a un grupo</b>      |
| <b>2. Resolución de conflictos</b> | <b>5. Salud y bienestar personal</b> |
| <b>3. Relaciones afectivas</b>     | <b>6. Historia del mundo</b>         |

A partir de aquí, manteniendo la misma estructura presentada para cada variable de la Dimensión 1, después de narrar aquellas situaciones vinculadas a cada variable (de esta 2ª Dimensión) se comentarán las reflexiones del especialista de EF y de la tutora de 6º A, así como las opiniones de los alumnos con relación a cada temática. Asimismo, se expondrán gráficamente los resultados porcentuales obtenidos (en el conjunto de ambos grupos – clase) y, para concluir, se determinan aquellos aspectos más relevantes de cada variable apoyándose sobre las aportaciones de distintos autores; cuyas obras se vinculan con las competencias básicas.

### **1. Normas y reglas**

De un modo general, desde las primeras sesiones les reiteramos a los alumnos la importancia que tenía el hecho de respetar las normas de la escuela ya que, fuera de ella, existían otro tipo de normas que deberían de obedecer para desarrollar su vida con éxito; de esta forma pretendíamos que comprendieran la transferencia entre lo promovido en la escuela y aquello con lo que se encontrarían en su vida fuera de la misma.

En este sentido advertimos que, en un inicio, los alumnos se mostraban confusos y que no terminaban de entender el vínculo entre “normas de clase” y “normas de vida”. Sin embargo, mediante el transcurso de las actividades logramos apreciar que gran parte del alumnado comprendió la posible relación entre aquello solicitado desde la escuela y lo requerido para la vida fuera de ésta. Al respecto, el factor común que enlazaba ambos aspectos era el carácter obligatorio que conllevaba participar (en actividades y en tareas, así como en la vida adulta ejerciendo una ciudadanía activa de forma adecuada).

- **Situaciones relativas a los resultados de aprendizaje**

Ciertamente, en varios momentos, detectamos que los alumnos no respetaron las normas establecidas. En concreto, logramos advertir de este hecho durante la resolución de la Tarea 1 “Secuencia a dúo” y la Tarea 2 “Campeonato”. De esta forma, y en primer lugar, mediante el análisis de cada “hoja de evaluación” propia de la Tarea 1 (Anexo 1) y las anotaciones efectuadas a partir de la observación de las secuencias de los alumnos, se evidenció que 6 alumnos no respetaron todas las normas por una causa u otra: parejas en las que algún integrante no efectuó el número de movimientos requerido; parejas que no completaron su hoja de evaluación (o que lo hicieron de un modo incorrecto); etc. A modo de ejemplo, en el siguiente fragmento se observa el análisis efectuado en la pareja formada por los alumnos 14 y 18, del grupo – clase A, con respecto a la resolución de la tarea.

**TAREA 1: “SECUENCIA A DÚO”**

**Alumnos 14 y 18**

Se detecta que la ejecución de los movimientos no es correcta en ambos alumnos y que no respetan la mayoría de las indicaciones que el docente había propuesto para desarrollar la tarea. Los alumnos exponen que dedicaron 25 minutos a preparar y a ensayar la secuencia en casa del alumno 14, y que no tuvieron conflictos entre ellos. Respecto a su hoja de evaluación, el apartado destinado a ordenar los movimientos y definir quién tiene la iniciativa está incompleto. Asimismo, no explican de forma adecuada la finalidad que tiene cada movimiento que realizan.

Por su parte, con respecto a la Tarea 2 es justo revelar que con uno de los grupos hubo muy buenas sensaciones, pero no así con el otro. Respecto a este último, si bien es cierto que la mayoría de alumnos respetaron las reglas cuando “competían”, no sucedió lo mismo cuando actuaron como “jueces”. En este sentido, uno de los comportamientos más reiterados fue que ciertos alumnos concedieran puntos a sus compañeros de manera descontrolada. Estos hechos, los cuales se advirtieron en los instantes en que sucedieron y más adelante en el registro en vídeo, generaron que al día siguiente se mantuviera una conversación con el grupo en cuestión. Este momento, sirvió para exponer lo que había sucedido durante la tarea a causa del comportamiento de varios alumnos. Asimismo, se afrontaron ciertos aspectos como el sentido de la responsabilidad y el compromiso. Con

respecto al comportamiento que mostraron los alumnos en estos momentos, advertimos que la gran mayoría permaneció atenta a todo el planteamiento expuesto por el docente.

- **Reflexiones de los docentes y opiniones de los alumnos**

En cuanto a las opiniones de los docentes, en este caso debemos mencionar que, tanto el especialista de Educación Física como la tutora del grupo – clase, nos afirmaron en diversos diálogos de carácter informal (y por lo tanto no registrados) que la propuesta didáctica planteada estaba siendo provechosa para que los alumnos empezaran a ser más conscientes de que, por una parte, existían ciertas normas en la sociedad y, por otra, que en su vida se encontrarían con la necesidad de tener que respetarlas. En este sentido, los docentes nos expresaban que el hecho de incorporar normas en las actividades, así como focalizar la atención a su respeto, es habitual en los colegios. No obstante, plantearlas en actividades complejas (tareas) puede favorecer que los alumnos transfieran el respeto de reglas escolares al cumplimiento de normas sociales; debido a que las características de las tareas conllevan una mayor responsabilidad que otro tipo de actividades.

Por otra parte, dentro de los diálogos informales, un alumno nos comentó que las normas de la Capoeira eran fáciles de seguir ya que, aunque en la *Roda* se debía de estar más atento para entrar y salir, sólo consistía en darse la mano y salir cuando empezara la música; lo cual no suponía ninguna dificultad.

De esta forma, en el conjunto de profesorado y alumnado se afirmó que, *a priori*, no existía una dificultad respecto a la introducción de las normas propias de la Capoeira. Más allá, cabe destacar la valoración docente con respecto al hecho de incorporar reglas en tareas competenciales ya que, en esencia, poseen una mayor transferencia con la vida adulta y, por lo tanto, favorecen el respeto por aquellas normas que permiten desarrollar la vida adulta con éxito.



• **Gráfica respecto a los resultados obtenidos**

Una vez aquí, constatados a partir de la observación, la figura 4 muestra los resultados porcentuales de los *descriptores* de la Dimensión 2 – Variable 1, de los cuales se logró obtener la información pertinente para poderse responder (de modo positivo o negativo) en los 45 alumnos.

**DIMENSIÓN 2. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA**

**VARIABLE 1 – NORMAS Y REGLAS**

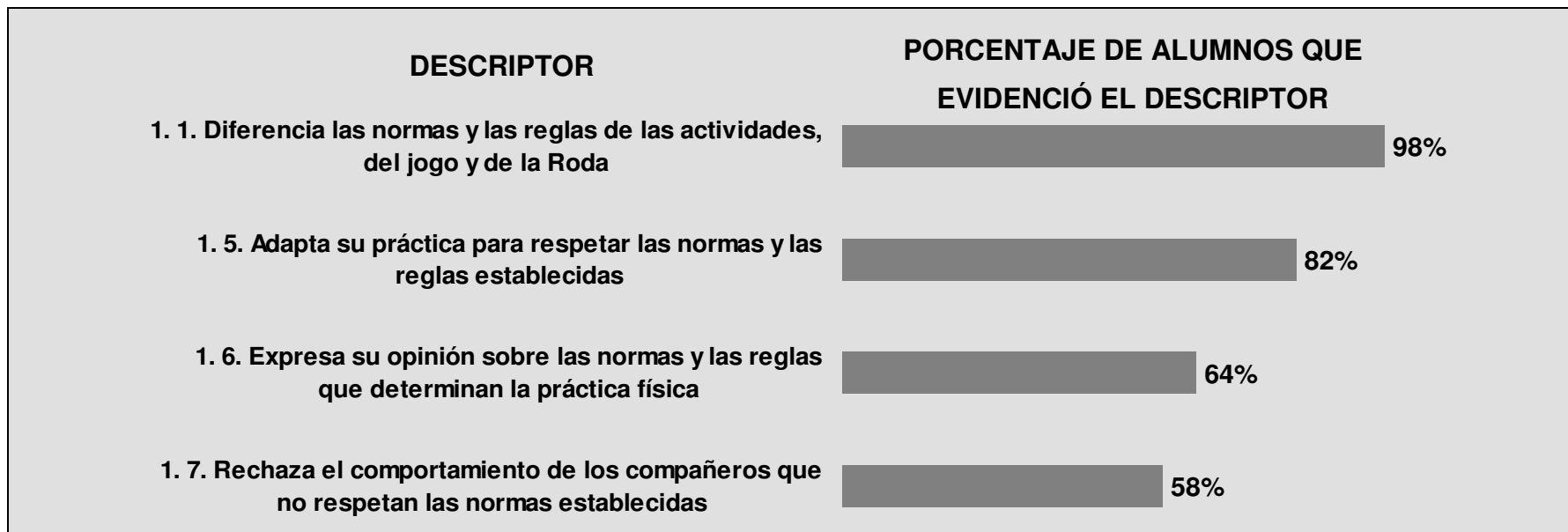


Figura 4. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 1 – Descriptor: 1.1. – 1.5. – 1.6. – 1.7.).

Así, en conjunto, **casi todos los alumnos diferenciaron las normas y reglas** de las actividades y de las tareas propuestas, **y más de la tercera parte adaptó siempre su práctica**. De manera específica, destacar el respeto de los alumnos hacia las normas que intervenían en la formación de la *Roda* y la práctica del *jogo*. Por su parte, **poco más de la mitad del alumnado era capaz de expresar su opinión respecto a las normas y las reglas** (ya fuese sobre un aspecto en general de las actividades o las tareas, o en relación con algunos elementos concretos de la Capoeira) **y casi idéntico porcentaje rechazaba el comportamiento de aquellos compañeros que no respetaban las normas**. A partir de estos resultados podemos determinar que, *a priori*, sea más complejo intervenir sobre aquella actuación incorrecta que realice una persona (con relación al respeto de normas) que adaptar nuestra práctica. Un hecho que, posiblemente, se relacione con la necesidad de disponer de una cierta seguridad y confianza para expresar una opinión o realizar una crítica.

- **En síntesis**

La introducción de ciertas reglas en las actividades y tareas tenía como propósito establecer un vínculo entre éstas y las normas que se deben de respetar en la vida adulta. Al respecto, si bien la mayoría de las actividades planteadas en el ámbito escolar poseen esta característica (el respeto de reglas), identificamos que cuando se pretende potenciar la CSC este comportamiento adquiere mayor valor; debido a las particularidades de esta competencia básica. De esta forma, por lo tanto, a partir de la introducción de diferentes normas creemos que, *a priori*, será posible preparar al alumno para ejercer la ciudadanía de manera conveniente; *“la competencia social es, en definitiva, la práctica consciente, comprometida y responsable de la ciudadanía”* (Santisteban, 2009, p.15).

Por otra parte, a partir de nuestra experiencia, detectamos que existe un factor de riesgo cuando se plantean ciertas actividades y las normas pertinentes, el cual se vincula con los alumnos que provienen de una sociedad distinta a aquélla en la que se encuentra la escuela; *“no podemos hablar de “competencias sociales” si no sabemos la sociedad que nos parece deseable. Las competencias sociales para un japonés tal vez sean incompetencias sociales para un estadounidense”* (Marina y Bernabeu, 2007, p.36). En este orden de ideas, encontramos que la familia de un alumno no estaba conforme con el hecho de que su hijo practicara Capoeira. De este modo, y aunque debemos exponer que

la decisión personal del alumno fue seguir el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus compañeros, consideramos la posibilidad de que un alumno, o su familia, no apruebe las actividades y/o reglas planteadas. A tal efecto, opinamos, el docente debería optar por la readaptación de aquella actividad, o norma, que genere el rechazo; ya que la otra opción supondría apartar por completo al alumno de aquello que realizan sus compañeros en las sesiones.

En este punto, y con el propósito de aunar los principales hallazgos relativos a la Dimensión 2 – Variable 1, en la tabla 59 se exponen los siguientes aspectos.

<b>DIMENSIÓN 2 – VARIABLE 1</b>
<b>NORMAS Y REGLAS</b>
<p>⇒ Se apreció que las normas de la Capoeira fueron asimilables por los alumnos.</p> <p>⇒ En relación con las tareas de enfoque competencial valoramos que los alumnos, en general, comprendieran que existían una serie de normas que debían de respetar para considerar que las tareas se habían resuelto con éxito.</p> <p>⇒ Comprobamos que el hecho de que gran parte del alumnado no respete las reglas establecidas permite que el docente intervenga, e incida, sobre la relevancia que adquiere el respeto de unas normas más allá de la escuela.</p> <p>⇒ La opinión de los docentes afirmó que el planteamiento de actividades complejas (tareas) en que se exija el respeto de una serie de normas, <i>a priori</i> puede favorecer que exista una mayor transferencia en la vida adulta en relación con este comportamiento.</p>

Tabla 59. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 1.

## **2. Resolución de conflictos**

Con relación a esta variable, el primer aspecto a indicar es que fue una de las que adquirió mayor protagonismo. En este sentido, en ciertos conflictos que surgieron entre algunos alumnos, se aprovechaba la ocasión para explicar a todos las pautas que debían tener en cuenta para una resolución eficaz de los mismos. Por otra parte, en las sesiones

iniciales se insistió en la idea de que una de las características de la Capoeira era que no pretendía el golpeo. De esta forma, a pesar de que ciertos alumnos seguían preguntando en repetidas ocasiones: “¿se puede pegar?”, la respuesta siempre era que, precisamente, se trataba de intentar no golpear al compañero. Ciertamente, no existió ningún problema de tipo agresivo. Sin embargo, existieron golpes involuntarios de unos alumnos a otros que ocasionaron ciertos conflictos. Al respecto, a continuación narramos las situaciones más problemáticas que sucedieron las cuales, respectivamente, se vinculan con golpes involuntarios de los alumnos y desacuerdos en las tareas de tipo más colaborativo.

- **Situaciones relativas a los resultados de aprendizaje**

Respecto a las situaciones relacionadas con un factor físico, en la Sesión n° 2 del grupo B (23 de enero), ocurrió que un alumno golpeó a un compañero en el momento de formar la *Roda*. El alumno “agredido” no reaccionó de un modo violento, sólo empezó a llorar. Al acercarnos a él, nos explicó lo sucedido y entendió que su compañero no había tenido mala intención pero, al mismo tiempo, demostró su enfado porque éste “*se ha ido sin preocuparse por lo que me ha hecho*”. Por su parte, el alumno que había golpeado al compañero observó que nos acercábamos y, de manera inmediata, empezó a justificar su acción expresando en tono airado: “*¡ya le he pedido perdón!*”.

A partir de aquí, en primer lugar dialogamos con ambos alumnos para lograr que se tranquilizaran. Posteriormente, nos dirigimos hacia todo el grupo para explicar cómo actuar ante este tipo de situaciones. Al respecto se destacó que, cuando alguien golpea a una persona, el primer paso es disculparse, pero la actuación no termina ahí y no debería “escaparse” sin más ya que, si actúa de ese modo, acabará por pensar que puede hacerlo otra vez siempre que luego “pida perdón”. Así, en este caso y después de tranquilizarse, se debe pedir disculpas, interesarse por la persona y explicarle lo ocurrido. Por su parte, la reacción del alumno “agredido” debe ser comprensiva y, si es necesario, evitar que su compañero se sienta culpable (se apreció que todos los alumnos prestaban atención).

Descrito todo el proceso, la situación permitió comentar al grupo que aunque los golpes involuntarios fuesen habituales en los *jogos*, ahora ya sabían cómo debía de ser su comportamiento para evitar conflictos. Asimismo, indicamos que este aprendizaje les podía ser de utilidad para resolver correctamente conflictos similares que encontrarán en

su vida. Sobre la base de lo expuesto, otro hecho en relación sucedió el día 8 de febrero. Este día, los alumnos se encontraban en el gimnasio durante el recreo para avanzar en el diseño de la secuencia de Capoeira (relativa a la Tarea 1). En un momento determinado, y de forma involuntaria, ocurrió que una alumna golpeó a una compañera al practicar un movimiento de Capoeira; como se explica mediante la siguiente observación recogida.

Se aprecia que la mayoría de los alumnos de ambos grupos - clase haya acudido al gimnasio en su tiempo de recreo para seguir desarrollando la Tarea 1 "Secuencia a dúo". Al respecto, en un momento determinado se ha observado que una alumna había golpeado a una compañera de forma involuntaria. En este sentido, se ha valorado que no haya existido ningún tipo de conflicto entre ellas. A tal efecto, se ha podido apreciar que la primera se ha disculpado e interesado por la segunda y que, a su vez, ésta ha comprendido que la acción había ocurrido sin mala intención. En todo momento, valorando la actuación de ambas alumnas, el docente ha mantenido el rol de observador externo (sin que fuera necesaria su intervención) hasta que le ha aconsejado a la alumna que había recibido el golpe que fuera a pedir hielo para la zona dolorida. Asimismo, se ha valorado que la compañera que le había golpeado le preguntara si podía acompañarla; hecho que el docente ha permitido.

Con respecto al comportamiento de ambas alumnas cabe decir que, ciertamente, ninguna había manifestado una actitud de tipo agresivo u ofensivo durante el transcurso de la PD; lo cual hace presuponer que tampoco hubiese existido un conflicto sin nuestra intervención previa. No obstante, se apreció la calma inicial en ambas partes y, a su vez, valoramos la preocupación inmediata de la alumna que había golpeado a su compañera.

Otro conflicto, esta vez sin golpes, ocurrió con alumnos de un grupo durante la Sesión nº 9 (26 de febrero) en la actividad denominada: "*Enseñemos el Aú con ayudas*". Los alumnos estaban advertidos de que era una actividad que debían realizar con mucho cuidado demostrando un alto grado responsabilidad ya que, de no ser así, podían dañar a su compañero. En este contexto, mientras los alumnos practicaban de manera autónoma e íbamos supervisando los pequeños grupos, una alumna se acercó para decirnos que un compañero la había asustado (mientras hacía el *Aú*) para que se cayera. Al hablar con él, nos explicó que ella lo había incordiado primero y por eso él la había querido asustar.

En un primer momento el alumno reaccionó enfadado y quería dejar la actividad, sin embargo, logramos tranquilizarlo para poder conversar con los dos. Al poco tiempo, cada uno reconoció su comportamiento y les reiteramos que no debían tener este tipo de

actitudes, sobre todo, jamás en actividades en las que podían hacerse daño (aspecto que ya conocían antes de empezar). En esta ocasión, debido a la concentración que requería la actividad, se pensó que no era acertado exponer lo sucedido al resto del grupo. Como aspectos positivos, destacar que se consiguió que los alumnos llegaran a confesar lo que habían hecho mal y, a partir de aquí, continuaron el resto de la clase sin molestar. Más allá, su posterior conducta evidenció que eran conscientes de que se podían haber hecho daño durante la actividad. Así, creemos que todo les hizo recapacitar sobre lo sucedido.

Respecto a ciertos conflictos que se sucedieron en las tareas conjuntas, destacar a una pareja que tuvo desacuerdos durante la preparación de su secuencia (Tarea 1). Así, en la lectura de evaluación revelaron que, mientras uno de ellos había querido realizar la secuencia de una manera, el compañero quería hacerla de otra, sin embargo, habían sido capaces de resolver el conflicto dialogando y, desde entonces, indicaron que se llevaban mejor que antes. A su vez, en la hoja de evaluación expusieron que este hecho les había servido para confiar más en ellos mismos (Anexo 7).

Finalmente, hay que señalar otro conflicto ocurrido en un sub-grupo de la Tarea 3 “Mural de Capoeira”. En esta ocasión, la situación traspasó los límites de la escuela y llegaron a intervenir familiares de las alumnas implicadas. El conflicto, empezó a surgir cuando una componente del grupo asumió el mando y designó las labores que debían de realizar sus compañeras. Posteriormente, se citaron en una biblioteca cercana al colegio para desarrollar el mural, sin embargo, no se acabaron de poner de acuerdo y una de las alumnas se quedó sola en el lugar. Al regresar a casa, explicó su punto de vista respecto a lo sucedido y, su versión, dio como resultado que un familiar llamara por teléfono a la alumna “líder” para recriminarle su comportamiento. Al día siguiente, al término de las clases y con la tutora presente (nosotros desconocimos el encuentro hasta unos instantes más tarde), la madre de una de las alumnas y la abuela de la otra conversaron de manera un tanto alterada a causa de la actuación de cada niña.

Por nuestra parte, a la salida del centro escolar encontramos a la tutora del grupo conversando con la abuela de la alumna y la tutora nos dio la oportunidad de intervenir. Respecto a la conversación, nos sorprendió que la abuela de la alumna nos expresara (de

forma brusca) que no dejaba a su nieta estar con ningún compañero/a<sup>96</sup> fuera del colegio aunque fuera para realizar un trabajo escolar (el padre, presente en ese mismo momento, se abstuvo de articular palabra al respecto). En este sentido, advertimos que el problema no había sido que la niña estuviera sola en la biblioteca, sino que no le habían dejado ir. En cualquier caso, explicamos que existían alternativas para realizar un trabajo en grupo (dedicar horas del patio o dividir las partes y ponerlas en común). Más allá del percance, y finalizado el mural en la clase de Plástica reservada, las alumnas admitieron que había sido un malentendido y se mostraron contentas por resolverlo, así como con el resultado final de la tarea.

Este suceso revela que, si bien las tareas de enfoque competencial dotan de mayor autonomía al alumnado, también es posible que puedan provocar situaciones de carácter complejo en las que sea necesaria una intervención del docente; la cual deba de ser tanto oportuna en el tiempo, como acertada en el contenido de las palabras, para reconducir la situación problemática creada.

#### • Reflexiones de los docentes y opiniones de los alumnos

En cuanto a la opinión del especialista de Educación Física sobre esta temática, mencionó que los planteamientos desarrollados les podían servir a los alumnos fuera del colegio porque:

*“en alguna tarea concreta que se haya mandado a un grupo de 4 o esto, pues ha habido conflictos y... bueno sí que ha habido alguno y los han resuelto (...) en ese sentido pues, pues sí que lo han practicado”* (Entrevista 1 – Min. 12).

Por su parte, la tutora de 6º también se posicionó de forma positiva con respecto a la posible transferencia que los alumnos podrían realizar en su vida al disponer, ahora, de más herramientas para lograr resolver sus conflictos. No obstante, advirtió que pueda existir dificultad en plantear ciertas labores que los alumnos deban resolver en conjunto:

*“por la situación, o por la manera de trabajar de la escuela... sí que ha dado un poco de problema en tanto en cuanto aquí no se trabaja fuera del colegio”* (Entrevista 2 – Min. 4).

---

<sup>96</sup> Incidiendo en repetidas ocasiones que la decisión incluía a chicos y chicas sin distinción.

En cambio, desde su experiencia, los alumnos afirmaron que había sido positivo el hecho de haberles planteado diversas situaciones susceptibles de generar conflictos. A este respecto, mencionaron:

*“es bueno porque luego... hemos aprendido nosotros mismos a resolver nuestros problemas”* (Reflexiones alumnado – Min. 2).

De esta forma, teniendo en cuenta las diversas reflexiones, advertimos que existe un factor positivo en aquellas tareas susceptibles de ocasionar problemas entre alumnos. A este respecto, los individuos deberían afrontar situaciones que, probablemente, fuesen novedosas para ellos y, por lo tanto, activar y movilizar recursos personales que hasta el momento no les habían sido solicitados. Más allá, las opiniones del profesorado y de los alumnos afirman que estos últimos integraron en su conocimiento recursos y estrategias que, *a priori*, les permitirán enfrentarse con éxito a una situación conflictiva de su vida.



- **Gráfica respecto a los resultados obtenidos**

En este punto, en la figura 5 se exponen los resultados, en forma de porcentaje, que corresponden a aquellos *descriptores* de la Dimensión 2 – Variable 2 que, mediante la observación, se lograron responder en todos los alumnos.

**DIMENSIÓN 2. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA**

**VARIABLE 2 – RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

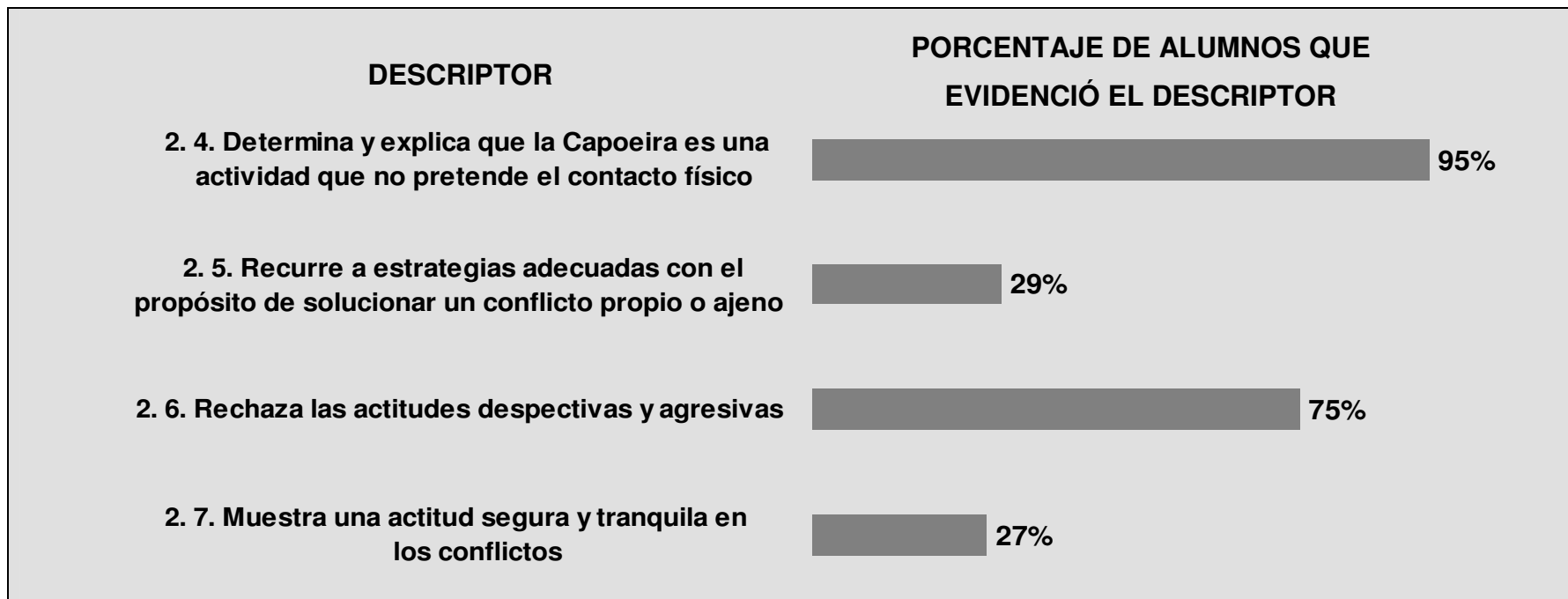


Figura 5. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 2 – Descriptor: 2.4. – 2.5. – 2.6. – 2.7.).

En suma, identificamos que **casi la totalidad del alumnado comprendió que la Capoeira no era una práctica agresiva y, en este orden, una tercera parte mostró su rechazo ante actitudes de este tipo.** Por otra parte, mediante las situaciones observadas concluimos que **poco más de la tercera parte del alumnado era capaz de solucionar con éxito un conflicto y/o mantener una actitud oportuna en ellos.** En este sentido, y aunque la diferencia sea equivalente a 1 alumno, mencionar que puedan existir personas que actúen de forma correcta en los conflictos aunque muestren nerviosismo, y personas que demuestren cierta serenidad en ellos pero que no actúen, o que lo hagan de un modo inadecuado. Al respecto, si bien la mayoría de los alumnos que recurrieron a estrategias apropiadas mantuvieron una actitud adecuada; existieron casos específicos en los que no se cumplió este comportamiento (Anexo 8.1.).

En otro orden de ideas, respecto a estos resultados porcentuales, resulta relevante que la mayoría del alumnado comprendiera que la Capoeira no era agresiva. Este hecho se constató durante la Tarea 2 “Campeonato” y, desde un punto de vista más teórico, en la Tarea 3 “Mural de Capoeira”. Así, los alumnos debían intentar tocar al compañero sin golpearlo en el campeonato y, en ese sentido y salvo 2 excepciones, las conductas de los alumnos evidenciaron que todos asumían esta característica de la Capoeira. No obstante, el *descriptor* 2.4., (situado en el nivel “ENTIENDE”) aludía a elementos vinculados con el conocimiento cognitivo y, mediante el análisis de los murales y los comportamientos de los alumnos, se evidenció que casi todos ellos habían integrado este *descriptor*.

- **En síntesis**

Es un hecho que los conflictos son parte de la vida social. A partir de aquí, desde la escuela existe la posibilidad de orientar al alumnado con respecto al comportamiento que se debería de tener en este tipo de situaciones. Desde nuestro punto de vista, cuando se pretende promover la CSC, esta labor adquiere mayor relevancia ya que interviene de un modo muy específico sobre este elemento;

*“las dificultades de la convivencia surgen del enfrentamiento de los deseos y de los intereses. Queremos cosas distintas y entonces no nos entendemos, o queremos las mismas cosas y entonces nos enfrentamos” El deseo individual nos separa, los proyectos comunes nos unen”* (Marina y Bernabeu, 2007, p.30).

De esta manera, y entendiendo que el conflicto forma parte de la vida, pensamos que en aquellas ocasiones en que sucedan dentro de las aulas, el docente debe de asumir el control (siempre que advierta que los alumnos actúan incorrectamente) y, más allá de tranquilizar a las partes implicadas, aprovechar la situación para explicar aquellas pautas oportunas que se deberían seguir. Así, *“dejemos simplemente de demonizar el conflicto, considerémoslo como un componente de la acción colectiva y preguntémonos cómo podemos utilizarlo de una forma constructiva más que destructiva”* (Perrenoud, 2004, p. 76).

Llegados a este punto, para concluir con lo referente a la Dimensión 2 – Variable 2 y a partir de nuestra experiencia en este caso en particular, en la tabla 60 se presentan los aspectos que hemos considerado más relevantes.

<b>DIMENSIÓN 2 – VARIABLE 2 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>
<p>⇒ En cada situación educativa que así lo requiera, la intervención docente debe ser oportuna y acertada. Apoyándose en ésta, el docente tiene una oportunidad para explicar a sus alumnos cómo actuar en determinados conflictos. A este respecto, advertimos que todos los alumnos prestaron atención cuando el docente explicó los posibles conflictos que podían surgir por diversos motivos, así como las pautas adecuadas a seguir para resolver este tipo de situaciones.</p>
<p>⇒ Comprobamos que existe un factor de riesgo en los desarrollos de aquellas tareas competenciales que se puedan escapar del control docente y que, por lo tanto, sean susceptibles de generar un conflicto entre los alumnos. A tal efecto, valoramos que sería oportuno considerar planteamientos o soluciones alternativas para resolver este tipo de tareas.</p>
<p>⇒ Apreciamos la existencia de alumnos que, aunque demostraban inseguridad, eran capaces de actuar adecuadamente en los conflictos. Por su parte, advertimos que había alumnos que mantenían la tranquilidad en las situaciones problemáticas pero que eran incapaces de actuar debido a una conducta pasiva o que, en el caso de que intervinieran, lo hacían de una manera inadecuada.</p>

Tabla 60. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 2 (1).

- ⇒ La opinión docente aseveró que las tareas que generan situaciones conflictivas favorecen la actitud del alumno a este respecto y que, en estas situaciones escolares, existe una transferencia con relación a la vida adulta.
- ⇒ En este *caso* en concreto los alumnos afirmaron que, mediante los conflictos surgidos en las tareas, habían aprendido a resolver sus propios problemas.

Tabla 60. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 2 (2).

### 3. Relaciones afectivas

En cuanto a las relaciones entre los alumnos, y como aspecto en general, se debe mencionar que no se detectaron discriminaciones de ningún tipo entre la mayoría de los grupos – clase. Por otra parte, resultó indudable el hecho de que los alumnos se juntaban con aquellos compañeros con los que, hasta ese instante, tenían un vínculo más afectivo. Así, se distinguían a parejas, y a pequeños grupos, que entre sí se relacionaban más que con otros. Un comportamiento que se podía apreciar, sobre todo, cuando en las primeras sesiones los alumnos *jogaban* en de la *Roda*; ya que formaban parejas con determinados compañeros.

#### • Situaciones relativas a los resultados de aprendizaje

Con relación al anterior aspecto, se advirtió que a una gran parte del alumnado le resultaba incómodo *jogar* en la *Roda* con aquellos compañeros con los que no se existía una relación cercana (así que los alumnos anteponían el hecho de no *jogar* a hacerlo con alguien “lejano”). No obstante, según transcurrieron las sesiones, apreciamos que mayor número de alumnos prefería *jogar* con un compañero en lugar de quedarse sin practicar; de este modo establecían una base que posibilitaba fomentar el inicio de un vínculo más cercano entre ellos.

Apreciado este hecho, se pretendía promover las relaciones interpersonales entre los alumnos y en la Tarea 1 “Secuencia a dúo” se atendía a este factor. Si recordamos, el docente formaba las parejas según niveles de habilidad distintos, lo cual (con excepción de un caso) tuvo como consecuencia que los integrantes de los dúos no hubiesen tenido,

previamente, una relación cercana entre ellos. Con la resolución de la tarea, e incidiendo durante las sesiones en que no formaran parejas para salir a *jogar* en la *Roda*, se apreció que los alumnos empezaban a relacionarse con demás compañeros.

Por su parte, en la actividad “*Cabeza abajo*”, relativa a la Sesión nº 6 (13 y 18 de febrero) y en la actividad “*Enseñemos el Aú con ayudas*”, realizada en la Sesión nº 9 (26 de febrero), incidimos en la importancia que adquiriría efectuar las ayudas de una manera correcta. Al respecto, y más allá del conflicto señalado en el anterior apartado con dicha actividad, se observó que gran parte del alumnado mantuvo unas actitudes responsables preocupándose por efectuar las ayudas de la forma en que fue explicada por el docente. Sin embargo, debemos argumentar que este hecho no fue suficiente para poder constatar la evidencia del *descriptor* 3.8.<sup>97</sup> ya que, el mismo, requería observar el comportamiento del alumno fuera del colegio y, además, en aquel preciso momento en que un ciudadano necesitara una determinada ayuda.

Más allá, desde un punto de vista más subjetivo (basado en nuestra experiencia), obtuvimos sensaciones positivas con respecto al comportamiento de los alumnos en este sentido. Sobre este aspecto, destacar que apreciamos nuevos vínculos entre compañeros según transcurrían aquellas tareas en que se solicitaba la colaboración de mayor número de alumnos. No obstante, evidenciamos que los alumnos habían establecido una base de tipo afectivo poco antes de iniciar la Tarea 4 “La representación”; como se observa que valoramos en la Sesión nº 10 que se realizó, el 27 de febrero, con el grupo – clase B.

Se aprecia que los alumnos que practican de forma autónoma (mientras el docente continúa explicando a cada respectiva pareja cómo tocar el *berimbau*) se unen con más compañeros que con respecto a las sesiones iniciales. Sobre todo, se valora la unión entre alumnos y alumnas (en las sesiones iniciales era habitual que sólo se juntaran con compañeros del mismo género).

Por otra parte, y aunque se detectara antes, es oportuno mencionar que durante el transcurso de la Tarea 4 advertimos que los vínculos entre compañeros se acrecentaron. En ese sentido, opinamos que esto se debió a la unión de ambos grupos – clase y, de una forma esencial (con relación a lo mencionado anteriormente) a que las características de la tarea requerían de una importante colaboración entre el conjunto de alumnos.

---

<sup>97</sup> *Descriptor* 3. 8: “*Muestra una actitud de ayuda hacia el ciudadano sin hacer excepciones*”.

## • Reflexiones de los docentes y opiniones de los alumnos

En cuanto a la reflexión del maestro de Educación Física, afirmó que sería viable hacer hincapié sobre la idea de potenciar vínculos entre aquellos compañeros que, hasta el momento, no hubiesen realizado una labor en conjunto. En este orden, con respecto a nuestra intervención, advirtió:

*“he visto que has intentado que no fueran compañeros, amiguitos (risas)... y algunos ha costado (...) pero bueno, en general... ha sido variado”* (Entrevista 1 – Min. 13).

Más allá, en los diálogos sucedidos de manera espontánea, la tutora se mostró de acuerdo con la posibilidad de que los alumnos tuvieran (ahora) más predisposición para ser sociables en los diferentes contextos. Por su parte, distintos alumnos mencionaron el hecho de que la Capoeira *“puede ayudar a hacer amigos”*; en este caso, los alumnos nos transmitieron que ensayar las secuencias, o *jogar* con alguien con el que no se tenga una relación cercana, puede generar un vínculo con ese compañero en cuestión.

En definitiva, y aun señalando que era más difícil, los alumnos reconocieron que era bueno hacer cosas con compañeros con los que nunca habían estado antes. Respecto a esta reflexión, destacaron la formación de parejas en la Tarea 1 “Secuencia a dúo” y la unión de los grupos para desarrollar la Tarea 4 “La representación” (Anexo 3 – Formato digital – Reflexiones alumnado):

- *“estamos más unidos como grupo”* (Min. 1).
- *“Nos han enseñado a convivir”* (Min. 1).
- *“estamos con la gente que estábamos y con la que no estábamos”* (Min. 1).
- *“Ahora con lo de la Tarea 4 estamos como los dos grupos más juntos (...). Antes éramos dos clases diferentes y ahora te vuelves a juntar con gente que hacía mucho tiempo que no te juntabas”* (Mints. 1 – 2).
- *“tienes que aprender a convivir porque, si no, sabes que va a salir mal”* (Min. 2).

Con el apoyo de las distintas reflexiones, se evidencia que los alumnos valoraron la propuesta didáctica ya que, mediante actividades y tareas, lograron establecer nuevos vínculos con distintos compañeros (de ambos grupos) y asentar sus relaciones. A su vez, y coincidiendo con nuestra observación, apreciamos que los propios discentes afirmaran que la Tarea 4 “La representación” potenció la unión de ambos grupos – clase. Más allá, basándonos en la última reflexión detectamos que ciertos alumnos lograron comprender, *a priori*, la importancia que adquieren los vínculos sociales en el desarrollo de una labor en común ya que, sobre estos, se derivará un resultado final aceptable y positivo.

- **Gráfica respecto a los resultados obtenidos**

Llegados a este momento, y mediante la figura 6, a continuación se muestran los resultados porcentuales relativos a aquellos *descriptores* propios de la Dimensión 2 – Variable 3, de los cuales se logró obtener una respuesta en cada alumno.

**DIMENSIÓN 2. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA**

**VARIABLE 3 – RELACIONES AFECTIVAS**

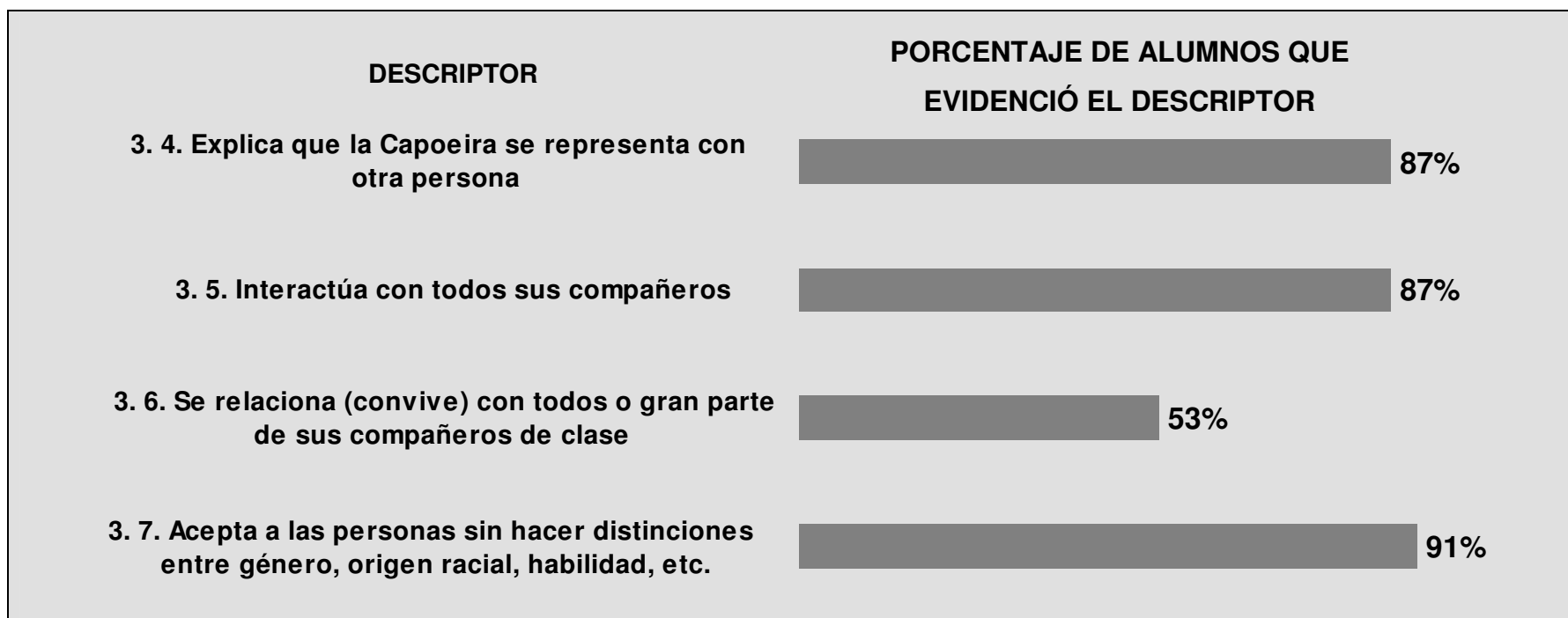


Figura 6. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 3 – Descriptor: 3.4. – 3.5. – 3.6. – 3.7.).



Así, en su conjunto, **casi la totalidad del alumnado entendió que es necesaria otra persona para jugar en Capoeira**. Por otra parte, **con la excepción de 6 alumnos, todos interactuaban con sus compañeros en las actividades**. De un modo similar, en este caso **exceptuando a 4 alumnos, todos los compañeros se aceptaban entre ellos**. Estos últimos resultados, posiblemente confusos, se corresponden con el hecho de que 2 alumnos aceptaban a sus compañeros pero, al mismo tiempo, se mostraban intranquilos y/o incómodos cuando debían realizar en el gimnasio una actividad, o tarea, con algunos de ellos (Anexo 8.2.). Sobre este aspecto, se detectó que uno de los casos se encontraba relacionado con la diferencia de género, y que el otro se vinculaba con el nivel (inferior) de habilidad física que tenían sus compañeros. En otro orden de ideas, y como aspecto a destacar, **más de la mitad de los alumnos terminó por relacionarse con todos o gran parte de sus compañeros** cuando, en los inicios, este hecho no sucedía.

De forma concreta con relación a los datos, se valoró que la mayoría de alumnos aceptara a sus compañeros. Sin embargo, si bien es posible considerar que este resultado sea una consecuencia del tiempo transcurrido en varios años escolares, genera una cierta contrariedad que las relaciones afectivas, entre los mismos alumnos, tenga un porcentaje mucho menor. Desde nuestro punto de vista, la justificación reside en que a una persona le resulta más fácil aceptar a otra, e incluso realizar una labor con ésta, que relacionarse con la misma de un modo afectivo. En este sentido, mientras que “aceptar” a alguien es un comportamiento sobre el que nos educan (porque se considera “correcto”), el vínculo social no supone, *a priori*, una obligación. Por este motivo, si bien emerge de una forma espontánea según afinidades, intereses en común, etc., resulta más difícil que suceda.

- **En síntesis**

*“Uno de los componentes esenciales de la competencia social es la capacidad de comprender a los demás, de poder adoptar su perspectiva, y de sintonizar con sus sentimientos. Son destrezas que están a medio camino entre lo cognitivo y lo afectivo”* (Marina y Bernabeu, 2007, p.64). Apoyándonos sobre esta afirmación, podemos valorar que las relaciones entre los individuos y los vínculos afectivos sean elementos obligados a desarrollar dentro de la escuela cuando, de una forma prioritaria, se pretende potenciar la Competencia Social y Ciudadana.

En este sentido, y desde la experiencia en este *caso*, comprobamos que pueda ser posible mediante actividades en las que se solicite una cierta colaboración. A tal efecto, opinamos, los vínculos se desarrollan cuando esta colaboración es de tipo práctico; en el caso, por ejemplo: efectuar las ayudas para hacer un movimiento o dialogar para diseñar una representación (Tarea 4). Por lo tanto, *a priori*, resultará oportuno incidir sobre este tipo de actividades y tareas cuando se quieran fomentar las relaciones afectivas entre los compañeros de escuela.

Una vez aquí, a continuación se exponen en la tabla 61 los principales hallazgos que se relacionan con la Dimensión 2 – Variable 3.

<b>DIMENSIÓN 2 – VARIABLE 3</b> <b>RELACIONES AFECTIVAS</b>
<p>⇒ En un inicio, se observó que la mayoría de los alumnos prefería no <i>jogar</i> en lugar de participar con un compañero con el cual no tuviera una relación cercana. No obstante, con el transcurso de las actividades y las tareas, valoramos que una parte del grupo cambiara su actuación en este sentido.</p> <p>⇒ Se apreció que, aunque ciertos alumnos no tenían una actitud discriminatoria, se comportaban de una forma distinta con unos y otros compañeros.</p> <p>⇒ Se valoró que las actividades y tareas que requerían de una mayor colaboración generaron vínculos entre aquellos alumnos que, hasta ese momento, tenían una relación más distante.</p> <p>⇒ A partir de la opinión de los alumnos, detectamos que estos fueron conscientes de la importancia que tiene establecer vínculos sociales favorables para desarrollar con éxito una labor en común.</p> <p>⇒ Sobre la base de los resultados obtenidos en este <i>caso</i>, comprobamos que resulta más viable que los alumnos se acepten e interactúen entre ellos, que el hecho de que se relacionen. Al respecto consideramos que, posiblemente, el aprendizaje intervenga de forma esencial (ya que para “aceptar” e “interactuar” nos deben educar, mientras que los vínculos afectivos surgen de manera espontánea).</p>

Tabla 61. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 3.

#### **4. Pertenecer a un grupo**

Junto con los relativos a la “Resolución de conflictos”, los aspectos vinculados a esta variable fueron aquellos que tuvieron un mayor protagonismo durante el desarrollo de la propuesta didáctica. De una forma concreta, los comportamientos relacionados con la colaboración y con el sentido de la responsabilidad fueron elementos que aparecieron en diferentes ocasiones. Al respecto, si bien fueron aspectos reiterados por nuestra parte, se hicieron evidentes en aquellas tareas que requerían de la unión entre compañeros para alcanzar el objetivo común solicitado. En ese sentido, desde un punto de vista subjetivo, apreciamos una mejora de estas actitudes en gran parte del alumnado.

En este punto, realizamos un inciso para mencionar que en los posteriores relatos existieron ciertas intervenciones del investigador que generaron, desde nuestro punto de vista, indicios vinculados a cambios de actitud en los alumnos. Las intervenciones como docente, vinieron precedidas de la propuesta de las actividades y tareas que tenían como eje principal la Capoeira; como se ha podido apreciar, ésta era un medio para promover situaciones que permitieran identificar los comportamientos del alumnado. En cualquier caso, la intervención docente fue un factor a destacar dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje ya que posibilitó reconducir, *a priori*, ciertas actitudes en los alumnos. Así, opinamos que aquel contenido que sea utilizado (en nuestro *caso* la Capoeira) deberá de originar situaciones pertinentes entre los compañeros pero, no obstante, se convertirá en un elemento subyacente a la intervención docente.

- **Situaciones relativas a los resultados de aprendizaje**

En primer lugar, desde las formaciones iniciales de la *Roda*, incidimos en la idea de que todos los alumnos eran integrantes de la misma y que, por lo tanto, era necesaria la colaboración del grupo al completo para formarla y mantenerla de un modo correcto. Para lograrlo, debían sentarse correctamente, permanecer atentos al *jogo*, realizar de una forma específica las entradas y las salidas, etc. De esta manera, entre todos conseguirían el objetivo común (mantener la *Roda*). En segundo lugar, y ya más adelante, explicamos que la colaboración en la *Roda* también requería acompañar a los *jogos* batiendo palmas y cantando (o al menos intentar entonar) los coros.

Sin embargo, las Tareas 1 “Secuencia a dúo” y 3 “Mural de Capoeira” fueron las que de un modo más concreto nos permitieron observar las actitudes de los alumnos con relación a los anteriores elementos y favorecer esta temática. En primer lugar, como se ha mencionado, la formación de las parejas en la Tarea 1 logró unir a varios compañeros que no habían tenido una relación cercana hasta ese momento pero, de la misma forma, también evidenció diferencias entre conductas de colaboración de los alumnos, así como la participación, el sentido de la responsabilidad, etc. Así, en una de las situaciones que ocurrieron, resultó que al compañero de una alumna le era imposible reunirse fuera de la escuela y no estaba dispuesto a dedicar su tiempo en el recreo para realizar la secuencia. Cuando la alumna comentó el problema, en primer lugar le indicamos que apuntara este suceso en su hoja de evaluación como un conflicto. Posteriormente, optamos por hablar con el alumno e instarle a encontrar una solución ya que la situación no era justa para su compañera. Si bien la intervención docente no tuvo gran protagonismo, advertimos que la sensación del alumno en cuanto a que no estaba siendo justo con una compañera, fue suficiente para que el alumno reaccionara.

Al día siguiente, la alumna nos manifestó que había hablado con su compañero y que, sin saber cómo, le había convencido para que la acompañara al gimnasio en la hora del patio para realizar la tarea. A partir de aquí destacar que, aunque observamos mayor interés y dedicación por parte de ella, según avanzaban, el chico no sólo estaba presente sin más, sino que ensayaba la secuencia con su compañera. En la resolución de la tarea, cuando se preguntó si había surgido algún tipo de conflicto, la alumna mencionó que en un principio su compañero no había querido colaborar pero que, luego, sí lo hizo. Por su parte, el alumno reconoció que no había querido ir al gimnasio a ensayar la secuencia y afirmó que no había sido justo que su compañera dedicara más tiempo que él.

Asimismo, un hecho similar sucedió con otra de las parejas. En esta ocasión, sin embargo, desde el instante en que la alumna conoció el nombre del compañero que se le había adjudicado, decidió empezar a diseñar la secuencia ella sola. El momento no pasó desapercibido ya que manifestó en voz alta: *“conociéndolo, voy a acabar haciéndola yo sola, así que empiezo ya”*. En este caso, se explicó a ambos alumnos que esa decisión no era correcta puesto que, en su vida adulta, no les daría igual que una persona recibiera la misma recompensa que otra sin haber hecho nada para recibirla. Así, de la misma forma

que sucede en un trabajo adulto, nadie puede obviar ni escapar de sus responsabilidades sin que existan determinadas consecuencias.

A la siguiente mañana que tuvieron ocasión, los dos alumnos fueron al gimnasio para empezar a realizar la secuencia. De manera concreta, se preguntaba a la alumna por la colaboración de su compañero y ella siempre afirmaba que los dos estaban trabajando por igual; hecho que pudimos constatar con el registro en vídeo relativo a la media hora de los recreos que diversos alumnos aprovecharon para realizar la Tarea 1. Como factor añadido debido a que sendos alumnos se quedaban a comer en la escuela, resultó que se unían en los momentos libres que tenían para avanzar en la resolución de la tarea.

En relación con las situaciones que sucedieron debido a la demanda del mural de la Tarea 3, destacar dos historias concretas. En primer lugar, indicar que avisamos a los alumnos de que no escribieran el nombre de aquella persona que no hubiese colaborado con el resto del grupo. Así, en una resolución de la tarea, nos encontramos con un grupo de tres personas que habían decidido no escribir el nombre de la cuarta componente por su falta de colaboración. De este modo, el grupo salió al completo en la exposición pero, al preguntarles por la existencia de algún problema, una alumna expuso este hecho; tal y como se observa en el siguiente fragmento de texto.

### **TAREA 3: "MURAL DE CAPOEIRA"**

#### **Grupo formado por las alumnas 2, 5, 6 y 14:**

la alumna 5 explica que una de las partes del mural no está hecha porque era labor de la alumna 14 y que no la había hecho. El docente le pregunta a dicha alumna si realizará su parte; ella muestra indiferencia encogiéndose de hombros. Finalizada toda la exposición, el docente pregunta a las alumnas por la existencia de conflictos. Al respecto, la alumna 5 menciona que hablaron para reunirse en la biblioteca pero que la alumna 14 no se presentó, que luego tampoco colaboró y que, por esta razón, decidieron no incluir su nombre en el mural. El docente pregunta de nuevo a la alumna 14 si realizará su parte; ella, mostrando una actitud distante, continua sin responder.

Al respecto, cabe mencionar que nosotros también observamos que la alumna 14 no había colaborado con sus compañeras durante la sesión de Plástica en que los grupos tenían la oportunidad de desarrollar el mural. Más allá, una vez mencionado lo sucedido

por la alumna, aprovechamos la situación para incidir sobre la importancia que adquiriría formar parte de un grupo y ser responsable.

No obstante, más allá de finalizar el problema en ese instante, la tutora del grupo nos explicó que la alumna en cuestión había empezado a manifestar actitudes agresivas hacia las compañeras de su grupo y a intimidarlas por no haber incluido su nombre en el trabajo; comportamiento que la tutora observó en el recreo. Sobre la base de este hecho, y a petición de la docente, se mantuvo una conversación con la alumna con el propósito de que reflexionara sobre su actitud. En dicha conversación, se insistió en que no podía culpar a ninguna de sus compañeras por no haber incluido su nombre ya que, ellas, sólo habían hecho lo que se había solicitado en el caso de existir una situación de este tipo.

Transcurridos varios minutos advertimos que la alumna empezaba a comprender que el error había sido suyo por falta de colaboración. Finalmente, admitió que no había podido reunirse con sus compañeras fuera del colegio, así que decidió no hacer nada en lugar de realizar su parte para luego entregarla o ponerla en común. Sobre lo acontecido, destacar que el cambio de actitud de la alumna según avanzaba nuestra conversación fue muy evidente. Con todo, tenemos la certeza de que la alumna entendió sus errores y, en cierta forma, corroboramos esa sensación cuando en la siguiente mañana se acercó para explicarnos que ya había compuesto su parte del mural.

En segundo lugar, existió una situación similar en otro grupo, y con relación a la misma tarea, pero con resultados distintos. En este caso, debido a que un compañero no tenía disponibilidad fuera del horario escolar, todos los integrantes del grupo decidieron dividir el mural en partes individuales y ponerlas en común en la sesión de Plástica que estaba destinada a ello. De este modo, aunque el resto del grupo se unió igualmente para trabajar, el alumno en cuestión hizo su parte individualmente y el día señalado acabaron de componerlo entre todos. Cabe indicar que en la exposición del mural los compañeros afirmaron la colaboración del alumno y, por su parte, él admitió que:

*“no podía ir fuera de clase, (...) pero hice mi trabajo desde casa. El día que nos reunimos lo pusimos todo en común y...bueno, hice más o menos lo mismo que ellos sólo que no pude salir afuera”* (Reflexiones alumnado – Min. 5).

Narradas estas dos historias que finalizaron de manera satisfactoria, creemos que también es justo mencionar dentro de esta temática la alumna a la cual no dejaban ir con alguno/a de sus compañeros/as de clase fuera del colegio. En este sentido, fue imposible lograr que dejaran a la alumna participar de forma más activa pero, aun así, colaboró en la medida que le fue posible (en el caso de la Tarea 3 participó con sus compañeras en la sesión de Plástica para componer el mural).

En otro orden, durante el transcurso de la Tarea 4 observamos comportamientos que merece la pena destacar. Un ejemplo, fue la determinación que demostró un alumno al observar el descontrol que generaban varios de sus compañeros en la primera reunión conjunta de los grupos. Al respecto, una vez que logramos tranquilizar a los alumnos, él levantó la mano y expresó:

*“La gente que no lo quiera hacer que se vaya ya y que haga otras cosas, porque si nos va a molestar al grupo... hay que preguntar la gente que quiere y que no quiere”*  
(Anexo 6 – Formato digital – Intervención alumno).

La reacción de gran parte de sus compañeros fue aplaudirle. Por nuestra parte, si bien “aceptamos” la intención de sus palabras, debimos matizar que serían advertidos de su comportamiento aquellos que molestaran a los demás. En este orden, al día siguiente una alumna cogió la iniciativa y se situó en medio del gran círculo que formaban los dos grupos – clase. Con cierta inseguridad, pero demostrando serenidad, empezó a organizar diferentes aspectos de la representación: preguntó los personajes que cada uno preferiría representar, determinó que se hicieran votaciones cuando no se pusieran de acuerdo, etc. Al respecto, se debe de mencionar que la actitud de la alumna nunca fue desconsiderada ni despectiva y, de esta manera, asumió el papel de líder positivo.

Con todo, nuestra percepción fue que algunos alumnos continuaron sin colaborar ni adquirir el sentido de la responsabilidad que pretendíamos instaurar en ellos, pero que una gran parte del alumnado mejoró en este sentido. De manera específica, descubrimos que alumnos cuyo historial relevaba su despreocupación por la realización de las labores escolares, finalmente aportaron su esfuerzo en su grupo. Asimismo, tenemos constancia de que diversos alumnos se acercaron a la biblioteca del barrio, y/o se reunieron en casa de alguno de los integrantes de su grupo de trabajo, para realizar las tareas que requerían

de la colaboración. Más allá, durante las sesiones que correspondían a los ensayos de la Tarea 4 “La representación”, se evidenció el comportamiento de cada alumno respecto a su responsabilidad dentro de una labor grupal.

- **Reflexiones de los docentes y opiniones de los alumnos**

A partir de aquí, con respecto a la opinión docente, cabe destacar la existencia de perspectivas diferentes sobre un elemento en concreto de la temática, el cual se refiere a que el alumno comprenda que perjudica a su propio grupo cuando no realiza su labor. A tal efecto, encontramos que el especialista recordó:

*“algún caso en el que (el alumno) no colaboró en la tarea porque no pudo y demás, y entonces este niño en concreto se encontraba mal”* (Entrevista 1 – Min. 13),

De esta forma, podríamos llegar a determinar que hubiese alumnos que tuvieran el suficiente sentido de responsabilidad como para saber que debe aportar su esfuerzo en su grupo de trabajo y que, a su vez, es consciente de que si no realiza su labor, perjudica a su grupo. Sin embargo, mediante el punto de vista de la tutora de 6º curso, emerge una contrariedad con respecto a esta afirmación. En este sentido, con relación a los alumnos, la docente expresó:

*“sí son conscientes de que forman parte del grupo pero, el que yo... haga algo mal, que realmente perjudica al grupo y hace que el grupo pierda... eso les cuesta todavía mucho. No sé si madurativamente es que no les pertoca todavía”* (Entrevista 2 – Min. 9).

Por su parte, vinculado con la reflexión de la tutora, resulta oportuno mencionar que las distintas vivencias con los alumnos, durante todo el proceso empírico, no fueron suficientes para poder incluir el *descriptor* 4. 4.<sup>98</sup> en la lista de control de cada docente. En cuanto a estos últimos, cabe exponer que diversos de ellos nos afirmaron que habían tomado consciencia de que, cuando se realiza un trabajo en grupo, es importante repartir todas las labores por igual.

---

<sup>98</sup> *Descriptor* 4. 4: “Comprende que la suma individual de los miembros del grupo es clave para alcanzar un objetivo común”.



*“también aprendimos que... algunos trabajaban más que otros y, por lo menos mi grupo, aprendió a trabajar... más o menos... todos igual”* (Reflexiones alumnado – Min. 5).

Asimismo, en diálogos espontáneos, diversos alumnos explicaron que se habían dado cuenta de que en algunas ocasiones les “*tocaría*” trabajar con personas con las que no tuvieran buena relación o no fueran de su agrado, pero que ahora eran conscientes de que deberían de trabajar de un modo adecuado intentando, a su vez, mantener una buena relación con ellos para obtener un resultado común aceptable.

En ese sentido, valoramos que parte de los alumnos lograra advertir la relevancia que adquiere la responsabilidad individual dentro de una labor grupal y, *a priori*, tenerlo en cuenta para aquellas futuras labores que deban de desarrollar en común. No obstante, a partir de la reflexión de la tutora, detectamos la posibilidad de que éste sea un aspecto complejo de asimilar por alumnos de la etapa de Primaria. Con todo, determinamos que, potencialmente, será adecuado generar ciertas situaciones que posibiliten la reflexión de los alumnos respecto a los comportamientos relativos a la incorporación de una persona a un grupo de trabajo. Si bien, puede que resulte complejo para el alumno ser consciente de que su presencia dentro de un grupo conlleva responsabilidad y el deber de colaborar sin perjudicar a los demás integrantes; debido, entre otros factores, a que él forma parte de ese mismo grupo.

- **Gráfica respecto a los resultados obtenidos**

Una vez aquí, a continuación se exponen, mediante la figura 7, los resultados porcentuales relativos a la Dimensión 2 – Variable 3.

**DIMENSIÓN 2. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA**

**VARIABLE 4 – PERTENECER A UN GRUPO**

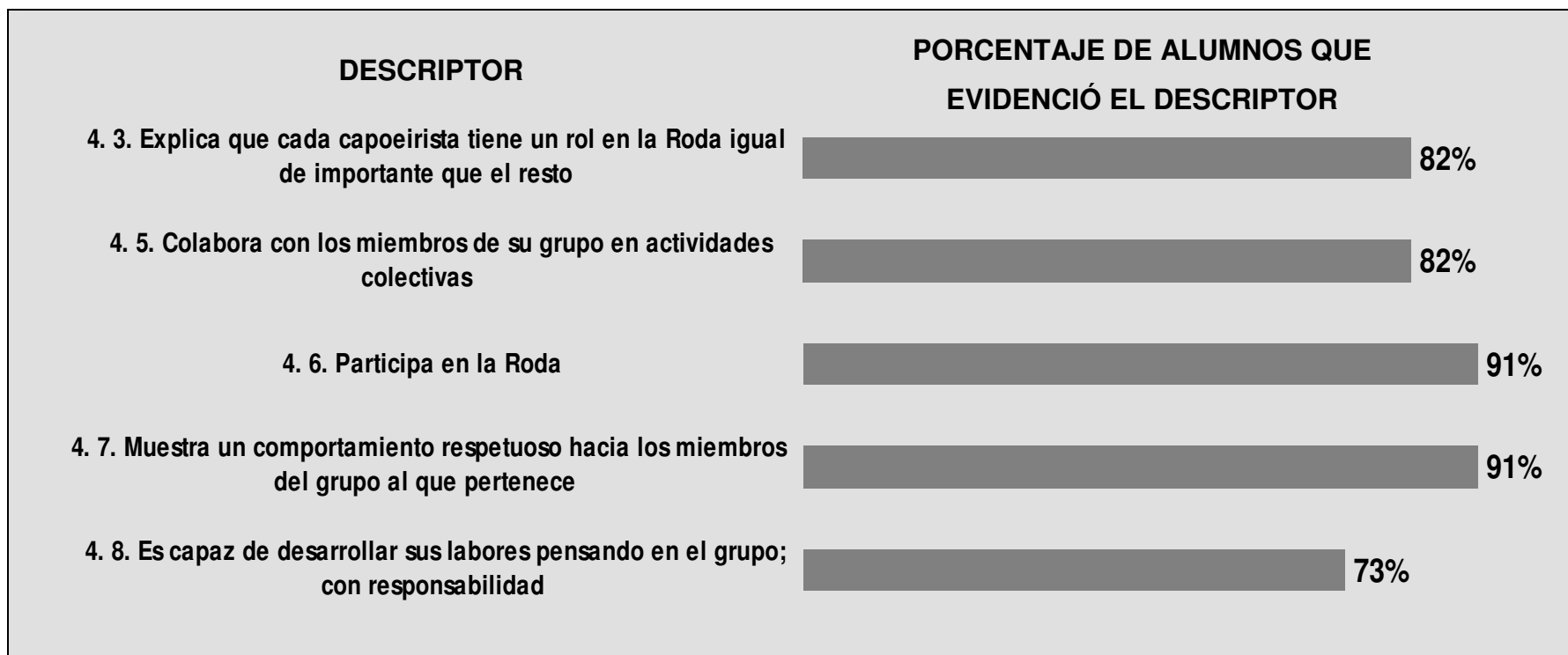


Figura 7. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 4 – Descriptor: 4.3. – 4.5. – 4.6. – 4.7. – 4.8.).

En primer lugar, los resultados demuestran que **poco más de la tercera parte de los alumnos comprendió que todo integrante de la *Roda* posee una función** y, con el mismo porcentaje, que **poco más de la tercera parte del alumnado colaboraba con el grupo al cual pertenecía**; aunque **un número menor de alumnos priorizaba a éste**.

De esa forma nos encontramos a varios alumnos que, aunque colaboraban con el grupo, o bien antepusieron el valor de su propia parte a la del mismo, o no se preocupaban por el resultado final (Anexo 8.3.); actitudes que se apreciaron de una manera específica durante la presentación de las secuencias (Tarea 1) y la exposición de murales (Tarea 3), así como en los ensayos de la representación (Tarea 4).

Por su parte, **casi la totalidad de los alumnos participaba en la *Roda*** haciendo una labor individual (batiendo palmas, acompañando los coros durante los *jogos*, etc.) y, **excepto 4 alumnos, todos mostraron actitudes de respeto hacia los compañeros que formaban parte del grupo en el que se encontraban**. Al respecto, es oportuno señalar que estos 4 alumnos eran aquellos que no aceptaban a todos sin hacer distinciones y que en ciertos momentos manifestaron una actitud discriminatoria; un elemento vinculado al *descriptor* 3.7. (Anexo 8.4.).

En cualquier caso, si bien la mayoría de los alumnos respetaba a sus compañeros de grupo, debemos tener en cuenta que un porcentaje menor colaboraba y que otro, más escaso, priorizaba al mismo. Nuestra opinión, a este respecto, es que los porcentajes son menores según la implicación que se requiere. En este sentido, si bien el *descriptor* 4.5., (colaboración) se situaba en el nivel medio – alto de la Competencia Social y Ciudadana y los *descriptores* 4.7. y 4.8. (respeto y responsabilidad) en el nivel alto, creemos que es posible que el miembro de un grupo no reproche las ideas de sus compañeros porque, o bien demuestre un comportamiento adecuado o, en cambio, posea una actitud pasiva. A partir de aquí resultará más factible, *a priori*, que una persona colabore, que el hecho de que sea consciente de que su colaboración conlleva una responsabilidad con respecto al grupo; ya que para la primera sólo debe actuar (*saber hacer*) mientras que la segunda comporta un proceso relacionado con valores morales que, desde nuestro punto de vista, resulta más complejo (*saber ser*).

- **En síntesis**

Si bien aludíamos a la importancia que tiene la colaboración (práctica) cuando se pretende promover las relaciones afectivas entre los compañeros, consideramos que ésta también adquiere un gran valor en esta temática pero desde una perspectiva más teórica. Es decir, el hecho de formar parte de un grupo conlleva desarrollar una labor en común. A partir de aquí, apoyándonos sobre nuestra experiencia, opinamos que aquellas labores de tipo teórico ofrecen más indicios con relación al comportamiento que tiene el alumno dentro de un grupo de trabajo y, más concretamente, acerca de si colabora en el mismo.

En ese mismo orden de ideas, comprobamos que la colaboración que muestra un sujeto se suele vincular con el comportamiento genérico del mismo. Así, en su mayoría, advertimos que aquellos alumnos que, entre otras actitudes, no tenían interés, perdían su atención en reiteradas ocasiones y no escuchaban cuando el docente explicaba, tampoco colaboraban con su grupo. En cambio, en general, todo alumno que demostraba tener un comportamiento adecuado colaboraba de forma efectiva dentro de su grupo. En relación con este hecho, valoramos que en ciertas ocasiones los alumnos advirtieran de la actitud de sus compañeros y actuaran en consecuencia. De esta manera, como indican Marina y Bernabeu (2007), este aspecto también se corresponde con la CSC; *“uno de los factores esenciales de la competencia ciudadana es, precisamente, darse cuenta de la urdimbre social en que nos movemos, y de la influencia mutua que todos ejercemos sobre todos”*.

En suma, cabe enunciar que las tareas de enfoque competencial que requieran de una colaboración (de un carácter más teórico) permitirán, *a priori*, valorar otro elemento específico de la Competencia Social y Ciudadana. A su vez, la responsabilidad también es una parte importante de la competencia básica y, por lo tanto, se debe de incidir sobre ella desde la escuela. Si bien, encontramos que desarrollarla en los alumnos es una labor ciertamente compleja debido, posiblemente y como anotamos, a que interviene un factor moral. En cualquier caso, opinamos que es posible que el docente exponga la relevancia que conlleva el sentido de la responsabilidad y, asimismo, que le proporcione al alumno los recursos necesarios para ejercerla de modo consciente; *“no enseñamos competencias, sino que, como docentes, facilitamos la adquisición de conocimientos, procedimientos, hábitos y actitudes que permiten ser más competente en el marco de un entorno social determinado”* (Blázquez y Bofill, 2009, p.140).

Para finalizar los apartados relativos a la Variable 4, a continuación se presentan en la tabla 62 las principales averiguaciones que, a partir de la experiencia en este caso, logramos obtener.

<b>DIMENSIÓN 2 – VARIABLE 4</b> <b>PERTENECER A UN GRUPO</b>
<p>⇒ Más allá de ciertos comportamientos que surgieron en los alumnos por sí mismos, se detectó que la intervención docente fue un aspecto esencial para reconducir actitudes vinculadas a la colaboración y al sentido de la responsabilidad.</p> <p>⇒ Mediante los comportamientos de diversos alumnos, se evidenció una mejora en cuanto a la colaboración. Al respecto, varios alumnos que no se implicaron en las actividades y tareas iniciales aportaron su esfuerzo a partir, sobre todo y de ahí en adelante, de la Tarea 3 “Mural de Capoeira”.</p> <p>⇒ Basándonos en sus comportamientos al respecto, detectamos que en 8 alumnos no existió un indicio de cambio positivo relativo a la colaboración. En este orden de ideas, advertimos que 4 alumnos más colaboraban pero, o bien priorizaban su labor individual o no se preocupaban por el resultado final de su grupo.</p> <p>⇒ La reflexión docente originó una cierta confusión en cuanto a la capacidad de los alumnos de 6° curso con respecto a la responsabilidad que se adquiere dentro de un grupo. Así, el maestro de EF identificó este aspecto mediante la actitud de un alumno, el cual evidenció una preocupación por no poder colaborar con su grupo. Por su parte, en cambio, la tutora de 6° A opinó que, debido a su edad, posiblemente éste sea un aspecto que todavía no les corresponde valorar.</p> <p>⇒ Una gran parte de los alumnos afirmó que las tareas les habían ayudado a ser conscientes de que los componentes de un grupo deberían trabajar por igual.</p> <p>⇒ Apreciamos que resulta más factible que una persona colabore en un grupo que el hecho de que sea consciente de que su colaboración comporta responsabilidad. Así, mientras que la primera conlleva una actuación (<i>saber hacer</i>), la segunda se refiere a un proceso más interno que, desde nuestro punto de vista, resulta más complejo (<i>saber ser</i>).</p>

Tabla 62. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 4.

## 5. Salud y bienestar personal

En relación con esta variable, en primer lugar, es oportuno mencionar que desde las sesiones iniciales incidimos en el hecho de que la Capoeira era una actividad física y que, por lo tanto, ayudaba a mejorar la salud y calidad de vida. Sin embargo, advertimos que al término de la propuesta didáctica no habíamos obtenido las evidencias suficientes para responder, en cada alumno, al *descriptor 5. 5.*<sup>99</sup>. Una vez comentado este aspecto, a continuación relatamos aquellos comportamientos que se apreciaron en los alumnos, los cuales se encuentran relacionados con elementos propios de esta quinta variable.

### • Situaciones relativas a los resultados de aprendizaje

En esencia, cabe exponer el comportamiento de dos alumnas durante la actividad “*Cabeza abajo*” propia de la Sesión nº 6 (18 de febrero). En ese sentido, advertimos que ambas alumnas no se atrevían a ejecutar el movimiento de la vertical (con o sin ayudas). Al acercarnos a ellas expresaron su miedo e inseguridad sin, ni siquiera, querer intentar realizar la fase inicial de esta acción. Nuestra intervención docente tenía como objetivo, en primer lugar, tranquilizarlas; lo cual logramos dialogando con cada una por separado. Transcurridos unos instantes, las convencimos para que efectuaran un pequeño impulso con sus piernas debiendo preocuparse, únicamente, por la colocación de sus manos en la colchoneta. A su vez, les insistimos en que los saltos iniciales fueran de poca intensidad hasta adquirir mayor confianza.

A partir de aquí, focalizamos nuestra atención en las compañeras que efectuaban las respectivas ayudas con el propósito de advertirles que, si en algún momento sucedía que su compañera perdía la estabilidad de su cuerpo, acompañaran sus piernas hasta que sus pies llegaran de nuevo a contactar con el suelo. Con todo, las alumnas progresaron y se esforzaron por superar su miedo dejando, incluso, que sus compañeras las ayudaran a elevar sus piernas hasta finalizar la acción; como a continuación se puede comprobar en la observación anotada respecto a lo sucedido.

---

<sup>99</sup> *Descriptor 5. 5: “Conviene que la Capoeira es una actividad física y, por lo tanto, determina que favorece la salud”.*

las alumnas 1 y 16 están preocupadas ante la idea de realizar la vertical. No obstante, con la ayuda de las compañeras que forman parte de su trío, se observa que consiguen realizar la fase inicial del movimiento y, finalmente, que logran mantener la acción. En conjunto con respecto a este subgrupo, se valora que las compañeras se preocupen por efectuar las ayudas de forma correcta y que animen en cada momento a la alumna que debe realizar la vertical.

Por otra parte, en cambio, se debe indicar que en la misma actividad observamos a ciertos alumnos que mostraban desgana hacia esta actividad y que, consecuentemente, no se esforzaron en ningún momento por intentar realizar la acción solicitada.

En otro orden de cosas, y antes de exponer las aportaciones de los docentes y del alumnado, cabe mencionar que nos encontramos con alumnos capaces de argumentar un escaso nivel personal para realizar, de forma adecuada, una actividad física. Más allá de sus apreciaciones, se valoró que se esforzaran por mejorar la ejecución de movimientos, así como su constante interés por conocer los distintos elementos planteados en relación con la Capoeira y, sobre todo, su iniciativa en la Tarea 4 para diseñar una secuencia que, posteriormente, debían de exhibir ante un público.

#### • Reflexiones de los docentes y opiniones de los alumnos

Con respecto a la opinión docente, el maestro de Educación Física afirmó que la Capoeira era una práctica que animaba al alumnado a continuar realizando una actividad física más allá de la propia escuela. Un hecho que, en una gran parte, viene determinado por las características que posee y que, a la vez, se diferencian con las de otros deportes;

*“es diferente a los deportes tradicionales (...) esto es una cosa nueva”*  
(Entrevista 1 – Min. 14).

Por su parte, la tutora del grupo – clase explicó una situación que había sucedido la misma mañana en que se efectuó la entrevista y mediante la cual, desde nuestro punto de vista, se vislumbra el interés inicial de los alumnos originado por la Capoeira (ya que realizaban la práctica fuera de la escuela), así como aquél potencial que podía animarlos a proseguir con esta práctica durante su vida;

*“hoy estábamos en una excursión y estaban haciendo... Capoeira, allí los niños... y los demás profesores venían como... pensando que iban a pegarse y luego, les hemos parado (diciéndoles) que están practicando Capoeira”* (Entrevista 2 – Min. 14).

En este sentido, al término de las sesiones en general, los alumnos nos revelaron que fuera del colegio practicaban movimientos de Capoeira. En el caso concreto de dos alumnos, nos explicaron que ambos iban al parque a realizar secuencias de movimientos que aparecían en un libro de Capoeira (que habían *“cogido en la biblioteca”*), y que esto les gustaba porque la mayoría de personas que pasaban cerca les miraban extrañados; de lo cual se deriva que, para ciertas personas, éste sea otro posible aliciente para fomentar la práctica de la actividad física. Más allá, una alumna constató que practicaba Capoeira en su tiempo de recreo;

*“la Capoeira... tampoco es que ahora que sé Capoeira no voy a empezar a pegar a todo el mundo con la Capoeira. Hombre practicarla con tus amigos en la hora del patio, eso sí que es guay”* (Reflexiones alumnado – Min. 9).

Con relación a esta afirmación, evidenciamos que cada vez fue mayor el número de alumnos que acudía al gimnasio para practicar movimientos o secuencias. Sobre este hecho cabe indicar que, si bien estas prácticas eran un elemento esencial en las Tareas 1 y 2 (*“Secuencia a dúo”* y *“Campeonato”*), los alumnos continuaron acudiendo hasta que, excepto por un número reducido, se unían ambos grupos – clase durante los recreos. En cualquier caso, mediante las anteriores reflexiones advertimos la posibilidad de que una actividad que, *a priori*, sea más desconocida que las populares, pueda captar la atención de aquellos alumnos más reticentes a la práctica de deportes habituales; de este modo se amplía el margen en cuanto a sus posibilidades de práctica física.



- **Gráfica respecto a los resultados obtenidos**

Llegados a este punto, en la figura 8 se presentan los resultados correspondientes a los *descriptores* de la Dimensión 2 – Variable 5.

**DIMENSIÓN 2. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA**

**VARIABLE 5 – SALUD Y BIENESTAR PERSONAL**

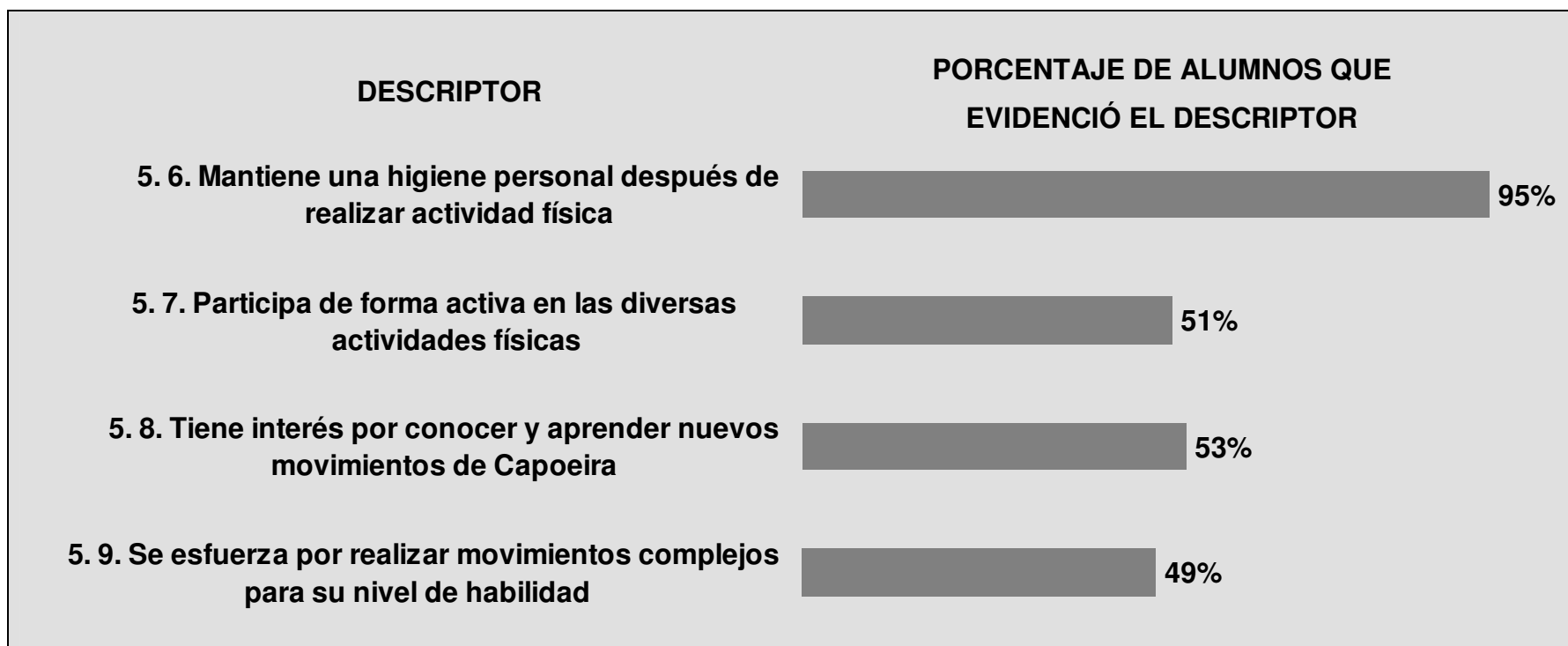


Figura 8. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 5 – Descriptor: 5.6. – 5.7. – 5.8. – 5.9.).

A partir de los anteriores resultados se apreció que, **con la excepción de 2 casos concretos, el resto del alumnado se preocupó por su higiene personal.** Por otra parte, **aproximadamente la mitad de alumnos participó de forma activa en las actividades físicas y, casi idéntico porcentaje, mostró interés por aprender nuevos movimientos de Capoeira;** comportamientos muy relacionados que, se debe revelar, no mantuvieron determinados alumnos (Anexo 8.5.). De manera específica, respecto al *jogo*, advertimos que alumnos que mostraban interés por aprender Capoeira carecían del ímpetu necesario para salir a *jogar*. De este modo, existió un componente relacionado con la timidez de la persona que, detectamos, influyó sobre su participación. Finalmente, se apreció que **casi la mitad del alumnado se esforzó por mejorar su práctica;** observación que, en gran parte, evidenciamos mediante las actividades relacionadas con el movimiento acrobático *Aú*.

- **En síntesis**

La introducción de las competencias básicas en el ámbito escolar ha supuesto un factor novedoso que, sobre la base de nuestra experiencia, requiere plantearse una nueva metodología respecto a la enseñanza – aprendizaje. Como hemos visto hasta ahora, esto puede suponer un cambio en el rol del profesorado y del alumnado, una nueva propuesta de actividades, la incorporación de tareas, etc. Sin embargo, también valoramos que este proceso de adaptación no tenga que conllevar, *a priori*, una excesiva reestructuración en cuanto a los contenidos de aprendizaje que son propios de cada área.

En este sentido, en nuestro *caso* utilizamos la Capoeira para, desde la Educación Física, intentar promover la adquisición y/o el desarrollo de la CSC. Es decir, mediante una actividad práctica (sin obviar unos contenidos teóricos), se pretendió influir sobre la competencia básica 5. Al respecto, si bien desarrollar un proceso competencial requerirá efectuar ciertos ajustes en el quehacer de los docentes, opinamos que (al menos desde el área de Educación Física) no será necesaria una remodelación drástica de los contenidos que le son propios o que, en principio, presentan un vínculo cercano con la materia;

*“No deben forzarse actividades, dentro de la Educación Física, como si se tratara de hacer cualquier cosa menos Educación Física; al contrario, desde los contenidos que le son*

propios, se deben integrar elementos orientados a las competencias básicas” (Chavarría, 2009, p.87).

Situados en este punto, y para finalizar con los aspectos que se corresponden con la Dimensión 2 – Variable 5, a continuación se expone la tabla 63, en cuyo contenido se encuentran los principales hallazgos encontrados.

<b>DIMENSIÓN 2 – VARIABLE 5</b> <b>SALUD Y BIENESTAR PERSONAL</b>
<p>⇒ Comprobamos que el hecho de salir a <i>jogar</i> conlleva disponer de una serie de comportamientos relacionados con: iniciativa, seguridad, confianza, etc.</p> <p>⇒ Se apreció que, si bien con ayuda del docente, aquellos alumnos con un nivel de habilidad física inferior (al resto de sus compañeros) se esforzaron por mejorar en su práctica. No obstante, mediante los resultados determinamos que casi la mitad del conjunto de los grupos – clase no se esforzó por realizar los movimientos que le resultaban más complejos.</p> <p>⇒ En relación con los resultados obtenidos constatamos que, aproximadamente, la mitad del alumnado no participó de una manera activa en las actividades ni demostró interés por conocer nuevos movimientos de Capoeira.</p> <p>⇒ Se observó que cada vez era mayor el número de alumnos que acudía al gimnasio para practicar movimientos, y/o ensayar por parejas secuencias, de Capoeira. A su vez, la opinión docente, así como diversos comentarios de los alumnos, revelaron que estos últimos practicaban Capoeira más allá de la escuela.</p>

Tabla 63. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 5.

## **6. Historia del mundo**

Con respecto a esta variable, en primer lugar cabe mencionar que era aquella que mayor inquietud nos originaba debido, sobre todo, a creer que los alumnos no aceptarían la inclusión de contenidos relacionados con la historia (en el área de Educación Física) y que, por esta razón, no se lograra obtener información acerca de los *descriptores* fijados. Teniendo en cuenta este aspecto, y considerando que sería adecuado mencionarlo desde

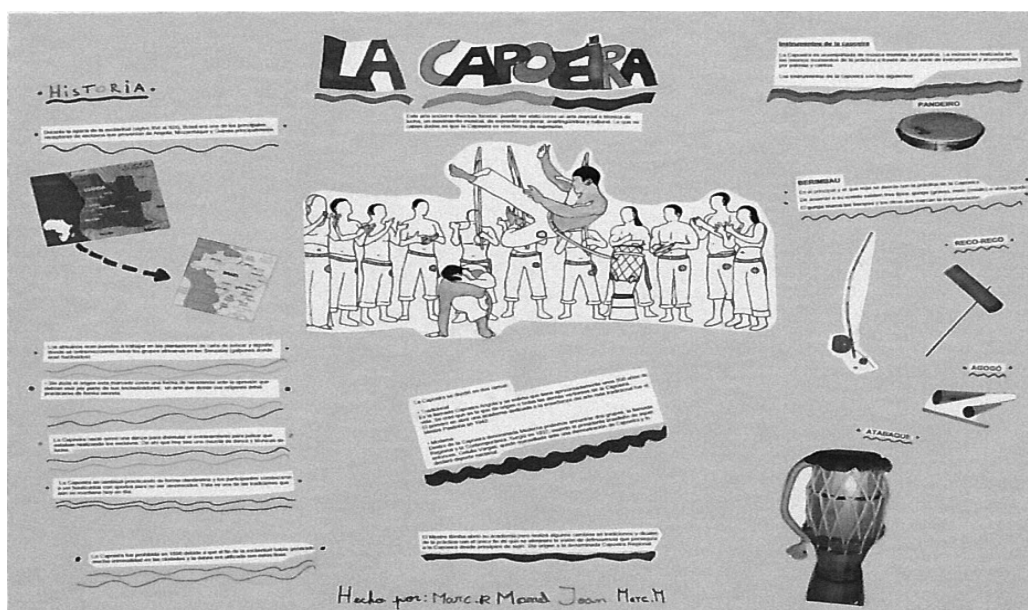
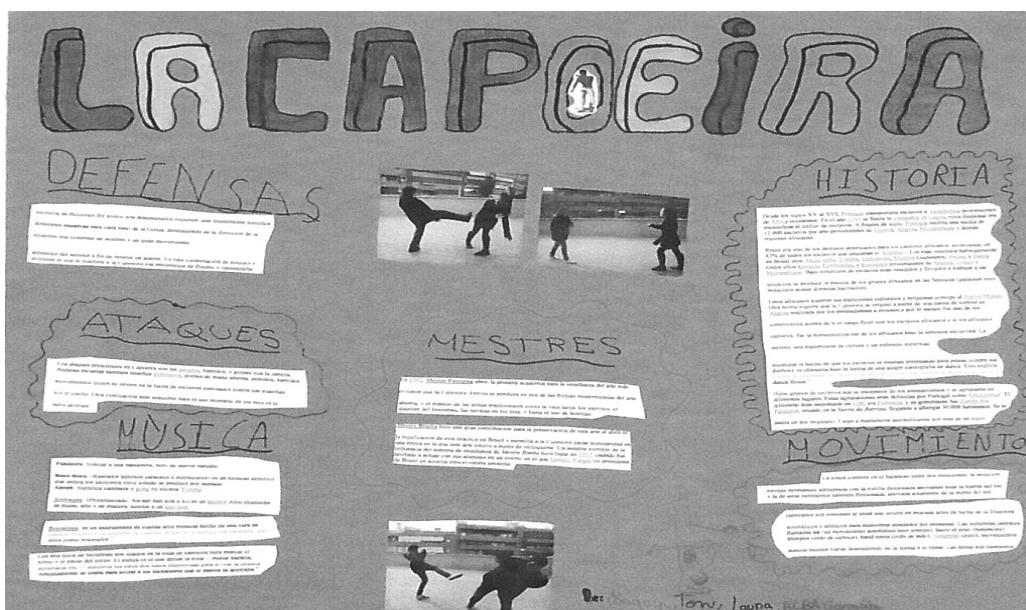
la sesión inicial, les explicamos a los alumnos que el aprendizaje de la Capoeira suponía conocer, entre otros aspectos, los lugares donde se originó y las personas que la idearon.

- **Situaciones relativas a los resultados de aprendizaje**

Como indicamos, en la primera sesión se avanzó al alumnado que se introduciría la vertiente histórica de la Capoeira y, fieles al desarrollo de la PD, en la Sesión nº 3 (29 de enero) se narró de manera explícita. Al respecto, desde nuestra observación *in situ*, se apreció que gran parte de los alumnos atendía a las explicaciones y anotaba todo aquello que el docente había designado como “*importante*”. De modo específico, se observó que determinados alumnos escribían (casi todo) aquello narrado por el docente. Por su parte, otro conjunto preguntaba sobre aquel aspecto concreto que no había comprendido, o que no le había dado tiempo a recoger en su libreta. Asimismo, advertimos que eran escasos los alumnos que no prestaban atención o que no realizaban anotaciones. A tal efecto, las sensaciones globales fueron positivas y, posteriormente, se refirieron con el análisis de los registros en video.

Por su parte, la Tarea 3 tenía gran vinculación con la temática y sus resoluciones eran tangibles. En este orden, en la explicación de la tarea se advirtió a los alumnos que podían recuperar aquella información recogida en la actividad “*Introducción teórica*” y, si querían, ampliarla. Cabe hacer un inciso aquí para explicar que un alumno nos enseñó cierta información que, vía internet, había encontrado sobre la Capoeira. Este hecho, nos permitió explicar al grupo – clase que se debía de prestar atención a todo aquello que se consultaba y aparecía en determinados lugares; ya que no todo podía ser fiable. Más allá del vínculo con el *Tratamiento de la información y la competencia digital*, se pretendía que los alumnos se preocuparan por distinguir si aquello que incluirían en su mural sería acertado, o no.

En cualquier caso, reconociendo que había murales más desarrollados que otros, los resultados revelaron que gran parte de los alumnos, *a priori*, había incorporado en su conocimiento los principales aspectos relacionados con la historia de la Capoeira. Sobre la base de lo expuesto, mediante los siguientes murales se pueden vislumbrar diferencias entre los diseños de unos y otros a partir de, sobre todo, la mayor o menor introducción de texto escrito y de elementos visuales.



Finalmente, en cuanto a experiencias con los alumnos, se debe mencionar que en determinados momentos advertimos que aquellos que tenían un nivel de habilidad física menor, dieron muestras de querer abandonar la práctica (transcurría un tiempo excesivo entre la ejecución de sus movimientos, no se esforzaban, no se implicaban, se aquejaban por la fatiga, no participaban de forma activa, etc.). Sin embargo, resultó que la Historia de la Capoeira se convirtió en una herramienta para que una gran parte de estos alumnos quisiese mejorar su habilidad en la práctica. Al respecto, apoyándose en su experiencia, resulta oportuno exponer la siguiente afirmación que un alumno nos argumentó:

*“a mi la historia me interesa mucho... yo no soy muy bueno en... deportes físicos, pero... me esfuerzo y... con lo de la historia y eso he buscado información, técnicas (...) a través de la historia he hecho progresos”* (Reflexiones alumnado – Mints. 6 – 7).

- **Reflexiones de los docentes y opiniones de los alumnos**

En relación con la reflexión anterior realizada por el alumno, encontramos que el maestro de Educación Física afirmaba que, desde su punto de vista, los alumnos habían desarrollado un interés por la historia a través de la Capoeira;

*“yo creo que han buscado información exactamente sobre la historia de la Capoeira y se han dado cuenta del... problema de la esclavitud y cómo fue surgiendo”* (Entrevista 1 – Min. 14).

Asimismo, mencionó que era posible que empezaran a sentir curiosidad y que se preocuparan por conocer otro tipo de sucesos que estuviesen relacionados con la historia en general; opinión que también afirmó la tutora del grupo – clase de 6º A.

Por su parte, los alumnos hicieron diversos comentarios al respecto de introducir elementos de tipo histórico en el aprendizaje de una actividad física. Con el propósito de facilitar la lectura, a continuación se exponen respectivamente (Reflexiones alumnado):

- *“Es bueno porque aprendes y te lo pasas bien... a mí, por ejemplo, la Capoeira me gusta, entonces haciendo cosas... de la historia con una cosa que me gusta”* (Mints. 5 – 6).
- *“Es una manera de aprender historia mientras que haces una actividad física en la que... te lo pasas bien en las clases... estás con tus compañeros... haces las tareas, entonces con la tareas también aprendes a convivir con la gente que te toca y sí... es una manera de aprender historia mientras haces actividad física”* (Min. 6).
- *“y por ejemplo ahora estamos haciendo historia con la Tarea 4, porque estamos haciendo lo de que eran transportados (esclavos angoleños de África a Brasil) y nos los pasamos bien”* (Min. 6).

- “... así también conocemos la historia de lo que estamos haciendo” (Min. 6).
- “Para los murales hemos tenido que investigar... algunas cosas para complementar lo que sabemos... para ponerlo en el mural” (Min. 6).
- “Antes a mí no me gustaba la Educación Física pero ahora que está... relacionada con la historia... entonces sí (...) he acabado con ganas de saber más” (Min. 8).

A partir de estas afirmaciones, podemos apreciar que mediante el factor histórico de la Capoeira se obtuvieron resultados a dos niveles. Por un lado, alumnos a los que les gustaba esta actividad les animó a conocer e interesarse más por la historia. Por su parte, alumnos que se sentían incómodos en las sesiones Educación Física (debido, en esencia, al factor físico), encontraron en la historia de la Capoeira una motivación para continuar con la práctica de la misma.

En cualquier caso, y teniendo en cuenta lo expuesto, distinguimos que no sólo es factible incluir elementos relacionados con la historia desde una práctica física sino que, además, pueden ser un factor motivante. En este sentido, el docente puede instar a aquel alumno sin interés o ánimo, por realizar una actividad física, a encontrar algún elemento (o rasgo) de ésta que le ayude a seguir practicándola.

- **Gráfica respecto a los resultados obtenidos**

Una vez llegados a este punto se presentan a continuación, mediante la figura 9, los resultados porcentuales relativos a los *descriptores* de la Dimensión 2 – Variable 6.

**DIMENSIÓN 2. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA Y LA CAPOEIRA**

**VARIABLE 6 – HISTORIA DEL MUNDO**

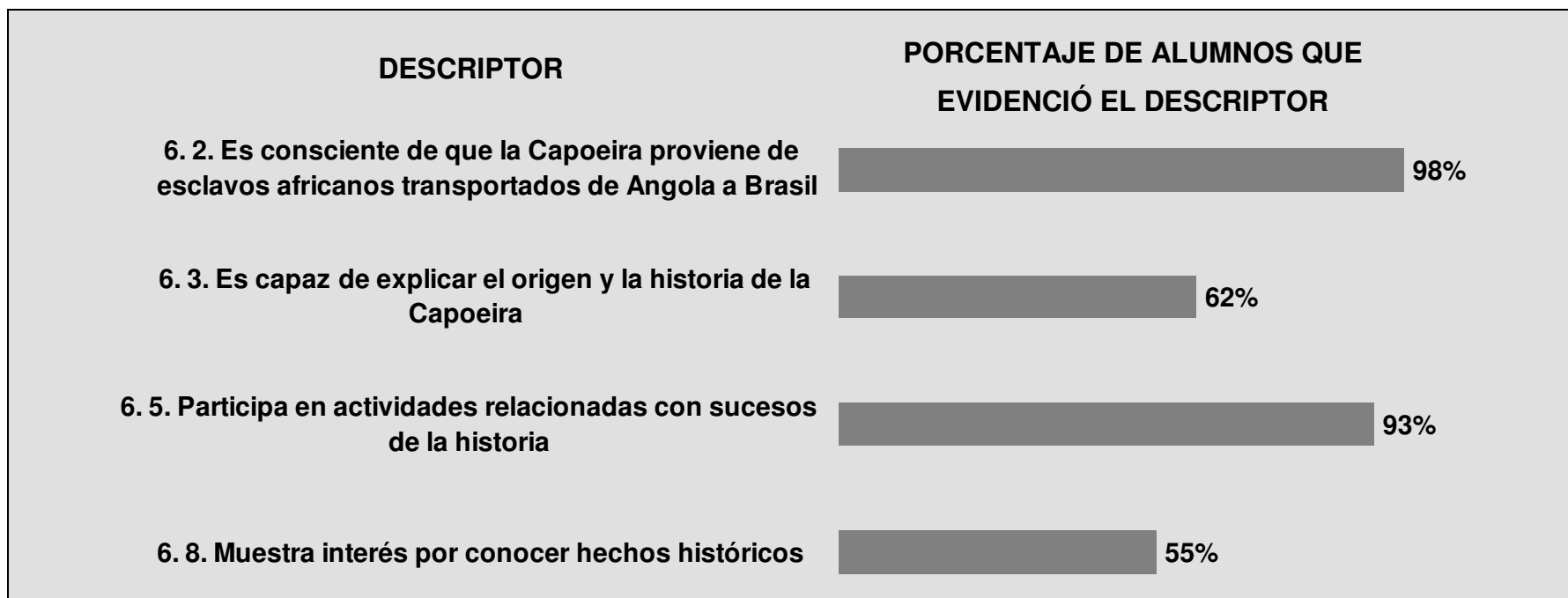


Figura 9. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 6 – Descriptor: 6.2. – 6.3. – 6.5. – 6.8.).



Apoyándonos en los anteriores resultados apreciamos que, **con excepción de un sujeto, el resto del alumnado comprendió que la Capoeira es originaria de esclavos angoleños que fueron trasladados a Brasil.** Por su parte, **poco más de la mitad de los alumnos sabía explicar de forma adecuada el origen y la historia de la actividad,** es decir, distinguiendo aspectos fundamentales que sucedieron en determinados momentos y que resultaron relevantes para esta práctica.; este aspecto, relacionado con el Indicador 1.2.2. (Dimensión 1 – Variable 2), determina que el porcentaje de los alumnos que sabía **explicar el origen de la Capoeira era mayor con respecto a** aquél que, además, sabía **explicar la historia** (Anexo 8.6.).

En otro orden de ideas, resultó que **casi la mitad del alumnado mostró interés por la historia (en general);** comportamiento que se comprobó *in situ*, en determinadas ocasiones acordes al respecto, y mediante las respuestas que dieron cuando preguntamos sobre este aspecto. Asimismo, encontramos que alumnos sin un interés por la historia en general, sí que lo demostraron por aquélla propia a la Capoeira. A tal efecto, y si bien es cierto que el especialista de EF, así como la tutora de 6º A, opinaron que la historia de la Capoeira podía fomentar el interés por aprender la historia en general, la realidad es que en una gran parte del alumando no se evidenciaron indicios de cambio en este sentido.

Para finalizar, se observó que **casi el conjunto de alumnos, de ambos grupos - clase, participó en la Tarea 4 (relacionada con la historia de la Capoeira).** Respecto a ésta, y entre los elementos que eran de carácter obligatorio, se apreció que los alumnos diseñaran y recrearan una “obra de teatro” en la cual simulaban ser aquellos capataces, o esclavos, que formaron parte de los inicios de la Capoeira (Anexo 7 – Formato digital – Primera parte Tarea 4).

- **En síntesis**

Teniendo en cuenta las características que la componen, la Competencia Social y Ciudadana interviene sobre diferentes factores que, en gran parte, determinarán qué tipo de ciudadano será cada persona en aquella sociedad a la que pertenezca. En este sentido, y a partir de los resultados obtenidos, apreciamos que la Capoeira sea una actividad que potencie, entre otros aspectos, el sentido crítico del alumno respecto a la realidad en que

se encuentre. La justificación, reside en que la vertiente histórica de la actividad permite generar interés por conocer aquella concerniente a la sociedad en que se encuentra.

Más allá, de un modo más específico, comprobamos que el origen de la Capoeira (vinculado a la esclavitud) posibilita introducir elementos relacionados con los derechos del ser humano y, por lo tanto, desarrollar la CSC; *“para alcanzar esta competencia hay que ejercer las libertades y deberes cívicos”* (López, Salmerón y Salmerón, 2010, p.42).

En otro orden de ideas, creemos que el diseño de unas actividades cuyo principal propósito es establecer, previamente, una base para resolver con éxito tareas posteriores, es un modo de potenciar los procesos de enseñanza – aprendizaje competenciales ya que exigen recuperar un conocimiento y adecuarlo de forma acertada; *“evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos”* (Monereo y Pozo, 2007, p.13). Sobre este hecho, como se aludía, la actividad *“Introducción teórica”* (de la Sesión nº 3), unida a la Tarea 3 (Mural de Capoeira), son un ejemplo relativo a la recuperación de conocimiento para su posterior aplicación.

Llegados a este momento, y con el propósito de englobar todos aquellos aspectos que desde nuestro punto de vista, con base nuestra experiencia en este caso en concreto, consideramos más relevantes respecto a la Variable 6 de la Dimensión 2, a continuación se presenta la tabla 64.

<b>DIMENSIÓN 2 – VARIABLE 6</b> <b>HISTORIA DEL MUNDO</b>
⇒ Observamos que la mayoría de los alumnos prestó atención durante la actividad <i>“Introducción teórica”</i> (Sesión nº 3), en la cual se relataron sucesos de carácter histórico con relación a la Capoeira. A su vez, se valoró que gran parte de los alumnos recogiera aquello explicado por el docente y que, finalizada la sesión, preguntaran y se interesaran por diversos aspectos teóricos.

Tabla 64. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 6 (1).

- ⇒ Se apreció que varios alumnos sin interés por la historia (en general) lo mostraron por conocer la historia de la Capoeira. Sin embargo, no se apreció un indicio de cambio con respecto al hecho de suscitar un cierto interés por conocer la Historia, en general, a partir de aquélla relativa a la Capoeira.
- ⇒ Los resultados de los murales, relativos a la Tarea 3, nos proporcionaron indicios de que los alumnos habían integrado en su conocimiento los principales aspectos relacionados con el origen y la historia de la Capoeira. No obstante, detectamos que parte del alumnado no consolidó estos aprendizajes hasta que, en la Tarea 4, iniciaron los ensayos de una “obra de teatro” en la cual, respectivamente, representaban a esclavos africanos o a los capataces que les trasladaban.
- ⇒ Basándonos en sus reflexiones, apreciamos que la historia de la Capoeira resultó ser un elemento motivador para aquellos alumnos que, debido a su nivel de habilidad, en un inicio no mostraron interés por esta práctica física.

Tabla 64. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 6 (2).

De esta manera concluimos la exposición de los resultados que corresponden, en conjunto, a la Dimensión 2. Una vez aquí, como indicamos en páginas anteriores, los 25 *descriptores* (ubicados en las diferentes temáticas) posibilitaron elaborar los respectivos perfiles en relación con la Competencia Social y Ciudadana, e identificar la situación en la que se encontraba cada alumno respecto a ésta (Anexo 8 – Formato digital – Perfil del alumnado relativo al proceso de adquisición – desarrollo de la CSC).

Una vez situados en este punto, y antes de iniciar el último capítulo relativo a las conclusiones, respecto al segundo objetivo propuesto en el estudio cabe exponer que:

**Se obtuvieron evidencias desde las que se lograron apreciar ciertos indicios de cambio relativos a las conductas de los alumnos, las cuales tenían relación con la Competencia Social y Ciudadana.**

**Más allá, reconocida la dificultad de situar a un sujeto en un nivel de adquisición en concreto, se elaboró el perfil de cada alumno con respecto a la misma competencia.**

## *CAPÍTULO 9*

### *Conclusiones*

## 9. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO. INTRODUCCIÓN

Ha transcurrido más de una década desde que, en el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000, se iniciara el proceso por el cual las competencias básicas son consideradas en la actualidad los 8 aprendizajes esenciales que debe poseer toda persona para vivir con éxito en la sociedad del siglo XXI. Multitud de reflexiones han aparecido en este intervalo de tiempo respecto al enfoque competencial, no obstante, gran parte de ellas han coincidido en valorar su propósito final: formar a ciudadanos capaces de afrontar y resolver con éxito las situaciones de vida que se encontrarán en el mundo adulto. Esta intención generó, más adelante, que los enfoques educativos cambiaran y, al respecto, la introducción de las competencias básicas fue esencial en este sentido. Precisamente, uno de sus principales propósitos consiste en preparar al alumno para que se incorpore de un modo responsable en la sociedad logrando, a su vez, resolver los problemas de su vida.

Por su parte, desde que se reconociera el valor del aprendizaje por competencias y se instaurara en el currículum educativo, el objetivo prioritario de los docentes ha sido promover el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado. Una labor compleja que hemos intentado esclarecer desde el despliegue de los planteamientos teóricos, hasta la muestra de los resultados obtenidos en una escuela; a partir de la puesta en práctica de una propuesta didáctica que pretendía poseer características de enfoque competencial.

A tal efecto, el capítulo se inicia presentando las principales **aportaciones** que el estudio ha permitido obtener; para lo cual se tienen en cuenta los 3 objetivos planteados en el Objeto de estudio. En este orden de ideas, se genera una respuesta de modo preciso en relación con la pregunta inicial de la investigación. Seguidamente, y con el propósito de facilitar estudios posteriores afines a éste, se descubren ciertos **aspectos susceptibles de mejora**, así como **líneas de investigación**, que en el futuro podrían complementar lo expuesto en nuestro trabajo.

Para finalizar este capítulo se revelan ciertas reflexiones personales, las cuales se han asentado sobre la experiencia obtenida en este *caso* en particular. En este sentido, si bien consideramos que no deben integrarse en las aportaciones expuestas anteriormente, pensamos que es acertado narrarlas debido a que pueden favorecer la actuación docente, así como la voluntad de generar y llevar a la realidad escolar nuevas ideas.

## 9. 1. PRINCIPALES APORTACIONES DEL ESTUDIO

El estudio, se iniciaba con el planteamiento de una pregunta inicial desde la cual se pretendía averiguar cómo la Capoeira podía favorecer, potencialmente, la adquisición de las CCBB. Más adelante, delimitando la investigación sobre la CSC, configuramos el Objeto de estudio e identificamos 3 objetivos para afrontar el mismo. Estos 3 objetivos, junto con sus respectivas dimensiones, estructuraban todo el estudio. A su vez, se valoró diseñar una propuesta didáctica con ciertos rasgos diferenciales (respecto a las Unidades Didácticas habituales), la cual pretendía poseer un carácter competencial intentando, por su parte, conquistar los objetivos propuestos.

De este modo, advertimos que los objetivos propuestos eran el eje vertebral de la investigación. Una vez llegados a este punto, y expuestas las evidencias que permitieron responder a cada objetivo, se deben presentar las conclusiones relativas a los mismos. A tal efecto, se comentan ciertos aspectos que consideramos oportunos con relación a cada objetivo, así como las constataciones específicas que distinguimos en cada uno de estos. Finalmente, y de forma sintetizada, se responde a la pregunta inicial de la investigación.

### • **Objetivo 1. Aprendizaje de la Capoeira**

Como hemos mencionado en algunas ocasiones, consideramos que era necesario enseñar a los alumnos aquella actividad que, en potencia, debía favorecer la adquisición y/o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana. En este sentido apreciamos que los alumnos, en su mayoría, aprendieran diferentes movimientos propios de la Capoeira, así como diversos elementos relacionados con su origen e historia.

De ese modo, si bien Moya y Luengo (2011) distinguían un **esquema generador de actividades** en el diseño de tareas de enfoque competencial (basado en enumerar las que reconocían en cada tarea), nuestra propuesta didáctica tenía como propósito realizar una serie de actividades de enseñanza – aprendizaje que, posteriormente, les permitieran a los alumnos resolver con éxito la siguiente tarea propuesta. Como ejemplo, en relación con ese aspecto, no hubiese sido viable proponer el diseño de una secuencia de Capoeira (correcta) sin haber conocido y practicado previamente movimientos de la actividad, así como tampoco sin saber qué significaba una secuencia de movimientos en la Capoeira.

Sobre la base de lo expuesto, constatamos la necesidad de asentar un aprendizaje previo para poder plantear una tarea competencial. A partir de aquí, será factible que los alumnos logren una resolución con cierto grado de éxito; “*ser competente es usar lo que uno sabe para resolver una tarea en un contexto definido*” (Moya, 2010).

De una forma específica, con respecto a las actividades a diseñar para que ocurra dicho aprendizaje, identificamos que éstas deban distinguir aspectos prácticos y teóricos aun situándose en el área de Educación Física. Es decir, las actividades que los docentes proponen dentro de este contexto tienen, *a priori*, gran vinculación con la práctica física de los alumnos. No obstante, se reconoce que sea oportuno introducir ciertas actividades de tipo teórico con el propósito de consolidar el conocimiento del alumnado (en relación con la actividad física que se utilice como contenido).

Si bien, en lo que respecta a las actividades, advertimos que cuando se pretenden enseñar movimientos ciertamente complejos de una práctica física (voleibol, baloncesto, fútbol, Capoeira, etc.), es conveniente que el docente presente las acciones concretas de las cuales se compone el movimiento en conjunto; ya sea mediante ilustraciones, vídeos o a través de la ejecución que él mismo efectúe.

En relación con las actividades de carácter teórico, confirmamos el hecho de que éstas deban poseer un vínculo directo con las tareas de enfoque competencial propuestas ya que, potencialmente, este factor promoverá que los alumnos presten su atención a las explicaciones del docente y, a su vez, que anoten aquellos aspectos que consideren más relevantes, o pertinentes, para posteriormente realizar con éxito la tarea.

Con todo, y una vez transcurrida la propuesta didáctica, concluimos ciertas ideas que determinaron la consecución del primer objetivo propuesto en el estudio, las cuales se concretan en que:

- ⇒ Resulta preciso diseñar un proceso de enseñanza – aprendizaje vinculado a aquel contenido que, *a posteriori*, sea el medio para intentar favorecer la adquisición o el desarrollo de una/s competencia/s básica/s en concreto. En nuestro *caso*, dicho aspecto se determinó mediante una propuesta didáctica, relativa a la Capoeira, en la cual se pretendía originar un enfoque competencial (Capítulo 6).

- ⇒ Las actividades de enseñanza – aprendizaje diseñadas fueron apropiadas para que los alumnos se iniciaran en el conocimiento y la práctica de la Capoeira.
- ⇒ En las actividades orientadas hacia la práctica de ciertos movimientos de carácter más complejo, es conveniente que el docente muestre las acciones específicas de las cuales se componen los mismos.
- ⇒ Es oportuno explicar al alumnado que en las actividades de tipo teórico existe un vínculo con respecto a las futuras labores que deberán desarrollar.
- ⇒ Parte del alumnado evidenció su grado de aprendizaje relativo a los movimientos de Capoeira, así como el nivel de conocimiento respecto a los elementos teóricos de la misma actividad.

Si bien, con todo lo expuesto, cabe destacar la implicación del alumnado durante el desarrollo de la propuesta didáctica ya que, ciertamente, consideramos que no hubiese sido posible lograr el primer objetivo (y por lo tanto tampoco el sucesivo) sin contar con la predisposición y voluntad de gran parte de los discentes.

### • **Objetivo 2. La Capoeira como medio para el desarrollo de la CSC**

Si bien el conocimiento relativo a la Capoeira poseía una relevancia considerable para afrontar el inicio del proceso de enseñanza – aprendizaje competencial (ya que esta actividad era el medio), el segundo objetivo propuesto incidía sobre las posibilidades de influir en la Competencia Social y Ciudadana. A tal efecto, consideramos que éste era el objetivo con mayor relevancia en el estudio. En este sentido, las tareas competenciales y los comportamientos del alumnado (observados durante el transcurso de la intervención didáctica) nos permitieron apreciar indicios en relación con la adquisición de algunos de los elementos que distinguimos en la competencia básica 5: relaciones afectivas, interés por la historia, responsabilidad, colaboración, comportamiento en conflictos, etc. (tablas 29 a 34 – Capítulo 5).

A partir de aquí, y desde un punto de vista genérico, comprobamos que las tareas son un recurso factible de diseñar por el docente, así como de proponer desde la escuela. Más allá, *a priori*, valoramos que favorezcan el que el alumno sea capaz de resolver con



éxito los problemas que encuentre en su vida, fuera de la escuela. La justificación reside en que los planteamientos de las tareas requieren movilizar distintos recursos personales para alcanzar una solución de éxito. Teniendo en cuenta este hecho, cuando el individuo se encontrara ante situaciones complejas, en su vida adulta, sabría movilizar los recursos oportunos en aquel instante y actuar de una manera eficaz.

A tal efecto, existirá una transferencia que transcurrirá desde su aprendizaje en el aula hasta su vida adulta; un supuesto del que los propios alumnos fueron conscientes al revelar que habían aprendido a trabajar en grupo por igual, a solucionar problemas entre ellos mediante el diálogo, etc.

En otro orden, percibimos la complejidad que supone generar situaciones fieles a la vida real y adulta dentro del aula (o del gimnasio). Si recordamos, Castelló, Monereo y Gómez (2009) ya exponían que *“no resulta fácil encontrar ejemplos de actividades de simulación auténticas en la enseñanza primaria, o en la secundaria”*. Ahora bien, desde nuestra experiencia, creemos que no es necesario recrear situaciones exactamente fieles a la realidad, sino sólo potenciar aquellos componentes que intervienen en la resolución eficaz de un problema cotidiano de la vida adulta.

Es decir, resulta difícil recrear una situación de aula (al menos en Primaria) en la que, por ejemplo, los alumnos deban asumir el papel de un grupo de trabajo al que se le demanda construir un edificio de 3 plantas en 80 días. Así, y más allá de que sería irreal que los niños se situaran en un contexto (laboral) desconocido para ellos, no dejaríamos a los alumnos 80 días en un terreno aislado para que empezaran a edificar. Sin embargo, podemos generar una simulación en la que se rebaje el tiempo y se les proporcionen los recursos necesarios para que puedan resolver con éxito esta tarea (herramientas, planos, situación del terreno, etc.).

Es probable que, en todo el proceso, surgieran comportamientos que los alumnos deberían tener integrados para desarrollar con éxito esta labor en su vida adulta: respeto, capacidad de diálogo, destrezas, colaboración, conocimiento tácito, responsabilidad, etc. En conjunto, simularíamos un problema (en este caso una demanda de trabajo) en el que intervendrían factores personales que deberían movilizar y combinar de forma adecuada

para resolver con éxito la situación; y sería durante todo ese transcurso cuando, *a priori*, aparecería el factor competente.

Desde nuestra propuesta didáctica, las 4 tareas planteaban situaciones que tenían elementos vinculados a la vida real (siempre focalizados hacia la Competencia Social y Ciudadana). De esta manera, aunque es improbable que a los alumnos les demanden en su vida adulta planificar y diseñar una secuencia, un mural o una representación basada en la Capoeira, así como que deban prepararse para realizar un campeonato de la misma actividad, apreciamos que los procesos para haberlas resuelto les serán (potencialmente) útiles cuando se deban enfrentar a ciertos problemas reales de su vida adulta (porque las tareas les exigieron activar y combinar recursos personales que tienen una transferencia en el mundo adulto). Con todo, se reconoce que las tareas que promueven procesos para activar, y utilizar con una finalidad concreta, distintos recursos personales, son efectivas para ayudar a formar ciudadanos competentes;

*“la competencia es, ante todo, la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido”* (Bolívar y Moya, 2007, p.9).

A partir de aquí, otro de los aspectos que valoramos se halla en la posibilidad de reconocer dónde se encuentra cada alumno con relación a una determinada competencia básica. En este sentido, la reciprocidad entre *descriptores* elaborados y tareas diseñadas es fundamental; ya que mediante los primeros se *visualizan* las competencias básicas y a través de las tareas se promueve que aparezcan. Sobre la base de esta reflexión se podría pensar que, elaborando *descriptores* de distinta dificultad, sería viable reconocer el nivel de adquisición de una competencia básica.

Sin embargo, conlleva gran complejidad determinar el nivel de una competencia básica en el alumno. Este hecho ocurre porque las competencias básicas no se adquieren (ni se manifiestan) de forma lineal. En este sentido, será viable disponer de *descriptores* que, *a priori*, sean más difíciles de adquirir que otros. En nuestro *caso*, ajustamos que el nivel más alto de la CSC era “*Demuestra*”; ya que ese conjunto de actitudes (favorables) corresponderían a comportamientos (adecuados) que se manifestarían en la vida social.

Así, cuando un alumno demostrara tener adquiridos los *descriptores* de ese nivel tendría adquirida la competencia básica. No obstante, nos encontramos con alumnos que si bien disponían de los *descriptores* del nivel más alto (de una temática específica de la competencia básica), no podíamos determinar que tuvieran ese nivel porque les faltaban *descriptores* de niveles inferiores.

Consecuentemente, coincidimos en que “*las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución*” (Gimeno, 2008, p.29). Así, no se debe interpretar que una persona sea totalmente competente (o incompetente) ante aquellos problemas que se encuentre y deba resolver; ya que intercederán varios componentes situados en distintos niveles. Por esta razón, podemos comprender que aunque algunas personas *rechacen las actitudes despectivas y agresivas, no recurran a estrategias adecuadas con el propósito de solucionar un conflicto propio o ajeno*. En definitiva, coincidimos en opinar que “*las personas no son competentes, sino que en cada situación demuestran un mayor o menor grado de competencia para resolverla de forma eficaz*” (Zabala y Arnau, 2007, p.50).

Una vez aclarado este aspecto, y retomando la idea de la cual partía la dificultad de situar al alumno en un nivel concreto de una competencia básica, valoramos el hecho de identificar los comportamientos del alumnado a partir de los *descriptores* elaborados; hecho que permite diseñar el perfil de cada alumno con respecto a la competencia básica en cuestión. Asimismo, este proceso posibilita que el docente conozca aquellos aspectos sobre los que debería de focalizar su atención para, de una forma respectiva, fomentar la adquisición de la competencia básica en el alumno.

Llegados a este punto, apoyándonos en todo lo expuesto, asentamos ciertas ideas que se corresponden con un proceso de enseñanza – aprendizaje competencial vinculado a la Competencia Social y Ciudadana (utilizando como medio la Capoeira), así como un conjunto de elementos que, *a priori*, influirán sobre enfoques competenciales orientados hacia otra/s competencia/s básica/s. Todos ellos, se sintetizan de la siguiente manera:

⇒ A partir de las tareas diseñadas, así como de los comportamientos observados en los alumnos, se obtuvieron indicios en relación con una mejora de los individuos respecto a varios de los elementos que configuran la CSC.

- ⇒ Potencialmente, las tareas ayudarán al alumno a afrontar su vida cotidiana ya que éstas requieren movilizar y combinar recursos personales para resolver con éxito una situación compleja; lo cual le facilitará solucionar aquéllas que encuentre en su vida adulta.
- ⇒ Teniendo en cuenta la anterior afirmación, es posible que exista una transferencia entre el conocimiento elaborado desde la escuela hasta la vida fuera de ésta.
- ⇒ Se advierte de la dificultad que tiene recrear situaciones reales desde la escuela y con alumnos (de la etapa de Primaria). Sin embargo, consideramos que tampoco es un aspecto necesario ya que, opinamos, aquello que realmente es fundamental es que en las tareas se introduzcan componentes de la vida real y que promuevan procesos de resolución efectivos.
- ⇒ Para valorar la adquisición y/o el desarrollo de una competencia básica, las tareas de enfoque competencial deben permitir evidenciar en los alumnos *descriptores*: determinados logros y comportamientos observables vinculados con los recursos personales que son necesarios movilizar para la resolución exitosa de las tareas.
- ⇒ Los *descriptores*, por lo tanto, permiten “visualizar” las competencias básicas.
- ⇒ No se puede determinar el grado de adquisición de una competencia ya que, ésta, no se manifiesta de forma lineal sino que fluctúa entre diversos niveles.
- ⇒ Advertimos que, mediante *descriptores*, es posible identificar la situación en que se encuentra el alumno respecto a una competencia básica y elaborar su perfil en relación con la misma.
- ⇒ Apoyándonos en la afirmación anterior, se aprecia que el docente puede focalizar su atención sobre aquellos factores oportunos de potenciar en el alumno para que se favorezca la adquisición y/o el desarrollo de una competencia básica concreta.

Una vez aquí, es conveniente insistir en el hecho de que todas las constataciones expuestas se han obtenido a partir de la puesta en práctica de una propuesta didáctica, la cual se basaba en utilizar la Capoeira como un medio para, potencialmente, promover la Competencia Social y Ciudadana. Por lo tanto, debemos considerar que el diseño de una

propuesta orientada hacia otra competencia básica y/o con actividades y tareas distintas, obtengan diferentes aseveraciones a las que se muestran en este estudio.

• **Objetivo 3. La Capoeira como contenido de la Educación Física escolar**

Finalmente, el tercero de los objetivos que planteábamos en el Objeto de estudio hacía referencia a la viabilidad de utilizar la Capoeira en la Educación Física escolar. En este sentido, más allá de sus características, consideramos que las escasas experiencias y referencias encontradas relativas a la introducción de esta actividad en el ámbito escolar (prácticamente ninguna vinculada a un enfoque competencial) hacía necesario averiguar sus posibilidades como contenido del área.

A partir de aquí, en primer lugar se apreció que la propuesta didáctica permitiera obtener respuestas del especialista del área acerca del hecho de introducir la Capoeira en las sesiones de Educación Física. En relación con este aspecto, y teniendo en cuenta las reflexiones del docente, valoramos que existan indicios con respecto a la idoneidad de la actividad dentro del currículum educativo. De una forma concreta, determinamos que la Capoeira presente vínculos con los bloques de contenidos y objetivos de la EF, así como con los criterios de evaluación correspondientes a Ciclo Superior de Primaria.

Por otra parte, si bien se reconoce la pertinencia de la actividad como contenido del área, cabe exponer la dificultad que supondría emplazarlo como un elemento propio; ya que el currículum sería demasiado extenso. A su vez, apoyándonos en la reflexión de la tutora de 6º del grupo – clase A, se concluye que un tipo de propuesta didáctica como la desarrollada sea (potencialmente) adecuada para influir positivamente en los alumnos siempre que tenga una cierta continuidad en el tiempo y, a su vez, exista una unión entre el resto de las áreas educativas.

Éstas, son las principales constataciones obtenidas concernientes al último de los objetivos fijados. Una vez llegados a este punto, se concretan de la siguiente manera:

⇒ La propuesta didáctica diseñada posibilitó obtener respuestas acerca del hecho de introducir la Capoeira en las sesiones de Educación Física.

- ⇒ Encontramos indicios respecto al hecho de que la Capoeira se pueda vincular con los elementos que configuran el currículum educativo.
- ⇒ Si bien es oportuno incorporar la Capoeira en las sesiones de la Educación Física escolar, supone cierta dificultad reconocerla como un contenido propio del área.
- ⇒ Desarrollar propuestas didácticas como la diseñada en este estudio será favorable para los alumnos, siempre que exista continuidad y unión con el resto de áreas.

De esta forma, con lo expuesto, advertimos que la Capoeira tiene las condiciones necesarias para desarrollarse desde la Educación Física de la etapa de Primaria y que, en potencia, influiría sobre los componentes del currículum educativo. Por otra parte, desde nuestro punto de vista, dichas apreciaciones adquieren mayor sentido cuando se advierte del posible rechazo respecto al hecho de integrar en la escuela una actividad vinculada a las artes marciales.

**• Pregunta inicial del estudio. Influencia de la Capoeira en la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana desde la Educación Física**

Como indicamos en el inicio del apartado, nuestro estudio partía de una pregunta cuyo intento de respuesta ha generado todas las acciones posteriores efectuadas. En este sentido, pensamos que el conjunto de resultados y conclusiones responden a la pregunta inicial de la investigación. Sin embargo, después de exponer los aspectos más relevantes de cada objetivo que planteamos, consideramos que también se debería de concretar (de la forma más precisa posible) la pertinente respuesta a la pregunta inicial (reformulada). A tal efecto, mediante todo el proceso realizado, se ha concebido la siguiente respuesta:

¿De qué manera la Capoeira puede influir en la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana desde la Educación Física?

Mediante la elaboración de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje de elementos teóricos y prácticos de la Capoeira, en la que se incluyan tareas de enfoque competencial que requieran de la movilización de diferentes recursos personales, los cuales se puedan evidenciar a través de *descriptores* afines a la Competencia Social y Ciudadana.

## 9. 2. ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA

Todos los capítulos de los que se compone nuestra tesis, y cada decisión tomada, siempre han sido afrontados previo un razonamiento (expuesto en ciertas ocasiones) que tenía el propósito de conseguir realizar un trabajo de estas características de una manera coherente y, al mismo tiempo, fiel a la realidad que nos íbamos encontrando. Así, nunca rehusamos admitir los errores que fuimos cometiendo ya que, este aspecto, también nos servía para continuar aprendiendo sin dejar de seguir siendo fiel a nuestra planteamiento inicial.

En este sentido, advertimos que el primer aspecto que se debía de mejorar (de un carácter más metodológico) tenía su origen en aquella formulación demasiado amplia de la pregunta inicial de investigación. Al respecto, ciertamente, resultaba inviable abarcar el conjunto de las 8 CCBB y, tal y como se argumentó en el capítulo 5 relativo al Objeto de estudio, seleccionamos la CSC para valorar la influencia que podía tener la Capoeira sobre la adquisición de ésta.

Por su parte, el segundo error fue la elaboración de *descriptores* muy próximos a la vida de fuera de la escuela en los que intervenían ciudadanos de la sociedad, así como aquellos que requerían respuestas o contenido escrito muy específico. En el primer caso, no logramos evidenciar aquel tipo de *descriptores* porque no estábamos presentes en las vidas “reales” de los alumnos y, por lo tanto, desconocíamos sus comportamientos en la calle. Respecto a los segundos, estos se pretendían evidenciar mediante las actividades y tareas de la propuesta didáctica, sin embargo, hubiese sido necesario incluir preguntas a contestar de manera obligatoria ya que sólo se obtuvo información de algunos alumnos. Por esa razón, pensamos que no era acertado hacer referencia a ciertos *descriptores* sólo en los perfiles de una parte del alumnado y no efectuar lo propio en la otra parte (debido a que no se habían evidenciado ni de un modo positivo ni negativo).

El último gran error cometido (del que somos conscientes) compete al diseño de los niveles de adquisición. Al respecto, se concedió menor dificultad a los procesos más vinculados con un conocimiento cognitivo (CONOCE y ENTIENDE) y mayor a los que se relacionaban con una acción y una conducta (ACTÚA y DEMUESTRA); ya que eran referentes más cercanos a la vida real (aspecto esencial de las competencias básicas). No

obstante, una vez determinamos que no era posible identificar el nivel de adquisición de la competencia básica porque los alumnos evidenciaban “logros” de manera aleatoria en los “conceptos” (en lugar de situarse en uno) advertimos que la causa era, precisamente, haber otorgado diferentes niveles a recursos personales que deberían intervenir por igual en un proceso de resolución. Por lo tanto, no se puede adjudicar un nivel de importancia menor o mayor a un recurso personal que forme parte de un conjunto que tiene la misma finalidad (resolver una situación compleja).

*“Cuando analizamos cualquier acción competente, o sea cualquier competencia, vemos que es indispensable al mismo tiempo disponer de unos conocimientos y dominar unos procedimientos. No hay ninguna acción humana donde aparezcan de forma separada estos elementos, ya que es imposible dar respuesta a cualquier problema de la vida sin utilizar estrategias y habilidades sobre unos componentes factuales y conceptuales, dirigidos inevitablemente por unas pautas o principios de acción de carácter actitudinal” (Zabala y Arnau, 2007, p. 59).*

De la misma manera, creemos que no sería adecuado intentar establecer distintos niveles en cada recurso personal con el objetivo de situar al alumno en un nivel concreto de, entre otros: “conocimiento”, “destreza” o “actitud”. La justificación reside en que no se debe focalizar la atención en elaborar gradaciones, sino en diseñar *descriptores* de los que sea pertinente obtener evidencias para identificar la situación del alumnado respecto a una competencia básica posibilitando, a su vez, reconocer aquellos aspectos en los que incidir para favorecer el desarrollo de la misma.

En otro orden de ideas, desde un punto de vista más relacionado con la didáctica, cabe señalar el hecho de que los planteamientos de ciertas tareas provocaran situaciones que se escaparan del control del docente. Teniendo en cuenta este error advertimos que, al menos con los alumnos de Primaria, sea necesario estar seguro de proponer tareas que puedan llegar a ocasionar actuaciones (de tipo conflictivo) si el docente no está presente durante el proceso de la resolución de la tarea. En nuestro *caso*, se instaba a los alumnos a reunirse más allá del centro escolar para desarrollar las tareas que así lo permitían (con la intención de promover actuaciones relacionadas con la colaboración, responsabilidad, etc.).



Sobre este aspecto, resulta oportuno identificar que en el Artículo 6 (punto 3) del Real Decreto 1513 se indica: *“las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el desarrollo de las competencias básicas”* (RD. 1513, 2006, p.43055); una afirmación vinculada a lo sucedido en nuestro *caso* que, aunque desde el documento se aprecie una intención positiva, provocó un cierto desorden en nuestra intervención ya que existieron comportamientos inadecuados que no fuimos capaces de controlar porque no estábamos presentes en aquel instante (de la vida real). Todo en su conjunto, motivó que fuese imposible reconducir determinadas actitudes y se inició un problema entre dos alumnas que, como narramos, traspasó los límites de la escuela.

A pesar de este error, creemos que es acertado proponer actividades o tareas que requieran de la colaboración de compañeros fuera de la escuela, siempre que no sea una obligación, es decir, se debe de promover y animar a los alumnos a reunirse más allá del colegio pero éste nunca debe ser un requisito indispensable. Asimismo, contemplando la posibilidad de que algunos alumnos no se puedan reunir con sus compañeros de colegio, se deben ofrecer alternativas para poder resolver igualmente las tareas. Al respecto, cabe mencionar que la tutora del grupo también apreció el valor de este tipo de tareas, aunque en la escuela no se plantearan actividades que contemplaran reunir a los alumnos afuera.

De este modo, si bien pensamos que las tareas de enfoque competencial preparan para la vida adulta (la mayoría de alumnos aprendieron a realizar una labor en común y a resolver sus propios problemas de una forma correcta), también opinamos que se debe prestar una gran atención a todo aquello que se pretenda promover en los alumnos; más aún si se encuentran en la etapa de Primaria.

Por su parte, con relación a la propuesta competencial que efectuamos, existe un factor a tener en cuenta que, posiblemente, se pueda extrapolar a todas las propuestas de enfoque competencial. Al respecto, opinamos que sería conveniente aumentar el número de sesiones del que, en general, se componen las Unidades Didácticas. La justificación, reside en que a los alumnos les resulta más difícil resolver este tipo de tareas y, a su vez, los procesos de resolución requieren de más tiempo para garantizar una mínima eficacia en las acciones de los alumnos (aunque los resultados sean más o menos exitosos).

Es decir, se plantea una situación que conlleva un problema y que requiere de un proceso complejo para intentar solucionarla con éxito: la activación y la combinación de diferentes recursos personales. Teniendo en cuenta esto, parece razonable pensar que los alumnos necesiten de más sesiones de las que, habitualmente, se proponen para enseñar un contenido; ya que no pretendemos que integren el conocimiento sino que lo apliquen con cierta eficacia en una situación que, al mismo tiempo, es compleja. Si, además, en la tarea intervienen factores como la colaboración entre compañeros, no se puede exigir un mismo esfuerzo para ese proceso que para el del aprendizaje de un simple contenido. En nuestro *caso*, entre otras realidades, advertimos que era desmesurado que dos grupos de alumnos (de Primaria) planificaran y ensayaran en conjunto una representación para sus familiares en poco más de las 4 sesiones planteadas al inicio (más allá de que en algunas de estas sesiones se dispusiera de menos tiempo por motivos escolares internos).

En cualquier caso, apoyándonos en los errores cometidos en el presente estudio, creemos que los aspectos susceptibles de mejora, en investigaciones afines, se concretan de la siguiente manera:

- ⇒ Formulación de la pregunta inicial acorde a una competencia básica en concreto.
- ⇒ Elaboración de *descriptores* en los que intervengan individuos del ámbito escolar y que no requieran respuestas demasiado específicas.
- ⇒ Valorar como un conjunto los recursos personales que intervienen en un proceso de resolución relativo a una tarea; no otorgar diferentes niveles de adquisición de forma separada.
- ⇒ Aumento del número habitual de sesiones (en comparación con el de las actuales Unidades Didácticas) de aquellas propuestas de potencial carácter competencial.

### **9. 3. PROSPECTIVA Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Proponer nuevas vías que continúen, complementen o rebatan esta investigación, resultará positivo para seguir avanzando en la enseñanza y el aprendizaje competencial. A tal efecto, a continuación planteamos una serie de alternativas cuya primera opción se relaciona con la amplitud del estudio, es decir, nuestro *caso* se orientaba en una escuela

con la intención de **observar, describir y analizar una realidad en particular**, que era determinada por la introducción de la propuesta didáctica. A partir de aquí, un siguiente paso a realizar consistiría en trasladar esta misma propuesta didáctica a otra escuela para contrastar su pertinencia y, siempre que resulte posible, ampliar el periodo de tiempo en el que se aplique la misma.

En este orden de ideas, otra posibilidad sería ajustar los *descriptores* y las tareas acorde al tipo de alumnado (o contexto social) conocido por el docente. Probablemente, este hecho lograría evidenciar un mayor número de *descriptores* y elaborar perfiles más amplios. Asimismo, una vez conocemos las posibilidades de la Capoeira para influir en la CSC, resulta conveniente la elección de otra actividad y/o de otra competencia básica para afianzar este tipo de propuestas didácticas ya que, de esta forma, se convertirían en un instrumento de valor con respecto al enfoque competencial.

Por otra parte, desde una vertiente más metodológica, consideramos la opción de cumplimentar listas de control antes y después de este tipo de planteamientos didácticos para determinar la evolución del alumnado. El proceso, consistiría en distinguir aquellos *descriptores* que se evidencian en cada alumno al empezar, cuáles al acabar y contrastar ambos resultados.

Asimismo, planteamos el hecho de contrastar o consolidar los indicios obtenidos en una escuela (a partir de la introducción y desarrollo de una propuesta didáctica que se encuentre orientada hacia un enfoque competencial), analizando su posible transferencia en actividades extraescolares o, incluso, más allá del propio ámbito escolar. Si bien, este proceso requeriría de la colaboración de los monitores de las actividades extraescolares, o de la familia del alumnado, para que se lograra hacer efectivo.

Finalmente, abrir el horizonte a cursos más elevados que los correspondientes a la etapa de Primaria, como los de la ESO o Bachillerato, e incluso a nivel universitario, permitiría consolidar estos planteamientos. Al respecto, la elaboración de *descriptores* y el diseño de tareas podrían aproximarse cada vez más a la realidad del mundo adulto (en su proporción coherente a cada nivel educativo). De esta manera, se ampliaría el estudio que vincula las CCBB y la labor docente.

#### 9. 4. A MODO DE COROLARIO

Realizar este estudio ha sido de gran utilidad para conocer y obtener una serie de conclusiones con relación al aprendizaje de las competencias básicas desde las aulas. En la actualidad, el enfoque competencial es la referencia para todo el marco europeo en lo que se refiere al ámbito educativo y, en este capítulo, hemos expuesto los aspectos clave que nuestra experiencia nos ha revelado respecto al mismo. A partir de aquí, también se debe descubrir que fuimos experimentando diversas sensaciones que, pensamos, merece la pena explicar.

En primer lugar nos centraremos en la Capoeira, ya que fue la actividad escogida para promover el aprendizaje de las CCBB y, finalmente, de la CSC. En este sentido, se reconoce que gozó de una gran aceptación entre los alumnos y que sus características la convierten en una actividad apropiada para desarrollarla desde la Educación Física de la etapa de Primaria. Así, en general, los movimientos no son complicados de realizar para los alumnos (aunque algunos requieren de un esfuerzo mayor), la tipología de la música anima a practicar, el origen e historia generan interés y el instrumento principal fomenta la curiosidad.

No obstante, también es cierto que algunos de sus elementos más representativos pueden provocar desconcierto entre los alumnos, sin embargo, no existe razón para que se deban plantear de manera obligatoria. Sobre este aspecto destacamos la vertiente más simbólica de la *Roda* y del *jogo* ya que, si bien estos se realizaron cada vez mejor según fueron avanzando las sesiones, casi la mitad de los alumnos no consolidó que la *Roda* es el lugar de máxima expresión de la Capoeira y que el *jogo* representa, en cierto sentido, la práctica camuflada de los esclavos (aunque este último aspecto fue representado en la “obra de teatro” relativa a la Tarea 4 “La representación”).

Sobre esta idea, Almeida y Nunes (2004) advertían de la dificultad de relacionar los elementos objetivos y subjetivos de la Capoeira<sup>100</sup>. De la misma forma, con relación al desarrollo de la Capoeira en las escuelas, cabe mencionar que no es necesario integrar aquellos elementos que no se crean oportunos; “*Penso que na escola não é necessário o*

---

<sup>100</sup> En la revisión de la literatura hacíamos alusión a la dificultad que los autores encontraron para interrelacionar los dos tipos de elementos.

*mesmo rigor musical que a prática exige por se tratar de um ritual*” (Oliveira, 2005, p.66)

En síntesis, constatamos que uno de los objetivos educativos consiste en utilizar un contenido, en nuestro *caso* una actividad física concreta, para promover la formación del alumno. Con palabras amenas, y de manera específica en relación con la Educación Física, creemos que no resulta necesario que el docente focalice su atención en aquellos componentes que puedan forjar a futuros deportistas profesionales (ya sean capoeiristas, futbolistas, gimnastas, etc.) para, en cambio, priorizar unos contenidos de aprendizaje de mayor influencia respecto al objetivo educativo principal; actualmente las CCBB. “*Y no olvidemos que no les preparamos para el rendimiento, sino que les preparamos para la vida*” (Lorente y Lacasa, 2009, p.29).

A partir de aquí, y desde una vertiente más metodológica con relación al enfoque competencial, la experiencia obtenida en este estudio nos hizo apreciar que *descriptores* y *tareas* son los 2 elementos sobre los que, potencialmente, se originará la formación de los futuros ciudadanos competentes. En ese sentido, su introducción permitió evidenciar los logros y el progreso del alumnado respecto a la resolución de actividades complejas, así como sus carencias; lo cual posibilita al docente reconocer aquello sobre lo que debe focalizar su atención. Por esta razón, opinamos que adquieren gran sentido dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje competenciales; “*demostrar competencia en algún ámbito de la vida conlleva resolver problemas de cierta complejidad, encadenando una serie de estrategias de manera coordinada*” (Monereo y Pozo, 2007, p.15).

Con relación a los *descriptores*, la referencia para construirlos fue el documento elaborado desde el Gobierno de Canarias: “*Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las Competencias Básicas*” (2011); aunque cabe recordar que los *descriptores* equivalen a los *indicadores de desempeño* que identifica Escamilla (2008). En este sentido, ambos elementos aluden a un comportamiento observable.

En cualquier caso, los *descriptores* solucionaban una de las mayores dificultades que suponía el aprendizaje de las competencias básicas: “*no tienen definición operativa, hace falta hacerlas visibles*” (Moya, 2007). Así, teniendo en cuenta la actividad física y la competencia básica escogidas, los *descriptores* se elaboraron para lograr evidenciar la

manera en que, potencialmente, la Capoeira podría influir en el desarrollo o adquisición de la Competencia Social y Ciudadana desde la Educación Física escolar.

De manera general respecto a las tareas, identificamos que éstas eran la principal diferencia con las programaciones didácticas habituales. En nuestro caso, a los alumnos les fue extraña la introducción de este tipo de actividades complejas que requerían de un trabajo y esfuerzo diferente para resolverlas. No obstante, empezamos a percibir que los alumnos entendían mejor las explicaciones de las tareas y que, según nos hicieron saber, dejaban de pensar que “*eran algo raro*”. De esta manera, a pesar de la confusión inicial, comprendieron que se trataban de actividades distintas que, aunque en esencia debían de resolver ellos solos, eran factibles de realizar.

En otro orden de ideas, también debemos comentar ciertos aspectos respecto a la actitud de los alumnos durante las sesiones. En primer lugar, la realidad es que desde un inicio la mayoría del alumnado se mostró expectante y, apreciamos, estaba predispuesto para empezar. Ciertamente, la participación, la motivación y la voluntad por conocer y practicar movimientos, así como para aprender nuevos elementos de la Capoeira, fueron continuas en gran parte del alumnado en las 9 semanas. De forma más específica resultó que excepto 9 alumnos, el resto se interesaba, preguntaba y anotaba en su libreta aquello que al final de la sesión había considerado más importante: nombre de los movimientos, la categoría a la que pertenecían, elementos relacionados con el origen y la historia de la Capoeira, etc.

A causa de estas sensaciones iniciales, y con el consentimiento previo necesario, se ofreció a los alumnos la posibilidad de utilizar el gimnasio en la media hora del patio para practicar movimientos, aclarar dudas teóricas y, más adelante, realizar o avanzar en las tareas. La respuesta fue muy positiva y, gran parte de ellos, aprovechó estos espacios de tiempo desde el primer día que fue posible. Por esta razón, y por las peticiones de los alumnos, las últimas semanas decidimos ir al centro en la hora del recreo los días que no teníamos sesión con ninguno de los grupos (los alumnos no se podían quedar solos en el gimnasio) para que todos los días aprovecharan esa media hora.

De la misma manera, varios alumnos nos explicaban que en sus casas ensayaban movimientos y practicaban secuencias. Finalmente, los últimos días preguntaron por las

posibilidades que había de seguir haciendo Capoeira de forma extraescolar. Todas éstas, junto con la muestra de su malestar cuando acabamos, fueron actitudes que demostraron la aceptación de la Capoeira por parte de los alumnos.

Como anécdota (ya que sucedió justo al final de nuestra estancia en la escuela y no tuvimos tiempo para apreciarla), la tutora de un grupo – clase de 5º curso nos explicó que algunos de sus alumnos habían solicitado a los compañeros de 6º que les enseñaran movimientos de Capoeira (después de haber visto la representación de la Tarea 4). Esta ocurrencia, hizo que varios alumnos de ambos cursos se unieran en el tiempo del recreo; un hecho que no había sucedido nunca hasta ese momento y al que la tutora le otorgó un gran valor porque, fundamentalmente, los alumnos de uno y otro curso no habían tenido nunca una relación próxima entre ellos.

Una vez señalado este aspecto, cabe expresar que las sensaciones del maestro de Educación Física y de las tutoras de los grupos – clase fueron muy positivas en relación con la propuesta. No sólo porque, como ya transcribimos, apreciaron cambios de actitud positivos en una gran parte de sus alumnos (en muy poco tiempo), sino porque también consideraron que las relaciones entre los mismos habían evolucionado al ser capaces de resolver sus propios problemas.

Por nuestra parte, se valoró que los alumnos demostraran mayor responsabilidad según avanzaba la propuesta didáctica. En este sentido, se deben señalar dos aspectos en concreto. Por una parte, cada vez fueron más los alumnos que practicaban solos cuando una persona, pareja o grupo, precisaba de una atención docente más individualizada. Por otra parte, un mayor número de alumnos terminó por colaborar en sus grupos de trabajo preocupándose por el resultado final del grupo, en lugar de hacerlo por el individual.

Así, en general respecto al estudio, reiterar nuestras buenas sensaciones y de una forma especial aquéllas vinculadas con el proceso empírico. Sobre este último, el equipo directivo y los docentes que siguieron más de cerca toda la intervención aseguraron que había sido un éxito. Por su parte, la mayoría de los alumnos expresaron que aprendieron “*cosas*” que ahora sabían que les servirían en algún momento de su vida. Asimismo, los padres y madres con los que tuvimos ocasión de conversar, nos felicitaron por conseguir que sus hijos llegaran a estar tan motivados con la actividad “*durante todo este tiempo*”.

Una motivación que, cabe expresar por si puede ser de utilidad, pensamos que se logró mantener gracias a ciertas estrategias a las que se recurrió en ocasiones precisas y que tuvieron el vídeo como mayor recurso. Así, en un instante presentamos la carrera de un niño de 11 años (edad de 6º) con parálisis cerebral y problemas de movilidad que era capaz de llegar a la meta con el apoyo de sus compañeros de clase; el propósito: que los alumnos no decayeran en la práctica de los movimientos que no conseguían efectuar de manera correcta. En otro momento, esta vez en concreto sobre la Capoeira, se mostró el fragmento de una *Roda* en la que *jogaban* juntas personas sin y con Síndrome de Down; el objetivo: promover, entre otras actitudes, el rechazo a la discriminación y las ayudas.

De manera más personal, esta experiencia nos ha revelado que el aprendizaje (al menos el relativo a los comportamientos) que pretendíamos promover entre los alumnos ocurrió durante ciertas conversaciones con ellos. En este sentido, tuvieron actitudes muy desfavorables en tres sesiones distintas las cuales provocaron que, justo al día siguiente, se dialogara con todos los alumnos del grupo en cuestión.

Así, utilizando un tono cordial pero serio, se consiguió que reflexionaran acerca de sus comportamientos en el día anterior. Es en ese momento y en esas conversaciones, donde realmente creemos que ocurrieron los cambios de actitud y sucedió el aprendizaje significativo; conversaciones que fueron estudiadas y consensuadas previamente con las tutoras, y que hicieron que los alumnos se dieran cuenta de sus errores. Después de estas conversaciones, pensamos que no de manera casual, la mayoría de alumnos se advertían los unos a los otros cuando alguien no actuaba de forma correcta. Por lo tanto, opinamos que la intervención docente resulta ser esencial en todo el proceso competencial.

Si bien es cierto, somos conscientes que este tipo de intervenciones son efectivas en mayor grado cuando existe una buena relación entre maestro y alumno.



## *BIBLIOGRAFÍA*

• **Libros, estudios y artículos**

- ♦ Almeida Noronha, F. D. y Nunes Pinto R. M. (2004, julio). Capoeira Nas Aulas De Educação Física: Uma Proposta De Intervenção. Revista Pensar a Prática, (7), 2, 123-138.
- ♦ Almería, J. (1999, noviembre). Capoeira. El arte que surge de la esclavitud. Revista Cinturón Negro, 117, 68-73.
- ♦ Anguera Argilaga, M<sup>a</sup>. T; Blanco Villaseñor, A. Hernández Mendo, A. y Losada López, J. L. (2011, junio). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. Revista Cuadernos de Psicología del Deporte, (11), 2, 63-76.
- ♦ Anguera Argilaga, M<sup>a</sup>. T; Blanco Villaseñor, A. y Losada López, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. Revista Metodología de las ciencias del comportamiento, (3), 2, 135-160.
- ♦ Annicchiarico Ramos, R. J. (2006). Las actividades de lucha en la educación primaria: beneficios y posibilidades en el área de Educación Física. Revista digital Educación Física y deportes, (10), 94. Disponible en línea: <<http://www.efdeportes.com/efd94/lucha.htm>>. Última consulta realizada el 27 / 7 / 2012.
- ♦ Ajuntament de Santa Coloma de Gramanet (2012). Anuari estadístic.
- ♦ Arànega Español, S. (2008). La programació en el nou currículum. Les competències bàsiques a l'educació primària. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- ♦ Balcázar Nava, P; González-Arratia López-Fuentes, N. I; Currola Peña G. M. y Moysén Chimal, A. (2005). Investigación cualitativa. México: Ediciones Universidad Autónoma del Estado de México.

- ♦ Barbosa do Nascimento, P. R. (2005). A capoeira no contexto da escola e da Educação Física. Disertación (Maestría en Educación en Ciencias). Departamento de Pedagogía de la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, Ijuí, Brasil.
- ♦ Barbosa Soares, E. y Graças Julio, M. (2011, mayo). A inserção da capoeira no currículo escolar. Revista digital Educación Física y deportes, (16), 156. Disponible en línea: <<http://www.efdeportes.com/efd156/a-insercao-da-capoeira-no-curriculo-escolar.htm>>. Última consulta realizada el 15 / 7 / 2012.
- ♦ Barcala Furelos, R. J. (2006, diciembre). Fundamentos didácticos de la iniciación a la capoeira en el área de Educación Física. Revista digital Educación Física y deportes, (11), 103. Disponible en línea: <<http://www.efdeportes.com/efd103/capoeira.htm>>. Última consulta realizada el 22 / 4 / 2012.
- ♦ Barcala Furelos, R. J; Bermúdez Puga, M. F; Carballal Mariño, F; Fernández Soto, M. A; Fernández Soto, G. y Costas Dafonte, A. (2005). La Capoeira en la escuela. Los beneficios transversales de la danza – arte – lucha brasileña. Actas VI Congreso Internacional de Educación Física y deporte escolar. Editorial Gymnos. Disponible en línea: <<http://www.portaleducacionfisica.es/webplazas/capoeira.pdf>>. Última consulta realizada el 16 / 7 / 2012.
- ♦ Bastos Carneiro de Campos, H. J. (2000). Capoeira e educação física: um resgate histórico. Revista digital Faced, 4, 1-18. Disponible en línea: <<http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=270&layout=abstract&locale=es>>. Última consulta realizada el 19 / 7 / 2012.
- ♦ Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. Manual de orientación y tutoría (pp. 144/69-144/83). Barcelona: Praxis. Disponible en línea: <[http://www.prisma.cat/mediateca/med/competencia\\_emocional.pdf](http://www.prisma.cat/mediateca/med/competencia_emocional.pdf)>. Última consulta realizada el 21 / 7 / 2011.

- ♦ Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Revista Educación XX1, 10, 61-82.
- ♦ Blanco, M; Dávila, S. y Sarrapio, P. Evolución histórica del sistema educativo español. Educación y futuro digital. Disponible en línea: <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro/37%20-%20Susana%20Davila.pdf>. Última consulta realizada el 17 / 8 / 2011.
- ♦ Blázquez Sánchez, D y Sebastiani, E. (Edito.). (2009). Enseñar por competencias en Educación Física. Barcelona: Editorial Inde.
- ♦ Blázquez Sánchez, D. (2001). La Educación Física. Barcelona: Editorial Inde.
- ♦ Blázquez Sánchez, D. (2009). Enseñar por competencias en Educación Física. Disponible en línea: <http://www.slideshare.net/mirianbaraza/cuales-son-las-competencias-bsicas>. Última consulta realizada el 28 / 08 / 2011.
- ♦ Bolívar, A. y Moya, J. (2007). Proyecto Atlántida. Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y Ministerio de Educación y Ciencia.
- ♦ Brandão Viana, H. y Porto dos Santos Silva, H. (2005, febrero). A implementação da capoeira no currículo escolar pela prefeitura Municipal de Campinas. Revista digital Educación Física y deportes, (10), 81. Disponible en línea: <http://www.efdeportes.com/efd81/capoeira.htm>. Última consulta realizada el 19 / 7 / 2012.
- ♦ Cañas Cortázar, A; Martín – Díaz, M. J. y Niedo Oterino, J. (2007). Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica. Madrid: Alianza Editorial.
- ♦ Castañer Balcells, M. y Camerino Foguet, O. (2001). La Educación Física en la enseñanza primaria. Barcelona: Editorial Inde.

- ♦ Castillo García, M. (2005, octubre). Revista digital Metodología de Investigación Científica USN. Método de Estudio de Caso. Disponible en línea: <<http://www.itescham.com/Syllabus/Doctos/r1614.DOC>>. Última consulta realizada el 4 / 3 / 2012.
- ♦ Cirqueira Falcão, J. L. (2004, julio). Para além das metodologias prescritivas na Educação Física: A Possibilidade da Capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional. Revista Pensar a Prática, (7), 2, 155-170.
- ♦ Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de Innovación Educativa, 161, 34-39.
- ♦ Coll, C. y Solé, I. (2000). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje, 315-333. En Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (Compilación). Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.
- ♦ Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Puesta en práctica del programa de trabajo. Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B “Competencias clave”. Disponible en línea: <<http://lascompetenciasbasicas.files.wordpress.com/2008/01/competenciasclave.pdf>>. Última consulta realizada el 27 / 5 / 2011.
- ♦ Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (2011). Orientaciones para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las Competencias Básicas – CCBB. Gobierno de Canarias. Disponible en línea: <[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup/ORIENTACIONES\\_CCBB\\_completo.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dgoie/publicace/docsup/ORIENTACIONES_CCBB_completo.pdf)>. Última consulta realizada el 6 / 6 / 2012.
- ♦ Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (2003). Departament d’Ensenyament. Relación de competencias básicas. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible en línea:

<<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/cbcastellano.pdf>>. Última consulta realizada el 25 / 8 / 2012.

- ◆ Contreras Jordán, O. C. y Cuevas Campos, R. (Coords.). (2011). Las competencias básicas desde la Educación Física. Barcelona: Editorial Inde.
- ◆ Costa Silva, P. C. (2002). A educação física na roda de capoeira: entre a tradição e a globalização. Disertación (Maestro). Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas, São Paulo, Brasil.
- ◆ Dantas Dos Anjos, E. (2003). Glossário terminológico ilustrado de movimentos e golpes da capoeira: um estudo término-lingüístico. Disertación (Maestría en Letras – Filología e idioma portugués). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo, Brasil.
- ◆ Delors, J. (Coord.). (1996). Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya. Editorial Mediterrània.
- ◆ Departament d'Educació (2009). Currículum d'Educació Primària. Barcelona: Edició Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions. Generalitat de Catalunya.
- ◆ Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, (2), 5, 3-24.
- ◆ Díaz, M. y de la Fuente, A. (2009, diciembre). Actividades para aprender la competencia social y ciudadana. Revista Aula de Innovación Educativa, 187, 26-31.
- ◆ Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat (2009). Departament d'Educació. Desplegament del currículum a l'Educació Primària. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible en línea:  
<<http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ba660da6-65cf-4a60->

[ad02-d70b78c13bb4/desplegament\\_pri.pdf](#)>. Última consulta realizada el 23 / 6 / 2012.

- ♦ EL PAÍS.COM. Disponible en línea:  
<[http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Aprobada/primera/ley/Educacion/Cataluna/90/votos/Parlament/elpepusoc/20090701elpepusoc\\_5/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Aprobada/primera/ley/Educacion/Cataluna/90/votos/Parlament/elpepusoc/20090701elpepusoc_5/Tes)>. Última consulta realizada el 18 / 8 / 2011.
- ♦ Elboj, C; Puigdemívol, I; Soler Gallart, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Editorial Graó.
- ♦ Engel Rocamora, A. (2008, noviembre). Construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La interrelación entre los procesos de colaboración entre alumnos y los procesos de ayuda y guía del profesor. Tesis doctoral presentada al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.
- ♦ Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Disponible en línea:  
<[http://crisiseducativa.files.wordpress.com/2008/03/conductismo\\_cognitivismo\\_constructivismo.pdf](http://crisiseducativa.files.wordpress.com/2008/03/conductismo_cognitivismo_constructivismo.pdf)>. Última consulta realizada el 21 / 08 / 2011.
- ♦ Escamilla González, A. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Editorial Graó.
- ♦ Escamilla González, A. (2009). Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3 – 12 años). Barcelona: Editorial Graó.
- ♦ Eurydice (2002). Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid. Comisión Europea/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en línea:  
<[http://www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave.pdf)>. Última consulta realizada el 5 / 6 / 2012.

- ♦ Evaluación diagnóstica. Competencia social y ciudadana. Marco teórico. (2010). Gobierno Vasco. Disponible en línea: <[http://www.osasun.ejgv.euskadi.net/r52-20726/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_curricul/adjunto/s/15\\_ebal\\_diagnostikoa\\_310/310008c\\_Pub\\_ISEI\\_Compentencia\\_ciudadana\\_c.pdf](http://www.osasun.ejgv.euskadi.net/r52-20726/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjunto/s/15_ebal_diagnostikoa_310/310008c_Pub_ISEI_Compentencia_ciudadana_c.pdf)> Última consulta realizada el 6 / 6 / 2012.
- ♦ Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en línea: <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/informe-final-egp.pdf?documentId=0901e72b801170df>>. Última consulta realizada el 23 / 8 / 2011.
- ♦ Feito Alonso, R. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. Revista digital Andalucía Educativa, 66, 23-36. Disponible en línea: <[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigital/didactica/Andalucia\\_educativa\\_competencias\\_educativas.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigital/didactica/Andalucia_educativa_competencias_educativas.pdf)>. Última consulta realizada el 4 / 4 / 2012.
- ♦ Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid y A Coruña: Ediciones Morata S. L. y Fundación Paideia Galiza.
- ♦ Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. Reis: Revista española de investigaciones sociológicas, 106, 33-62.
- ♦ Folguerias Bertomeu, P. (2009). Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa. Buenos Aires. Disponible en línea: <[http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power\\_taller.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf)>. Última consulta realizada el 23 / 5 / 2013.
- ♦ Fonseca, V. L. (2008, junio). A Capoeira contemporânea: antigas questões, novos desafios. Revista de História do Esporte, (1), 1, 1-30.
- ♦ Forcada, D. (1999). Método de percusión afro-latina (Salsa). Técnica y patrones para cada instrumento y ritmo. Madrid: Ediciones Nueva Carisch España.



- ♦ Gaínza Veloso, A. (2006). La entrevista en profundidad individual, 219-263. En Canales Cerón, M. (Coord. – editor). Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- ♦ García Ferreiro, V. (2002). Las ciencias sociales en la divulgación. Dirección General de Divulgación de la Ciencia. Universidad Nacional Autónoma de México.
- ♦ Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, Á. I.; Martínez Rodríguez, J. B.; Torres Santomé, J.; Angulo Rasco, J. F. y Álvarez Méndez, J. M. (2008). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata.
- ♦ Giráldez Hayes, A. (2007). Competencia cultural y artística. Madrid: Alianza Editorial.
- ♦ González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno. Bilbao y Groningen. Disponible en línea: <[http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)>. Última consulta realizada el 15 / 09 / 2011.
- ♦ Heine, V.; Vivieni Carbinatto, M. y Nunomura, M. (2009, enero). Estilos de ensino e a iniciação da capoeira para 7 a 10 anos. Revista Pensar a Prática, (12), 1, 1-12.
- ♦ Hernáez Izquierdo, A. (2010). Hacia la educación para la adquisición de competencias. Burgos. Disponible en línea: <<http://www.slideshare.net/orientacionliceo/hacia-una-educacion-para-la-adquisicin-de-las-competencias>>. Última consulta realizada el 3 / 12 / 2011.
- ♦ Herrmann, V. (2004, julio). Aprendendo o jogo da vida. La capoeira. Una oportunidad para las clases de educación física. Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física, 16, 98-109.
- ♦ Jalain, E. (1995, diciembre). Capoeira. 2ª Parte. Revista DOJO, 215, 6-8.
- ♦ Jalain, E. (1995, noviembre). Capoeira. 1ª Parte. Revista DOJO, 214, 14-16.

- ♦ José Moya, J. (2007). Competencias básicas en educación. Conferencia organizada por CEP de Motril. Granada. Revista digital “Práctica docente”. Disponible en línea: <<http://competenciasbasicas.blogspot.com/>>. Última consulta realizada el 23 / 8 / 2011.
- ♦ Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra. Aportes del Sistema de Matrices de Datos. Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos, 13, 71-89.
- ♦ LA VOZ LIBRE. Disponible en línea: <<http://www.lavozlibre.com/noticias/ampliar/4515/aprobada-la-ley-de-educacion-de-cataluna-que-impone-el-catalan-y-elimina-el-castellano>>. Última consulta realizada el 21 / 8 2011.
- ♦ Leonard, L. D. y Utz R. T. (1979). La enseñanza como desarrollo de competencias. Madrid: Ediciones Anaya.
- ♦ Lleixà, T. (2007). Educación Física y Competencias Básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. Revista Tándem 23, 31-37.
- ♦ López, R.; Salmerón, P. y Salmerón, C. (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. Efectos del aprendizaje cooperativo. Revista Educación Inclusiva, (3), 2, 29-46.
- ♦ Marco, B. (2008). Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo. Madrid: Ediciones Narcea.
- ♦ Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). Competencia social y ciudadana. Madrid: Alianza Editorial.
- ♦ Martín Villalba, P. J. (2003). Ao som do berimbau. Barcelona: Editorial Alas.

- ♦ Ministerio de Educación y Ciencia e Instituto de Evaluación (2010). Indicadores OCDE. El proyecto INES. Disponible en línea: <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion/estudios/ocde.html>. Última consulta realizada el 14 / 8 / 2011.
- ♦ Mondragón Pérez, A. R. (2002). ¿Qué son los indicadores? Notas. Revista de información y análisis, 19, 52-58.
- ♦ Monereo, C. (2009). Aprendizaje por competencias. Barcelona. Video usado en el diplomado “Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de maestros”, impartido por Dialoga. Profesionales en educación.
- ♦ Monereo, C. (Coord.). (2009). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: Editorial Graó.
- ♦ Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía, 298, 50-55.
- ♦ Monereo, C. y Pozo, J. I. (Coords.), (2007). Monográfico sobre competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía, 370, 8-94.
- ♦ Moreira, A. J. y Paula Silva, M. C. (2011, noviembre). Reflexões sobre formação de professores de Educação Física a partir a Lei Nº 10.639/2003. Revista Eletrônica de Culturas e Educação, 4, 89-98.
- ♦ Moya. J. y Luengo, F. (Coords.). (2011). Teoría y práctica de las competencias básicas. Barcelona: Editorial Graó.
- ♦ Natividade, L. (2006, marzo). A Capoeira nas aulas de Educação Física nas escolas municipais de Barra Mansa. Hoje um passo, amanhã uma caminhada. Revista digital Educación Física y deportes, (10), 94. Disponible en línea: <http://www.efdeportes.com/efd94/capoeira.htm>. Última consulta realizada el 15 / 7 / 2012.

- ♦ Natividade, L. (2007, agosto). Praxis Capoeirana: um jogo de saberes na formação docente em Educação Física. Revista Urutágua, 13, 1-9.
- ♦ OCDE, Hersh, L.; Simone, D.; Moser, U. y Konstant, J. (1999). Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Neuchâtel. Disponible en línea:  
<<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>>. Última consulta realizada el 9 / 10 / 2011.
- ♦ OCDE. (2005). Informe PISA, 2003. Aprender para el mundo del mañana. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. Madrid. Santillana Educación S.L., 2005 para la edición española. Disponible en línea:  
<<http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>>. Última consulta realizada el 8 / 08 / 2011.
- ♦ OCDE. (2006). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Disponible en línea:  
<<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf>>. Última consulta realizada el 12 / 11 / 2011.
- ♦ OCDE. (n. d.). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Disponible en línea: <<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>>. Última consulta realizada el 29 / 04 / 2013.
- ♦ Oliveira Santos, G. (2005). Da Capoeira e a Educação Física. Disertación (Maestro). Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas, São Paulo, Brasil.
- ♦ Pagès, J. (2009, diciembre). Competencia social y ciudadana. Revista Aula de Innovación Educativa, 187, 7-11.
- ♦ Palma, A. y Felipe, J. (1999). A experiência da capoeira e a pobreza da educação física. Revista Movimento, (5), 10, 51-57.

- ♦ Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación de Cantabria.
- ♦ Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Editorial Graó.
- ♦ Pires Alonso, M. (1998, agosto). Capoeira – Brasil – Mestre Camisa. Revista Cinturón Negro, 102, 18-23.
- ♦ Ponciano, A. (2008). Capoeira. The essentials guide to mastering the art. Berkeley, California: North Atlantic Books.
- ♦ Pozo, J. I. (2006). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata.
- ♦ Quivy y Campenhoudt (1998). Manual de investigación en ciencias sociales. México: Limusa-Noriega Editores.
- ♦ Rodríguez Abreu, M. y Salas Fariña, Z. (2010, septiembre). La capoeira en el contexto escolar: una propuesta educativa para secundaria. Revista digital Educación Física y deportes, (15), 148. Disponible en línea: <http://www.efdeportes.com/efd148/la-capoeira-en-el-contexto-escolar.htm>.  
Última consulta realizada el 21 / 7 / 2012.
- ♦ Roelofs, E. y Sanders, P. (2007). Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores. Revista Europea de Formación Profesional 40, 135-153.
- ♦ Röhrig Assunção, M. (2005). Capoeira: The History of an Afro-Brazilian Martial Art. Nueva York: Editorial Routledge.
- ♦ Salamanca Castro, A. B. y Martín – Crespo Blanco, M<sup>a</sup> C. (2007, marzo – abril). El muestreo en la investigación cualitativa. Revista Nure investigación, 27, 1-2.
- ♦ Santana Sobrinho, J; Castro Junior, L. V. y Jungers Abib, P. R. (1999). Capoeira: Intervenção e conhecimento no espaço escolar. Revista digital Faced, 3, 1-14.

Disponible en línea:

<<http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=257&layout=abstract>>. Última consulta realizada el 16 / 7 / 2012.

- ♦ Santisteban, A. (2009, diciembre). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Revista Aula de Innovación Educativa, 187, 12-15.
- ♦ Sarramona, J. (2000). Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica. Barcelona: Editorial Ariel.
- ♦ Sarramona, J. (2004). Las competencias básicas en la educación obligatoria. Barcelona: Ediciones CEAC.
- ♦ Schwantes Iório, L. y Cristina Darido, S. (2005). Educação Física, Capoeira e Educação Física escolar: possíveis relações. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, (4), 4, 137-143.
- ♦ Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros curriculares nacionais. Educação física: Ensino de primeira à quarta série. Ministério da Educação e do Esporte. Brasília: MEC / SEF. Disponible en línea: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Última consulta realizada el 12 / 7 / 2012.
- ♦ Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Parâmetros curriculares nacionais. Educação Física: Ensino de quinta a oitava séries. Ministério da Educação e do Esporte. Brasília: MEC / SEF. Disponible en línea: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Última consulta realizada el 12 / 7 / 2012.
- ♦ Segués Morral, M. T. (2006, diciembre). Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta. Tesis doctoral presentada al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

- ♦ Simona Rychen D. y Hersh Salganik L. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ♦ Sistema estatal de indicadores de la Educación. (2011). Madrid. Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en línea: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/seie-2011.pdf?documentId=0901e72b810b3cc3>>. Última consulta realizada el 5 / 6 / 2012.
- ♦ Soares Bonfim, G. C. (2010, septiembre). A prática da Capoeira na Educação Física e sua contribuição para a aplicação da Lei 10.639 no ambiente escolar: A Capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. III Congresso Nordeste de Ciências do Esporte.
- ♦ Souza Vieira, S. L. (2004). Capoeira – Origem e História. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Católica de São Paulo, Brasil.
- ♦ Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.
- ♦ Taylor, G. (2007). Capoeira: The Jogo de Angola from Luanda to Cyberspace, Volumen 2. Berkeley, California: Blue Snake Books.
- ♦ Torres Negro, L. (1996). Capoeira. Arte marcial del Brasil. Barcelona: Editorial Alas.
- ♦ Vieira de Souza, T. (2006, mayo). Aspectos didáticos e metodológicos no processo de ensino aprendizagem da Capoeira. Revista digital Educação Física y deportes, (11), 96. Disponible en línea: <http://www.efdeportes.com/efd96/capoei.htm>>. Última consulta realizada el 18 / 7 / 2012.
- ♦ Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Editorial Graó.

- ♦ Zamorano, D. y Pastor, J. C. (2007). Posibilidades didácticas de la Capoeira en Educación Física: propuesta de tareas para el tercer ciclo de la Educación Primaria. Actas del VII Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Badajoz.
- ♦ Zamorano, D; Pastor, J. C; González, I; Calero, F.C. y González, S. (2007). Educación en valores y transversalidad a través de la Capoeira. Actas del II Congreso Internacional de Educación Intercultural: Ciudadanía, Democracia y Participación. Almería.

- **Textos normativos**

- ♦ Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria de Cataluña.
- ♦ Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- ♦ Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- ♦ Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- ♦ Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Disponible en línea: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>. Última consulta realizada el 5 / 4 / 2012.
- ♦ Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña.
- ♦ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.



- ♦ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación.
  
- ♦ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación.
  
- ♦ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
  
- ♦ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de 1995, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros docentes.
  
- ♦ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

# *ANEXOS*

# *ANEXO 1*

**N° SESIÓN: 4**

**TAREA 1 “Secuencia a dúo”.**

**HOJA DE EVALUACIÓN A CUMPLIMENTAR POR CADA PAREJA**

**• Nombre y apellidos de los componentes de la pareja:**

-

-

**SECUENCIA**

**Anotar los siguientes aspectos:**

- 1. Nombre ordenado de los 4 movimientos escogidos.**
- 2. Integrante que tiene la iniciativa en cada momento (quién empieza y quién responde al movimiento del compañero).**

**A**

Si se repiten movimientos para conseguir mayor armonía, anotar debajo del número correspondiente.

**1.**

**2.**

**3.**

**4.**

**B**

Si se repiten movimientos para conseguir mayor armonía, anotar debajo del número correspondiente.

**1.**

**2.**

**3.**

**4.**

**• Objetivos (finalidades) de cada movimiento:**

Anotar A o B según Iniciativa – Respuesta. Si se repiten movimientos, escribir en el lugar correspondiente.

1 ... →

1 ... →

2 ... →

2 ... →

3 ... →

3 ... →

4 ... →

4 ... →

**• Reflexiones acerca de la actividad:**

⇒ Tiempo aproximado que habéis dedicado a la preparación de la secuencia.

⇒ Lugares en los que habéis preparado y ensayado la secuencia (colegio, casa, parques, playas, terrenos, etc.)

⇒ Conflictos que han surgido ¿cómo se han solucionado?

## *ANEXO 2*

**LISTA DE CONTROL – ALUMNO:****DIMENSIÓN 1 – INDICADORES****VARIABLE 1 – Destreza práctica de las categorías de los movimientos**

1. Factibilidad de movimientos.

	SÍ	NO	INDICADOR
EJECUTA FLUIDA LA GINGA (MOV. BÁSICO)			1. 1. 1.
EFFECTÚA MOVS. DE ESQUIVA			1. 1. 2.
EFFECTÚA MOVS. TRAUMATIZANTES			1. 1. 3.
EFFECTÚA MOVS. DE MEDIO GIRO / GIRATORIOS			1. 1. 4.
PRACTICA EL MOV. ACROBÁTICO			1. 1. 5.

Nota: Si bien se puede anotar cada movimiento y concretar la realización de cada uno, pretendemos obtener una información en conjunto de cada categoría. De esta manera, en lugar de analizar los movimientos específicos se observa la pertinencia de las categorías en general.

**VARIABLE 2 – Asimilación de procedimientos cognitivos****INDICADOR**

2. Concreta el periodo en que se reconocen los inicios de la Capoeira.

A. Sí

B. No

1. 2. 1.

3. Explica el origen de la Capoeira.

A. Sí

B. No

1. 2. 2.

4. Identifica el *berimbau* como el instrumento principal de la Capoeira.

A. Sí

B. No

1. 2. 3.

5. Distingue el significado de la *Roda* y del *jogo*.

A. Sí

B. No

1. 2. 4.

<b>DIMENSIÓN 1 – DESCRIPTORES (ANÁLISIS DOCUMENTAL)</b>	
<b>VARIABLE – TEMÁTICA 1. NORMAS Y REGLAS</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
6. Diferencia las normas y las reglas de las actividades, del <i>jogo</i> y de la <i>Roda</i> . A. Sí B. No	1. 1.
<b>VARIABLE – TEMÁTICA 2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
7. Determina y explica que la Capoeira es una actividad que no pretende el contacto físico (no es agresiva). A. Sí B. No	2. 4.
<b>VARIABLE – TEMÁTICA 3. RELACIONES AFECTIVAS</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
8. Explica que la Capoeira se representa con otra persona (en el <i>jogo</i> ). A. Sí B. No	3. 4.
<b>VARIABLE – TEMÁTICA 4. PERTENECER A UN GRUPO</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
9. Explica que cada capoeirista tiene un rol en la <i>Roda</i> igual de importante que el resto (capoeiristas que tocan instrumentos, los que <i>jogan</i> y los que acompañan a la música). A. Sí B. No	4. 3.
<b>VARIABLE – TEMÁTICA 6. HISTORIA DEL MUNDO</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
10. Es consciente de que la Capoeira proviene de esclavos africanos transportados de Angola a Brasil. A. Sí B. No	6. 2.
11. Es capaz de explicar el origen y la historia de la Capoeira (S. XVII; esclavos angoleños; de África a Brasil; el dominio de Portugal; la ocultación bajo la danza y el uso de la música para advertir del peligro; su prohibición y su liberación). A. Sí B. No	6. 3.









31. OBSERVACIONES ADICIONALES:

-

-

-

-

-

-

## *ANEXO 3*

## ENTREVISTA – ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Escuela:

Fecha:

Nombre del/la docente:

Pseudónimo:

En la entrevista trataremos temas como su trayectoria profesional, las sesiones y las actividades realizadas, la Capoeira como un contenido de la Educación Física, su potencial vinculación con la Competencia Social y Ciudadana, etc. La duración oscilará entre los 20 – 30 minutos.

## EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Tiempo que es maestro/a de Educación Física.
- Trabajo en otras áreas de educación.
- Características de los centros en los que ha desarrollado su labor profesional (públicos / privados).
- Opinión sobre el contexto social del centro actual.
- Trabajo con grupos – clase conflictivos.

## PROPUESTA DIDÁCTICA

¿Qué opina sobre el desarrollo de las sesiones?

- Valoración general de las actividades: fluidas, lentas, excesivas, etc.
- Participación y actitud del alumnado: interesados, motivados, indiferentes, etc.
- Complejidad de los movimientos: muy difíciles, en una progresión adecuada, fáciles, etc.
- Aspectos simbólicos de la Capoeira (la *Roda*, el *jogo*, el *berimbau*, etc.): extraños, corrientes, etc.
- Efectos de la música: ayuda a que los alumnos se concentren en la actividad, se distraen, etc.
- Consecución de objetivos desde su perspectiva: didácticos, personales, nulos, etc.

**APORTE DE LA CAPOEIRA A LA ADQUISICIÓN DE LA  
COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

Las competencias básicas son el nuevo elemento educativo que debe ayudar a formar a los ciudadanos del mañana. Su propuesta se basa en conseguir que los alumnos sean capaces de enfrentarse con éxito a la vida que se encontrarán fuera de la escuela.

¿Qué opina al respecto de este propósito? (acertado, adecuado, real, inoportuno, utópico, etc.)

De las 8 competencias básicas, me gustaría que se centrara en la **Competencia Social y Ciudadana**.

Esta competencia trata sobre elementos vinculados con las relaciones sociales, la convivencia, los valores personales, los comportamientos, las actitudes, el conocimiento de la Historia, etc.

Después de observar las sesiones de Capoeira, ¿piensa que esta práctica puede contribuir a desarrollar en el alumno esta competencia básica desde la Educación Física?

Nosotros hemos extraído 6 temáticas concretas de la Competencia Social y Ciudadana: Normas y reglas; Resolución de conflictos; Relaciones afectivas; Pertenecer a un grupo; Salud y Bienestar personal e Historia del mundo.

¿Cree que la Capoeira es una actividad susceptible de intervenir sobre estas 6 temáticas?

**DIDÁCTICA DE LA CAPOEIRA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

¿Cree que es pertinente introducir la Capoeira en el Currículum de la Educación Física?

**La Capoeira y los elementos que configuran  
los currículos educativos del área escolar**

**INDICADOR**

- Relación con los bloques de contenidos (de qué forma, mayor o menor grado, etc.):

1. El Cuerpo: Imagen y Percepción.
2. Habilidades Motrices y Capacidades Físicas Básicas.
3. Actividad Física y Salud.
4. Expresión Corporal.
5. El Juego.

3. 1. 1.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incidencia sobre los 10 objetivos generales: conocer y valorar el propio cuerpo; hábitos saludables; adaptar el movimiento a las circunstancias; resolver problemas motrices; participar en juegos según posibilidades; regular el esfuerzo; explorar recursos expresivos; disfrutar del ejercicio físico colectivo; participar y cooperar en actividades físicas siendo tolerante y resolviendo conflictos; conocer diversidad de actividades físicas reconociéndolas como elemento cultural.</li> </ul>	3. 1. 2.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación a los criterios de evaluación (de Ciclo Superior de Primaria): ajustar los movimientos corporales; opinar sobre las situaciones surgidas en la actividad física; interesarse por mejorar la condición física según posibilidades; relacionar la práctica física con la mejora de salud; construir composiciones colectivas a partir de recursos expresivos; comunicar ideas y sentimientos y representar personajes de la historia; valorar el esfuerzo y las relaciones derivadas de la actividad física.</li> </ul>	3. 1. 3.
<b>La Capoeira y las dimensiones de las competencias específicas del área de Educación Física</b>	<b>INDICADOR</b>
1. Vinculación con la “Actividad física y el entrenamiento”.	3. 2. 1.
2. Relación con la “Expresión corporal”.	3. 2. 2.
3. Vinculación con la “Salud”.	3. 2. 3.
4. Influencia en el “Ocio”.	3. 2. 4.
<b>Como contenido; finalidades educativas de la Capoeira respecto a las 6 temáticas</b>	<b>INDICADOR</b>
- Existencia de una serie de normas para convivir, ¿fomenta que se respeten?	3. 3. 1.
- Actuación y resolución de conflictos, ¿posibilidades reales en la vida adulta?	3. 3. 2.
- Relaciones sociales, ¿predisposición para ser sociable en cualquier contexto?	3. 3. 3.
- Cohesión grupal en diversos ámbitos: escolar, profesional, etc., ¿el alumno llega a ser consciente de que tiene una responsabilidad individual dentro de un grupo?	3. 3. 4.
- Promueve la actividad física para la salud, ¿insta a practicar ejercicio para mejorar y mantener una calidad de vida a lo largo de los años?	3. 3. 5.



<p>- Aprendizaje relacionado con la historia mundial. A partir de elementos concretos de la Capoeira, ¿el alumno se puede interesar por conocer sucesos relevantes de la historia del mundo? – ¿se favorece la comprensión de la realidad social actual?</p>	<p>3. 3. 6.</p>
--	-----------------

<b>ASPECTOS GLOBALES</b>
<p>¿Cree que una actividad como la Capoeira, planteada desde un enfoque competencial, puede influir en la educación de los alumnos?</p>
<p>En general, ¿ha notado algún cambio en los alumnos a partir de nuestra propuesta didáctica?</p>
<p>- Posicionamiento del equipo directivo ante la introducción de la práctica de la Capoeira en la escuela.</p>
<p>- Actitud y opinión de los padres sobre el desarrollo de la Capoeira en la escuela.</p>
<p>- Características de esta práctica: recomendable, problemática, sin ventajas aparentes, etc.</p>
<p>Después de todo, ¿ha pensado en probar a practicar la Capoeira o en formarse para impartir clases?</p>

## *ANEXO 4*

## ENTREVISTA – TUTORA DEL GRUPO – CLASE

Escuela:

Fecha:

Nombre de la docente:

Pseudónimo:

En la entrevista trataremos temas como su trayectoria profesional, aspectos concretos que han formado parte de las sesiones, la propuesta didáctica planteada y su potencial vinculación con la Competencia Social y Ciudadana, etc. La duración oscilará entre los 15 – 20 minutos.

## EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Tiempo que es maestra y, concretamente, tutora de un grupo – clase.
- Trabajo en otras áreas de educación.
- Centros en los que ha desarrollado su labor profesional (públicos / privados).
- Opinión sobre el contexto social del centro en el que se encuentra actualmente.
- Características de los alumnos de su grupo – clase.

## PROPUESTA DIDÁCTICA

Ha tenido oportunidad de observar parte de las sesiones realizadas,  
¿qué opina al respecto de los siguientes aspectos?

- Participación y actitud del alumnado: interesados, motivados, indiferentes, etc.
- Dificultad de los movimientos propuestos: fáciles, en buena progresión, demasiado complejos, etc.
- Efectos de la música: ayuda a que los alumnos se concentren en la actividad, se distraen, etc.
- Elementos simbólicos de la Capoeira (la *Roda*, el *jogo*, el *berimbau*, etc.): extraños, normales, etc.

En relación con las actividades más complejas que proponíamos, las “**tareas**”, ¿cuál es su opinión? (adecuadas, erróneas, susceptibles de provocar situaciones para generar aprendizaje, complicadas, etc.)

**APORTE DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA A LA ADQUISICIÓN DE  
LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

Las competencias básicas son el nuevo elemento educativo que debe ayudar a formar a los ciudadanos del mañana. Su propuesta se basa en conseguir que los alumnos sean capaces de enfrentarse con éxito a la vida que se encontrarán fuera de la escuela.

¿Qué opina al respecto de este propósito? (apropiado, real, no es nada nuevo, inoportuno, utópico, etc.)

De las 8 competencias básicas, me gustaría que se centrara en la **Competencia Social y Ciudadana**.

Esta competencia trata sobre elementos vinculados con las relaciones sociales, la convivencia, los valores personales, los comportamientos, las actitudes, el conocimiento de la Historia, etc.

Debido a su implicación en toda la intervención didáctica generada, conoce los aspectos sobre los que deseábamos influir. De este modo, ¿piensa que desde la propuesta planteada se puede contribuir a desarrollar en el alumno esta competencia básica?

Nosotros hemos extraído 6 temáticas concretas de la Competencia Social y Ciudadana: Normas y reglas; Resolución de conflictos; Relaciones afectivas; Pertenecer a un grupo; Salud y Bienestar personal e Historia del mundo.

¿Cree que una propuesta didáctica basada en la Capoeira, como la que hemos realizado, es susceptible de intervenir sobre estas 6 temáticas de forma concreta? Si opina que sí, de qué manera:

**TEMÁTICAS EXTRAÍDAS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

1. NORMAS Y REGLAS →	SÍ	NO
2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS →	SÍ	NO
3. RELACIONES AFECTIVAS →	SÍ	NO
4. PERTENECER A UN GRUPO →	SÍ	NO
5. SALUD Y BIENESTAR PERSONAL →	SÍ	NO
6. HISTORIA DEL MUNDO →	SÍ	NO

## ASPECTOS GLOBALES

Opina que una actividad como la Capoeira, desarrollada desde un enfoque competencial como el que hemos planteado, ¿puede influir en la educación de los alumnos?

Como tutora de un grupo – clase, y a partir de la propuesta didáctica realizada, ¿ha podido apreciar ciertos cambios de actitud o de comportamiento en sus alumnos?

¿Cree que resultaría viable diseñar y plantear una propuesta competencial, basada en la Capoeira, de manera interdisciplinar? (con las áreas educativas de Música, Conocimiento del Medio, etc.).

- Posicionamiento del equipo directivo ante la introducción de la práctica de la Capoeira en la escuela.
- Actitud y opinión de los padres sobre el desarrollo de la Capoeira (arte marcial) en la escuela.
- Características de esta práctica: recomendable, problemática, sin ventajas aparentes, etc.

Después de todo, ¿ha pensado en probar a practicar Capoeira o en formarse para impartir clases?

## *ANEXO 5*

- **Alumnos que disponen de los indicadores correspondientes a la Dimensión 1 (Variables 1 y 2) – Grupo A:**

INDIC.	ALUMNOS GRUPO A (Relación de indicadores)																						T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1. 1. 1.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x			x	17
1. 1. 2.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
1. 1. 3.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
1. 1. 4.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x	x	x	x	19
1. 1. 5.	x	x		x		x	x	x		x		x							x				9
1. 2. 1.	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x			x	x	x		x	x	x	x	17
1. 2. 2.	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x			x	x	x		x	x	x	x	17
1. 2. 3.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	20
1. 2. 4.	x	x		x	x	x	x	x		x						x			x			x	11

- **Alumnos que disponen de los indicadores correspondientes a la Dimensión 1 (Variables 1 y 2) – Grupo B:**

INDIC.	ALUMNOS GRUPO B (Relación de indicadores)																							T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1. 1. 1.	x	x		x	x	x				x		x	x		x	x	x			x	x	x	x	15
1. 1. 2.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23
1. 1. 3.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23
1. 1. 4.	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	20
1. 1. 5.		x		x		x				x					x	x	x			x		x		9
1. 2. 1.	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	19
1. 2. 2.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	21
1. 2. 3.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	22
1. 2. 4.	x	x	x	x	x	x				x					x	x	x	x		x	x	x	x	15

• **Alumnos que disponen de los descriptores correspondientes a la Dimensión 2 (Variables 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6) – Grupo A:**

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO A (Relación de descriptores)																						T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1. 1.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
1. 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x	x	x	x	19
1. 6.		x	x	x	x	x	x	x		x		x			x	x		x	x			x	14
1. 7.	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x				x			x			x	13
2. 4.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
2. 5.		x		x			x	x		x													5
2. 6.	x	x		x	x		x	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x		x	16
2. 7.		x		x				x		x													4
3. 4.	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	19
3. 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	20
3. 6.	x	x		x	x		x	x		x		x				x						x	10
3. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
4. 3.	x	x		x	x	x	x	x		x		x		x	x	x	x	x	x	x		x	17
4. 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	19
4. 6.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	20
4. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
4. 8.	x	x	x	x	x	x		x		x	x				x	x	x		x	x	x	x	16
5. 6.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	21
5. 7.	x	x		x		x	x	x		x	x	x							x				10
5. 8.	x	x		x		x	x	x		x	x	x		x					x				11
5. 9.	x	x		x			x	x		x		x				x	x						9
6. 2.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22
6. 3.		x		x	x	x	x	x		x		x			x	x			x			x	12



6. 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
6. 8.		x		x	x	x	x	x		x							x			x				9

• **Alumnos que disponen de los descriptores correspondientes a la Dimensión 2 (Variables 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6) – Grupo B:**

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO B (Relación de descriptores)																							T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1. 1.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	22
1. 5.	x	x	x	x	x	x		x		x		x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	18
1. 6.	x	x	x	x	x					x		x	x	x	x	x	x			x	x	x		15
1. 7.	x	x	x			x				x		x		x	x	x	x	x			x	x		13
2. 4.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	22
2. 5.			x							x		x			x	x	x				x	x		8
2. 6.	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x			x	x	x	18
2. 7.		x	x							x		x			x		x				x	x		8
3. 4.	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	20
3. 5.	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	19
3. 6.	x	x	x	x		x				x		x			x	x	x	x		x	x	x		14
3. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	20
4. 3.	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	20
4. 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x		x	x	x		18
4. 6.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	21
4. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	20
4. 8.	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x				x	x	x	x		x	x	x		17
5. 6.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	22
5. 7.	x	x		x		x				x		x			x	x	x			x	x	x	x	13
5. 8.	x		x	x		x				x		x			x	x	x			x	x	x	x	13

5. 9.	x	x	x	x		x				x					x	x	x			x	x	x	x	13	
6. 2.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	22
6. 3.	x	x	x	x	x	x				x	x				x	x	x	x			x	x	x	x	16
6. 5.	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	21
6. 8.	x	x	x	x	x	x			x	x	x				x	x	x	x			x	x	x		16

## *ANEXO 6*

<b>DESCRIPTORES EXTRAÍDOS DE LA LISTA DE CONTROL POR FALTA DE EVIDENCIAS – RELATIVOS AL ANÁLISIS DOCUMENTAL:</b>	
<b>1. NORMAS Y REGLAS</b>	DESCRIPTOR
1. Es consciente de que en la sociedad existen normas y reglas que se deben respetar para favorecer la convivencia entre ciudadanos.	1. 2.
2. Explica por qué son necesarias las normas y las reglas (establecen orden, control, justicia, disciplina, evita que todos puedan hacer lo que quieran, equilibran fuerzas, etc.).	1. 3.
<b>2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	DESCRIPTOR
3. Es consciente de los motivos que originan situaciones conflictivas (intereses comunes, opiniones distintas, etc.).	2. 1.
4. Sabe qué significa el término “mediación”.	2. 2.
5. Comprende por qué ha sucedido un determinado problema durante la práctica de la Capoeira y es capaz de argumentar el conflicto (diferencia de opiniones, golpes involuntarios, discrepancias, etc.).	2. 3.
<b>3. RELACIONES AFECTIVAS</b>	DESCRIPTOR
6. Es consciente de que en un grupo existen personas con distintos niveles de habilidad, con origen y culturas diversas, y de género diferente.	3. 1.
7. Sabe qué significan los términos “diversidad” y “convivencia”.	3. 2.
8. Comprende por qué conviven personas de habilidad física y mental distinta (todos forman parte de la sociedad aunque tengan conocimientos y destrezas desiguales).	3. 3.

<b>4. PERTENECER A UN GRUPO</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
9. Diferencia la figura individual de la grupal (en relación con la diferencia de realizar una labor individual o en grupo).	4. 1.
10. Sabe qué significa el término “colaborar” y la expresión “objetivo común”.	4. 2.
11. Comprende que la suma individual de los miembros del grupo es clave para alcanzar un objetivo común.	4. 4.
<b>5. SALUD Y BIENESTAR PERSONAL</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
12. Sabe qué significa la expresión “hábitos perjudiciales para la salud”.	5. 1.
13. Es consciente de que la actividad física favorece la salud personal.	5. 2.
14. Explica por qué una mala alimentación, una práctica escasa de actividad física y una falta de higiene causan efectos desfavorables en las personas (sobrepeso, poca resistencia durante la práctica física, infecciones, problemas cardiovasculares, etc.).	5. 3.
15. Argumenta que los efectos de la actividad física (favorece y mejora las condiciones de vida) son incompatibles con la ingesta de productos desaconsejados (tabaco, alcohol, etc.).	5. 4.
16. Conviene que la Capoeira es una actividad física y, por lo tanto, determina que favorece la salud.	5. 5.

<b>6. HISTORIA DEL MUNDO</b>	DESCRIPTOR
17. Sabe qué significan los términos “esclavitud” y “colonización”, así como las expresiones “trabajos forzados” e “igualdad de derechos”.	6. 1.
18. Al respecto de la colonización, comprende los motivos (dominar un territorio, ejercer control sobre los habitantes, etc.) y argumenta las consecuencias (guerras, víctimas, etc.).	6. 4.

<b>DESCRIPTORES EXTRAÍDOS DE LA LISTA DE CONTROL POR FALTA DE EVIDENCIAS – RELATIVOS AL DIARIO DE CAMPO:</b>	
<b>1. NORMAS Y REGLAS</b>	DESCRIPTOR
19. Elabora un conjunto de normas y reglas.	1. 4.
20. Se muestra en desacuerdo con la persona que no respeta unas normas o reglas cívicas.	1. 8.
<b>3. RELACIONES AFECTIVAS</b>	DESCRIPTOR
21. Muestra una actitud de ayuda hacia el ciudadano sin hacer excepciones.	3. 8.
<b>6. HISTORIA DEL MUNDO</b>	DESCRIPTOR
22. Se posiciona ante un acontecimiento relevante de la historia de la Humanidad (abolición de la esclavitud, 1ª y 2ª Guerra Mundial, atentados del 11 de Septiembre, etc.).	6. 6.
23. Rechaza el abuso de poder y las formas de dominio (dictadura, autoritarismo, etc.).	6. 7.

# *ANEXO 7*

Nº SESIÓN: 4

TAREA 1 "Secuencia a dúo".

HOJA DE EVALUACIÓN A CUMPLIMENTAR POR CADA PAREJA

• Nombre y apellidos de los componentes de la pareja:

- Ma Lo Te

- To Ar Pa

### SECUENCIA

Anotar los siguientes aspectos:

1. Nombre ordenado de los 4 movimientos escogidos.
2. Integrante que tiene la iniciativa en cada momento (quién empieza y quién responde al movimiento del compañero).

#### A

Si se repiten movimientos para conseguir mayor armonía, anotar debajo del número correspondiente.

1. Martelo (Iniciativa)
2. Resistencia (Respuesta)
3. Chopa (Iniciativa)
4. Bengazo (Iniciativa)

#### B

Si se repiten movimientos para conseguir mayor armonía, anotar debajo del número correspondiente.

1. Resistencia (Respuesta)
2. Armada (Iniciativa)
3. negativa lateral (Respuesta)
4. Alé (Respuesta)



• **Objetivos (finalidades) de cada movimiento:**

Anotar A o B según Iniciativa – Respuesta. Si se repiten movimientos, escribir en el lugar correspondiente.

- 1 A. → Quiero darme de manera lateral
- 1 B. → (X) Se defendió para que no le diera
- 2 B. → Quise dar de medio giro
- 2 A. → Se defendió hacia abajo
- 3 A. → Quiso darme de manera frontal
- 3 B. → Me defendí hacia el lado
- 4 A. → Quiso hacer un movimiento traumático
- 4 B. → Respondí con un movimiento acrobático

• **Reflexiones acerca de la actividad:**

⇒ Tiempo aproximado que habéis dedicado a la preparación de la secuencia.

45 m

⇒ Lugares en los que habéis preparado y ensayado la secuencia (colegio, casa, parques, playas, terrenos, etc.)

colegio y gimnasio

⇒ Conflictos que han surgido ¿cómo se han solucionado?

Tuvimos un conflicto respecto a los movimientos  
Tardamos 15 minutos en solucionarlo. Pero nos  
a enseñado a confiar en nosotros mismos.

## *ANEXO 8*

**8. 1. Alumnos que intentan solucionar los conflictos aunque muestran inseguridad e intranquilidad en ellos, y alumno que muestra una actitud tranquila en los conflictos pero no es capaz de actuar en ellos:**

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO A (Relación de descriptores)																							T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
2. 5.		x		x			x	x		x													5	
2. 7.		x		x				x		x													4	

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO B (Relación de descriptores)																							T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
2. 5.		x	x							x		x			x	x	x				x	x	8	
2. 7.		x	x							x		x			x	x	x				x	x	8	

**8. 2. Alumnos que aceptan a sus compañeros, aunque en las actividades no interactúan por igual con todos.**

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO A (Relación de descriptores)																							T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
3. 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	20	
3. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	21	

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO B (Relación de descriptores)																							T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
3. 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	19	
3. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	20	

**8. 3. Alumnos que colaboran, pero que carecen de responsabilidad con respecto a su grupo de trabajo.**

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO A (Relación de descriptores)																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	T
4. 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	19
4. 8.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	16

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO B (Relación de descriptores)																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	T
4. 5.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x		x	x	x		18
4. 8.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x		x	x	x		17

**8. 4. Actitudes de respeto. Relación entre descriptores:**

- ▶ 3. 7. Acepta a las personas sin hacer distinciones.
- ▶ 4. 7. Se muestra respetuoso hacia los miembros del grupo.

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO A (Relación de descriptores)																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	T
3. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	↑	x	x	x	x	x	x	x	x	x	21
4. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	↓	x	x	x	x	x	x	x	x	x	21

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO B (Relación de descriptores)																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	T
3. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	↑	↑	x	x	x	x	↑	x	x	x	x	20
4. 7.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	↓	↓	x	x	x	x	↓	x	x	x	x	20

**8. 5. Participación e interés. Relación entre descriptores:**

▶ **5. 7. Participa de forma activa en las actividades físicas.**

▶ **5. 8. Se interesa por conocer y aprender nuevos movimientos.**

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO A (Relación de descriptores)																						T	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
5. 7.	x	x		x		x	x	x		x	x	x								x				10
5. 8.	x	x		x		x	x	x		x	x	x		x						x				11

DESCRIP.	ALUMNOS GRUPO B (Relación de descriptores)																							T
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
5. 7.	x	x		x		x				x		x			x	x	x			x	x	x	x	13
5. 8.	x	x		x		x				x		x			x	x	x			x	x	x	x	13

**8. 6. Alumnos que explican el origen de la Capoeira (Indicador 1. 2. 2.) y alumnos que, además, explican la historia de ésta de forma correcta (Descriptor 6. 3.):**

	ALUMNOS GRUPO A (Relación de indicador 1. 2. 2. y Descriptor 6. 3.)																						T	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22		
INDIC. 1. 2. 2.	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x			x	x	x			x	x	x	x	17
DESCRIP. 6. 3.		x		x	x	x	x	x		x		x			x	x				x			x	12

	ALUMNOS GRUPO B (Relación de indicador 1. 2. 2. y Descriptor 6. 3.)																							T	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23		
INDIC. 1. 2. 2.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x			x	x	x	x	21
DESCRIP. 6. 3.	x	x	x	x	x	x				x	x				x	x	x	x			x	x	x	x	16

*GLOSARIO DE CAPOEIRA,  
SIGLAS Y ABREVIATURAS,  
ÍNDICE DE TABLAS E  
ÍNDICE DE FIGURAS*

## GLOSARIO DE CAPOEIRA

### • Términos

- **Agogô**: instrumento formado por dos campanas metálicas unidas entre sí a través de un pequeño arco de metal en forma de U. Mediante el golpeo de las campanas con una baqueta se origina un sonido.
- **Amazonas**: toque alegre que se utiliza para recibir a **mestres** invitados a distintas celebraciones o eventos de Capoeira.
- **Angola (estilo)**: modalidad de Capoeira de ritmo lento, golpes bajos y en la que el factor espiritual está muy presente. El **mestre Pastinha** es el máximo referente de este estilo.
- **Angola (toque)**: propio de la modalidad de **Angola**, acompaña a la **ladainha** y a la **chula**. Cuando se utiliza para el **corrido** determina un **jogo** lento, en el que los movimientos que se realizan son cercanos al suelo.
- **Atabaque**: instrumento alargado y con forma tubular. Se golpea con los dedos en su superficie plana produciendo un sonido similar al que realiza un tambor.
- **Banguela**: toque para un **jogo** muy cercano entre **capoeiristas** que indica malicia y en el cual se utilizan armas blancas.
- **Batizado**: celebración que se realiza para entregar el nuevo grado de aprendizaje al alumno de Capoeira mediante un cordón (del color respectivo al nuevo nivel).
- **Berimbau**: instrumento principal de la Capoeira. En forma de arco, sus extremos se unen mediante un alambre de acero en el que se inserta una calabaza. Con una varilla de madera se golpea el alambre. Los sonidos varían según se presione una piedra (o moneda plana) contra el alambre y la calabaza se comprima o se separe del estómago. Complementariamente al **berimbau**, se agita una pequeña bolsa de

paja rellena con piedras que producen otro sonido. De mayor a menor magnitud, se diferencian los siguientes 3 tipos:

- ▶ **Berra Boi** o **Gunga**: es el más alto y el que posee la calabaza más grande. Prevalece sobre el resto.
  - ▶ **Berra** o **Piano**: la calabaza es más pequeña que el anterior.
  - ▶ **Viola**: el más inferior y con la calabaza más pequeña.
- 
- **Capoeirista**: persona que desarrolla la práctica de la Capoeira.
  - **Cavalaria**: toque para un **jogo** agresivo. Antiguamente era la señal para avisar de que la policía se acercaba. De esta forma, en el momento en que los **capoeiristas** lo oían ocultaban sus movimientos bajo una danza o, directamente, cesaban en la práctica.
  - **Chula**: canto afín al estilo **Angola** de Capoeira; más rápido que la **ladainha**.
  - **Contemporánea**: más vinculada al estilo de **Regional**, se trata de una modalidad que también combina movimientos propios del estilo de **Angola**. Como principal característica se encuentra el gran número de acrobacias que se exhibe; un factor que ha generado argumentos a favor y en contra de esta sub-modalidad.
  - **Corrido**: canto que indica el inicio del **jogo** (también lo acompaña). Se utiliza en los estilos de de Capoeira **Angola** y **Regional**.
  - **Cuadra**: canto vinculado a la Capoeira **Regional**, posee un carácter introductorio con respecto a la **ladainha**.
  - **Idalina**: toque que se utiliza para un **jogo** con armas blancas que se manejan con los pies. Es lento y marca un **jogo** inteligente de gran variedad de movimientos.
  - **Iuna**: toque para un **jogo** cercano al suelo, en el cual los movimientos se realizan como si se tratara de una coreografía. Concede un ambiente lúdico en la **Roda**.



- **Jogo**: la práctica de la Capoeira. Se realiza con un compañero dentro de la **Roda** combinando movimientos entre sí y en armonía con los ritmos musicales que se originan.
- **Ladainha**: canto del estilo **Angola** de Capoeira. Es similar a la narración de una historia, se armoniza con música lenta y al **mestre** de mayor edad le corresponde entonarla.
- **Maculelê**: danza que homenajea a un grupo de ancianos que se enfrentaron a los miembros de una tribu que pretendían atacar su aldea. Se efectúa mediante palos de madera que se golpean entre sí y con una música que acompaña a la danza.
- **Mestre (ámbito académico)**: responsable de la enseñanza de la Capoeira.
- **Mestre (grado de aprendizaje)**: máximo nivel posible de obtener en la Capoeira. Se distingue mediante un cordón blanco, cuyo color representa el conocimiento, la sabiduría y la pureza.
- **Pandeiro**: instrumento similar a la pandereta que se golpea de la misma manera para producir un sonido equivalente.
- **Reco – reco**: instrumento de forma cilíndrica (un pequeño tronco de bambú) que produce sonido al arrastrar una baqueta por las hendiduras que tiene a lo largo.
- **Regional**: modalidad de Capoeira desarrollada por el **mestre Bimba**. Es un estilo rápido en el cual se efectúan movimientos más altos que con respecto al estilo de **Angola**.
- **Roda**: semicírculo formado por capoeiristas en el que los **mestres** más veteranos se sitúan uno al lado del otro para tocar los instrumentos. El resto de las personas se sientan dejando un pequeño espacio para poder entrar y salir. Es el lugar en el que la Capoeira adquiere su mayor simbolismo ya que dentro de ella acontece el **jogo**.

- ***Samba de Roda (danza)***: con una finalidad lúdica, surge al concluir la ***Roda*** con música alegre (propia del toque del mismo nombre). Todos acompañan cantando y batiendo palmas. En medio del círculo que realizan los componentes del grupo bailan dos personas que exaltan movimientos de caderas, piernas y pies.
- ***Samba de Roda (toque)***: de carácter lúdico, se utiliza para la danza que recibe el mismo nombre y que, en ciertas ocasiones, emerge al concluir la ***Roda***.
- ***Santa María***: toque para los ***jogos*** de ***capoeiristas*** con experiencia que favorece la ejecución movimientos acrobáticos.
- ***São Bento Grande de Angola***: una variante de toque del ***São Bento Pequeño***, es más rápido del que suele ser habitual para el estilo de ***Angola***.
- ***São Bento Grande***: toque del estilo ***Regional*** para ***jogos*** rápidos y agresivos.
- ***São Bento Pequeño***: toque de un ritmo más lento respecto al ***São Bento Grande*** que se utiliza para un ***jogo*** cercano entre los ***capoeiristas***.
- ***Xequerê***: instrumento menos frecuente en la Capoeira con forma de calabaza, la cual se va estrechando. La parte más ancha se cubre con una red de cuentas (o de abalorios), que al agitarse produce un sonido proveniente del contacto entre sí de las cuentas.

- **Nombres destacados**

- ***Alexandre José de Mello Moraes Filho***. Doctorado por la Facultad de Medicina de Bruselas. Poeta, prosador e historiógrafo, así como autor de gran popularidad respecto a la literatura contemporánea brasileña. En el año 1888 publica: “***Festas e tradições populares do Brasil***”, obra en la que incluía a la Capoeira. Defendía la práctica de ésta intentando que se olvidara la época en que era relacionada con la violencia.

- **Annibal Burlamaqui.** Se asocia a un funcionario público de Guanabara (antiguo Estado brasileño donde actualmente se encuentra Río de Janeiro). Su alias **Zuma** identificaba a su método de entrenamiento, el cual estaba basado en el boxeo. En el año 1928 publica el primer Código Deportivo para la Capoeira que tiene como título: “**Gymnastica Nacional (capoeiragem) Methodisada e Regrada**”.
- **Manoel dos Reis Machado.** Más conocido en la Capoeira como **mestre Bimba**, fundó el estilo **Regional**. Mediante una exhibición que realizó ante el Presidente de Brasil **Getúlio Dornelles Vargas**, consiguió que en el año 1937 fuera anulada la prohibición de la práctica de Capoeira. Asimismo, fue la primera persona que obtuvo un registro oficial del gobierno para una academia de Capoeira.
- **Manoel Deodoro de Fonseca.** Militar (mariscal), político y primer presidente de la República de Brasil, la cual proclamó en el año 1889. Durante su mandato, en el año 1890, la Capoeira se prohibió e incluyó en el Código Penal.
- **Getúlio Donelles Vargas.** Presidente de la República de Brasil. Su propio deseo por recuperar manifestaciones brasileñas y la exhibición de Capoeira que realizó el **mestre Bimba** ante él, fue el preámbulo para liberar la práctica de la Capoeira en el año 1937.
- **Henrique Maximiano Coelho Neto.** Escritor, político y profesor. Miembro de la Academia Brasileña de Letras y considerado Príncipe de los prosistas brasileños en 1928. En ese mismo año publica: “**Nosso jogo**”, un artículo en el que presenta una propuesta para enseñar Capoeira en las escuelas civiles y militares.
- **Inezil Penna Marinho.** Ilustre profesor de Historia de la Educación Física. En el año 1945 publica: “**Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem**”, donde relaciona las Fuerzas Armadas brasileñas, la Capoeira y la Educación Física. En el año 1982 elabora: “**A ginástica brasileira**”, un proyecto que realiza con la colaboración de **mestres** y profesores de Educación Física y en el que pretende promover la Capoeira, a través de la Educación Física, desde una vertiente pedagógica.

- **Vicente Joaquim Ferreira Pastinha.** Reconocido como *mestre Pastinha* dentro del ámbito de la Capoeira, fue el máximo representante del estilo *Angola*.

- **Movimientos incluidos en la propuesta didáctica de enfoque competencial**

- **Básico:** posibilita mantener el cuerpo para realizar cualquier otro movimiento:
  - ▶ **Ginga:** el cuerpo se balancea mientras las piernas efectúan una trayectoria similar a la de un triángulo isósceles.
- **De medio giro y giratorios:** requieren de medio giro o giro completo del cuerpo para ejecutar de forma correcta toda la acción:
  - ▶ **Queixada:** con la pierna más adelantada se efectúa un paso lateral hacia el interior del cuerpo, la pierna de atrás realiza un paso lateral contrario al de la primera pierna y ésta ejecuta un movimiento circular, en extensión, que finaliza situándose detrás (posición contraria a la de inicio). La guardia de manos cambia cuando la pierna se eleva por encima de la cintura y vuelve a cambiar cuando está descendiendo.
  - ▶ **Armada:** con la pierna situada detrás, consiste en efectuar un giro de 360° con una extensión circulatoria de la pierna. La protección con el brazo y la mano se inicia cuando se proyecta la extensión de pierna y cambia cuando ésta está descendiendo.
  - ▶ **Meia Lua de Compasso:** el cuerpo gira y a la vez desciende, mientras que las manos se apoyan en el suelo situándose entre las piernas (los dedos de las manos orientados hacia fuera). Juntando más los pies y manteniendo el peso del cuerpo con las manos, la pierna que al inicio estaba situada detrás efectúa un movimiento circular que acompaña progresivamente el cuerpo hasta realizar un giro de 360°.
  - ▶ **Rolê:** desde la *Negativa de Fondo*, el cuerpo se orienta ligeramente hacia delante mientras que se gira con un doble apoyo de manos colocándose de espaldas. A su vez, la pierna situada detrás pasa por encima de la otra y se

coloca detrás (el cuerpo acompaña toda la acción). El movimiento finaliza con el giro completo del cuerpo hasta que se recupera la posición inicial.

- ▶ ***Martelo de Giro***: desde la ***Negativa de Fondo*** (con el cambio de apoyo de la mano como si se fuera a realizar un ***Rolê***), se extiende la pierna que está en flexión, se eleva y, a la vez, proyecta un movimiento circulatorio con el interior del pie hasta trasladarse al otro lado desde el que se ha iniciado.
- **Traumatizantes**: su principal característica es que el golpeo se debe realizar por encima de la cintura del compañero:
  - ▶ ***Martelo***: se gira la cintura y el pie de apoyo, la pierna de atrás se flexiona y se extiende adelante, de forma lateral, proyectando el movimiento con el interior del pie. La protección se realiza con el brazo y la mano contraria a la pierna que efectúa el movimiento.
  - ▶ ***Chapa***: se gira la cintura y el pie de apoyo, y se flexiona la pierna de atrás para extenderla adelante proyectando el movimiento con la planta del pie. La guardia se efectúa con el brazo y con la mano contraria a la pierna que realiza el movimiento.
  - ▶ ***Bênção***: con el cuerpo recto, la pierna de atrás se flexiona para extenderla hacia delante proyectando el movimiento con la planta del pie mientras el cuerpo desciende (sin que exista una flexión de la otra pierna). Los brazos se cruzan para proteger el pecho, posteriormente se extienden a los lados.
  - ▶ ***Ponteira***: con el cuerpo erguido, la pierna situada detrás se extiende para proyectar el movimiento con la punta del pie. La protección se realiza con el cruce de brazos para proteger el pecho y, posteriormente, se extienden a los lados.
  - ▶ ***Cobertura***: la pierna de atrás realiza un movimiento circulatorio de dentro afuera en elevación hasta volver a la posición inicial. La guardia de manos se cambia cuando la pierna se eleva por encima de la cintura y se vuelve a cambiar cuando está descendiendo.

- **De esquivas:** consisten en evadir o huir de los ataques del compañero:
  - ▶ **Esquiva:** una pierna y el cuerpo se desplazan hacia atrás mientras que con la mano se protege la cara.
  - ▶ **Esquiva Lateral:** con las piernas en paralelo y ligeramente separadas entre sí se desplaza el cuerpo hacia un lateral flexionando la rodilla más cercana a ese lateral. Por su parte, la mano de ese mismo lado se apoya en el suelo mientras que el otro brazo y la otra mano protege el cuerpo y la cara.
  - ▶ **Resistência 1:** con las rodillas flexionadas y los pies juntos en paralelo, un brazo y su respectiva mano protegen la cara y el torso mientras que la otra mano se apoya en el suelo.
  - ▶ **Negativa Lateral:** con las piernas en paralelo, y ligeramente separadas, las rodillas se flexionan y el cuerpo se desplaza hacia un lateral apoyando las dos manos en el suelo. La pierna más alejada del lateral hacia el que se ha dirigido el movimiento se extiende, mientras se flexiona la más cercana al mismo.
  - ▶ **Negativa de Fondo:** el cuerpo efectúa un giro ligero y la pierna de atrás se flexiona en gran medida. La mano de este lado de la pierna se debe apoyar en el suelo mientras que el otro brazo realiza la guardia. Seguidamente, se gira el cuerpo hacia el interior procurando mantener el equilibrio.
  
- **Acrobático:** desde un punto de vista funcional, el siguiente movimiento permite esquivar, entre otros, movimientos en que se realiza una acción circular (como la *Queixada*, la *Armada*, la *Meia Lua de Compasso*, la *Cobertura* y el *Martelo de Giro*). Para realizar la esquiva de una forma adecuada, debe coincidir el traslado del movimiento circular del compañero entre el descenso de las manos al suelo y el impulso de las piernas del propio movimiento, el cual es el siguiente:
  - ▶ **Aú:** se orienta el cuerpo hacia un lateral y, cuando la primera mano toca el suelo (los dedos de las manos se orientan detrás del cuerpo), se efectúa un impulso proyectando las piernas hacia arriba con el propósito de que éstas se trasladen de un lado a otro transcurriendo por el eje medio del cuerpo.

## SIGLAS Y ABREVIATURAS

- AELC: Asociación Europea de Libre Comercio.
- CBC: Confederación Brasileña de Capoeira.
- CBP: Confederación Brasileña de Pugilismo.
- CCBB: Competencias básicas.
- CND: Consejo Nacional de Deportes.
- CONFEF: Consejo Federal de Educación Física.
- CREF: Consejo Regional de Educación Física.
- CSC: Competencia Social y Ciudadana.
- D: Decreto.
- DESECO: Proyecto para la Definición y Selección de Competencias clave.
- EEE: Espacio Económico Europeo.
- EF: Educación Física.
- ENEFD: Escuela Nacional de Educación Física y Deportes.
- EOI: Escuela Oficial de Idiomas.
- ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- INES: Proyecto internacional de indicadores de educación.
- IPHAN: Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional.
- LEC: Ley de Educación de Cataluña.
- LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
- LODE: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación.

- LOE: Ley Orgánica de Educación.
- LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
- MEC / SEF: Ministerio de Educación y Cultura / Secretaría de Enseñanza Fundamental.
- MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- PCN: Parámetros Curriculares Nacionales.
- PD: Propuesta Didáctica.
- PEC: Proyecto Educativo de Centro.
- PES: Proyecto Deportivo de Centro.
- PISA: Proyecto internacional para la producción de indicadores de resultados educativos del alumnado.
- PSOE: Partido Socialista Obrero Español.
- RD: Real Decreto.
- UE: Unión Europea.
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VA: Variable.



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aportaciones de <i>mestre Pastinha</i> y de <i>mestre Bimba</i> a la Capoeira.	38
Tabla 2. Movimientos relativos a la categoría: Esquiva.	45
Tabla 3. Movimientos relativos a la categoría: Traumatizante.	48
Tabla 4. Movimientos relativos a la categoría: Medio giro y giratorio.	51
Tabla 5. Movimientos relativos a la categoría: Desequilibrante.	54
Tabla 6. Movimientos relativos a la categoría: Acrobático.	60
Tabla 7. Expertos de distintas disciplinas que aportaron su visión al respecto de las competencias clave.	114
Tabla 8. Relación entre el Proyecto DeSeCo y el Informe Delors a partir de Ángulo Rasco (2008).	122
Tabla 9. Relación entre el Informe Delors y las 8 competencias básicas.	132
Tabla 10. Relación entre el Proyecto DeSeCo y las 8 competencias básicas.	133
Tabla 11. Competencias transversales y específicas. Currículum de l'Educació de Primària (2009).	137
Tabla 12. Aspectos positivos y negativos del enfoque competencial a partir de Coll (2007).	147
Tabla 13. Relación entre las capacidades propuestas desde la LOGSE y las competencias básicas actuales.	152
Tabla 14. Resumen esquemático de las competencias en las Leyes de Educación.	171
Tabla 15. Resumen esquemático de las competencias básicas en las Leyes de Educación.	172

Tabla 16. Ejemplo de tarea a partir de los elementos que Moya y Luego determinan para su formulación.	180
Tabla 17. Relación entre los 10 objetivos de la EF y las 8 CCBB (1).	194
Tabla 17. Relación entre los 10 objetivos de la EF y las 8 CCBB (2).	195
Tabla 18. Relación entre los 5 bloques de contenido de la EF y las 8 CCBB (1).	196
Tabla 18. Relación entre los 5 bloques de contenido de la EF y las 8 CCBB (2).	197
Tabla 18. Relación entre los 5 bloques de contenido de la EF y las 8 CCBB (3).	198
Tabla 19. Relación entre los 7 criterios de evaluación de la EF y las 8 CCBB (1).	198
Tabla 19. Relación entre los 7 criterios de evaluación de la EF y las 8 CCBB (2).	199
Tabla 20. Relación entre las 9 competencias específicas de la EF y las 8 CCBB (1).	207
Tabla 20. Relación entre las 9 competencias específicas de la EF y las 8 CCBB (2).	208
Tabla 21. Delimitación de temáticas de la Competencia Social y Ciudadana a partir del RD. 1513 (1).	221
Tabla 21. Delimitación de temáticas de la Competencia Social y Ciudadana a partir del RD. 1513 (2).	222
Tabla 22. Temática vinculada a la EF reconocida en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave (Diario Oficial de la Unión Europea, 2006).	223
Tabla 23. Definición del Objeto de estudio.	230

Tabla 24. Objetivos a lograr a partir de una propuesta didáctica de enfoque competencial.	231
Tabla 25. Niveles de adquisición y competencias básicas estudiadas en la Evaluación General de Diagnóstico de 4º curso de primaria del año 2009.	237
Tabla 26. Descripción de los niveles de rendimiento para la Competencia Social y Ciudadana con respecto a la Evaluación General de Diagnóstico del año 2009 (1).	238
Tabla 26. Descripción de los niveles de rendimiento para la Competencia Social y Ciudadana con respecto a la Evaluación General de Diagnóstico del año 2009 (2).	239
Tabla 27. Ejemplo de conjunto de descriptores relacionados con la Competencia Social y Ciudadana para 6º curso de la etapa de Primaria.	240
Tabla 28. Definición de conceptos con relación a los logros y determinación de niveles de adquisición respecto a la Competencia Social y Ciudadana.	241
Tabla 29. Desglose de los descriptores relativos a la temática: Normas y reglas.	242
Tabla 30. Desglose de los descriptores relativos a la temática: Resolución de conflictos.	243
Tabla 31. Desglose de los descriptores relativos a la temática: Relaciones afectivas.	244
Tabla 32. Desglose de los descriptores relativos a la temática: Pertenecer a un grupo.	245
Tabla 33. Desglose de los descriptores relativos a la temática a: Salud y bienestar personal.	246

Tabla 34. Desglose de los descriptores relativos a la temática: Historia del mundo.	247
Tabla 35. Potenciales rasgos positivos de la Capoeira desde un enfoque educativo.	254
Tabla 36.1. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica.	255
Tabla 36.2. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica (1).	256
Tabla 36.2. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica (2).	257
Tabla 36.3. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica.	257
Tabla 36.4. Posible dificultad y actuación docente con respecto a la propuesta didáctica.	258
Tabla 37. Indicadores de la Dimensión 1 (Variables 1 – 2) e instrumentos para la obtención de la información.	316
Tabla 38. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 1 (Normas y reglas) e instrumentos para la obtención de la información.	317
Tabla 39. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 2 (Resolución de conflictos) e instrumentos para la obtención de la información.	318
Tabla 40. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 3 (Relaciones afectivas) e instrumentos para la obtención de la información.	319
Tabla 41. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 4 (Pertener a un grupo) e instrumentos para la obtención de la información.	320
Tabla 42. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 5 (Salud y bienestar personal) e instrumentos para la obtención de la información.	321

Tabla 43. Descriptores de la Dimensión 2 – Variable 6 (Historia del mundo) e instrumentos para la obtención de la información.	322
Tabla 44. Indicadores de la Dimensión 3 (Variables 1 – 2 – 3) e instrumento para la obtención de la información.	323
Tabla 45. Aspectos a tener en cuenta para realizar una adecuada entrada y estancia en el centro escolar.	329
Tabla 46. Cronograma relativo a la entrada en el centro escolar, previo a la intervención didáctica (1).	331
Tabla 46. Cronograma relativo a la entrada en el centro escolar, previo a la intervención didáctica (2).	332
Tabla 47. Concreción de los 4 niveles establecidos para el análisis de los resultados obtenidos.	340
Tabla 48. Estructura de la presentación relativa a los resultados obtenidos.	342
Tabla 49. Unidades de análisis relativas a los procesos de interactividad.	362
Tabla 50. Frecuencia de aparición de las unidades de análisis (1).	364
Tabla 50. Frecuencia de aparición de las unidades de análisis (2).	365
Tabla 51. El rol del profesorado y del alumnado en los procesos de E – A relativos a la CSC (1).	375
Tabla 51. El rol del profesorado y del alumnado en los procesos de E – A relativos a la CSC (2).	376
Tabla 52. La autonomía de los alumnos en un proceso de E – A relativo a la CSC.	383
Tabla 53. Tipos de actividades y tareas que, potencialmente, favorecerán el desarrollo o la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana.	393

Tabla 54. Tipo de comportamientos que, potencialmente, determinarán el progreso de los alumnos en relación con la adquisición y/o el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana.	405
Tabla 55. “Saberes” de los alumnos que proporcionan más información en los procesos de enseñanza – aprendizaje relativos a la Competencia Social y Ciudadana.	412
Tabla 56. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 1 – Variable 1.	422
Tabla 57. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 1 – Variable 2 (1).	426
Tabla 57. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 1 – Variable 2 (2).	427
Tabla 58. Descriptores que permitieron elaborar el perfil de cada alumno respecto a la Competencia Social y Ciudadana (1).	430
Tabla 58. Descriptores que permitieron elaborar el perfil de cada alumno respecto a la Competencia Social y Ciudadana (2).	431
Tabla 59. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 1.	437
Tabla 60. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 2 (1).	445
Tabla 60. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 2 (2).	446
Tabla 61. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 3.	452
Tabla 62. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 4.	463
Tabla 63. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 5.	469
Tabla 64. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 6 (1).	476
Tabla 64. Aspectos relevantes relativos a la Dimensión 2 – Variable 6 (2).	477

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación de conjuntos y elementos encontrados en el proceso competencial desarrollado, relativo a la Competencia Social y Ciudadana.	413
Figura 2. Resultados porcentuales (Dimensión 1 – Variable 1 – Indicador: 1.1.1. – 1.1.2. – 1.1.3. – 1.1.4. – 1.1.5.).	420
Figura 3. Resultados porcentuales (Dimensión 1 – Variable 2 – Indicador: 1.2.1. – 1.2.2. – 1.2.3. – 1.2.4.).	425
Figura 4. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 1 – Descriptor: 1.1. – 1.5. – 1.6. – 1.7.).	435
Figura 5. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 2 – Descriptor: 2.4. – 2.5. – 2.6. – 2.7.).	443
Figura 6. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 3 – Descriptor: 3.4. – 3.5. – 3.6. – 3.7.).	450
Figura 7. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 4 – Descriptor: 4.3. – 4.5. – 4.6. – 4.7. – 4.8.).	460
Figura 8. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 5 – Descriptor: 5.6. – 5.7. – 5.8. – 5.9.).	467
Figura 9. Resultados porcentuales (Dimensión 2 – Variable 6 – Descriptor: 6.2. – 6.3. – 6.5. – 6.8.).	474