



MONOGRÁFICO

Didáctica de la Educación Física:
Nuevos temas, nuevos contextos

PREGUNTAS Y RESPUESTAS DE UN PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE RELATIVO A LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA REALIZADO DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Recepción: 02/02/2017 | Revisión: 29/03/2017 | Aceptación: 30/04/2017

Sergio MONEO BENÍTEZ **Albert BATALLA FLORES** **Francesc BUSCÀ DONET**

Universitat de Barcelona
sergiomoneo@ub.edu

Universitat de Barcelona
abatalla@ub.edu

Universitat de Barcelona
fbusca@ub.edu

Resumen: El presente artículo tiene como propósito mostrar aquellas cuestiones surgidas durante el proceso de análisis de una investigación de carácter cualitativo, concretamente relativa a un estudio de caso, en la cual se pretendía identificar la viabilidad de la capoeira para lograr favorecer, en los/las alumnos/as de 6º curso de Primaria, la adquisición de la competencia social y ciudadana desde el área de la Educación Física. Al respecto, mientras que las preguntas tienen una vinculación con distintos aspectos del proceso de enseñanza–aprendizaje realizado, las respuestas aportan información para aquel docente que pretenda generar un proceso de enseñanza–aprendizaje de tipo competencial.

Palabras clave: proceso competencial de enseñanza–aprendizaje; competencia social y ciudadana; capoeira; educación física.

QUESTIONS AND ANSWERS OF A SKILL-BASED TEACHING AND LEARNING PROCESS RELATED TO SOCIAL AND CIVIC COMPETENCE IN PHYSICAL EDUCATION

Abstract: *This article aims to show those issues arising during the qualitative analysis research process, specifically relating to a case study, which intended to identify the feasibility of a capoeira to favor the acquisition of social and civic competence in 6th-grade students (11 to 12 years old) within the area of Physical Education. In this regard, while the questions are linked to different aspects of the teaching-learning process, answers provide information for teachers aiming to generate a skill-based teaching-learning process.*

Palabras claves: *skill-based teaching-learning process; social and civic competence; capoeira; physical education.*

Introducción

Hace varios años que la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado se ha consolidado como uno de los principales procesos 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 adquieren en la etapa escolar y en todo el proceso formativo de los propios alumnos. Así, su finalidad consiste en formar a personas capaces de llegar a desarrollar su vida adulta logrando hacer frente, de una manera autónoma, a aquellas dificultades que encuentre; «y no olvidemos que no les preparamos para el rendimiento, sino que les preparamos para la vida» (Lorente y Lacasa, 2009, p.29).

La escuela, por tanto, se convierte en un lugar en el que no sólo se promueven y se adquieren unos conocimientos, sino que también es aquél desde el cual se enseña a aplicar el conocimiento adquirido en diversos contextos y, a su vez, permite preparar al ciudadano para ejercer su vida con cierta responsabilidad. La introducción y el desarrollo de las competencias básicas en las escuelas son, actualmente, uno de los principales objetivos que se pretende para alcanzar este propósito y, de este modo, ayudar a formar a los futuros ciudadanos.

Teniendo en cuenta este aspecto, en primer lugar cabe preguntarse cuáles son las competencias básicas. En este sentido, nos encontramos con las siguientes 8¹:

Competencia en comunicación lingüística	Competencia social y ciudadana
Competencia matemática	Competencia para aprender a aprender
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Competencia para aprender a aprender
Tratamiento de la información y competencia digital	Autonomía e iniciativa personal

Tabla 1. Estructura de las competencias básicas.

De este modo, las competencias básicas se diversifican en 8 aprendizajes que remiten al conocimiento básico del que, a priori, 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» (Castelló, Monereo y Gómez, 2009, p.34).

A su vez, se denominan básicas (término asociado a mínimas) porque revelan que toda persona está en disposición de adquirirlas mediante el 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). Por esta razón, son «el aprendizaje obligatorio de los ciudadanos de muchos países» (Moya y Luengo, 2011, p.17).

En suma, las competencias básicas 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). Con todo, y por ser el cultural mínimo que debe poseer todo ciudadano del siglo XXI, se comprende que se deba asegurar su adquisición.

1 Actualmente las competencias básicas se identifican como competencias clave y su diversificación se ha estructurado en 7 competencias.

Una vez expuestas las 8 competencias básicas, y distinguido su carácter básico, encontramos que su definición se baraja entre matices que distintos autores y entidades han diferenciado. Aun así, a partir de Castelló et al. (2009) se aprecia que existe un rasgo común que aúna las distintas versiones y que, por lo tanto, permite identificar las competencias como aquello que el alumno debe adquirir para poder enfrentarse con éxito a una situación concreta de la vida adulta:

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 et al. 2009, p.34).

De este modo, podemos decir que el aprendizaje de las competencias básicas envuelve el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser*, es decir, los principales rasgos personales que caracterizan al individuo. Ahora bien, ¿qué entendemos por un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial? En primer lugar, sabemos que para estar en disposición de cualquier competencia, en situaciones reales, es necesaria una movilización de contenidos; «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).

Asimismo, distintas definiciones, como la que expone Perrenoud (2004), se encaminan a direcciones equivalentes cuando consideran este aspecto desde el punto de la vista de la competencia; «capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones» (Perrenoud, 2004, p.11).

Con todo lo expuesto, se reconoce que para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje será necesario promover una situación concreta en la que la persona requerirá activar, movilizar y combinar diversos recursos personales para llegar a resolverla con éxito. Por su parte, dicha situación deberá tener un carácter complejo ya que, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de tipo competencial, esta característica es fundamental; «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).

De esta forma, teniendo en cuenta la dificultad que supone diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista competencial, será oportuno que el docente, en primer lugar, reconozca los aspectos que identifican diseños con tales particularidades y que, una vez diseñados, los aplique con el propósito de intentar obtener resultados pertinentes al desarrollo de las competencias básicas.

Partiendo del conjunto de las anteriores ideas resulta conveniente identificar, el principal objetivo del estudio:

- 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.

Si bien, el propio objetivo comporta una de las mayores problemáticas que se encuentran cuando se diseña un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo competencial: la evaluación. En este sentido, más allá de que se advierte una cierta confusión al respecto, parece que la gran dificultad existente para 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

competencias básicas, como realidad compleja que son, tampoco son directamente observables» (Gulías y Gutiérrez Díaz, 2011, p.191).

Sin embargo, a pesar de esta afirmación, los propios autores identifican que las conductas que se manifiestan a partir de la adquisición de las competencias básicas sí se pueden observar. Por lo tanto, se haya una manera de hacerlas visibles y, de esta forma, facilitar su evaluación; «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).

Desde el punto de vista del área de la Educación Física, se identifica que ésta interviene sobre diversos aspectos en la persona que la convierten en un área, a priori, idónea para fomentar la adquisición de competencias básicas. En ésta se promueve el aprendizaje y la mejora de diferentes recursos personales (aspectos esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de tipo competencial) mediante la actividad física. En ese sentido, la actuación docente adquiere gran relevancia para que, ciertamente, la prioridad del área no se centre de un modo exclusivo 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).

Una vez establecida la importancia que han adquirido las competencias básicas en la escuela y expuestos los principales rasgos que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de tipo competencial, así como el objetivo del estudio, a continuación se identifican los rasgos característicos de la actividad física mediante la cual se pretendió impulsar la competencia social y ciudadana, así como aquellas dimensiones que, tras el análisis efectuado de la misma, se identificó que podían configurar dicha competencia básica.

La capoeira

Esta práctica física, si bien todavía de origen confuso, en los últimos tiempos se ha popularizado en la sociedad gracias, en gran parte, a la espectacularidad de algunos de sus movimientos y a la rapidez con la que son realizados por los capoeiristas. Curiosamente, incluso con su reciente expansión, es una actividad poco frecuente en las escuelas y de la cual, por lo tanto, todavía no se ha podido comprobar de manera científica su posible valor educativo.

Este carácter novedoso que en la actualidad todavía se aprecia en la capoeira, le concede cierta curiosidad que al alumno le puede servir de estímulo para iniciar su aprendizaje. A su vez, ésta dispone de distintas características que no sólo la sitúan como una herramienta para la mejora de la condición física, sino que también fomenta una enseñanza más relacionada con parte de la historia antigua. En este sentido, la actividad puede ser un medio para conocer 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).

La estructura para la práctica de la capoeira consiste en realizar un semicírculo por parte de los capoeiristas, el cual acaban de completar los músicos y sus instrumentos. A partir de aquí, dos personas se encuentran en medio de la *Roda* (el círculo) para iniciar una secuencia improvisada de movimientos siguiendo el ritmo marcado (el *jogo*).

En este sentido, la música es una característica de la práctica y también es un aliciente para que los alumnos inicien su conocimiento hacia ella. En este orden de ideas, uno de los mayores

aspectos que representan a la capoeira son sus instrumentos. Estos representan una parte importante de la misma e, incluso, los capoeiristas más veteranos intercambian sus posiciones en la *Roda* para tocar y *jogar*. Así, ellos determinan el ritmo a seguir modificándolo cada cierto tiempo, aunque a veces un cambio sólo consista en pequeñas variaciones; «a menudo el toque particular de un sólo mestre consistía en una ligera variación de un ritmo básico» (Röhrig, 2005, p.108).

En cualquier caso, el ritmo musical determina si el *jogo* debe ser 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. Como apunte mencionar que, los vocablos *Roda* y *jogo*, son términos que 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 Competencia Social y Ciudadana

Cada una de las competencias básicas se compone de diversos aspectos que, unidos, configuran la propia competencia básica. A menudo resulta ciertamente complejo identificar dichos aspectos ya que estos se diversifican, y se orientan, hacia varios ámbitos de incidencia, hecho que dificulta diseñar un camino para intentar favorecer su desarrollo. Por este motivo resulta conveniente estructurar la competencia social y ciudadana 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 aportaciones identificadas desde diversas fuentes consultadas, se escogió como referencia el documento oficial por el cual se establecen las enseñanzas de la Educación Primaria: el Real Decreto 1513 del año 2006. En concreto, los razonamientos recogidos en su Anexo I para la competencia social y ciudadana. A partir de su análisis², se identificaron las siguientes dimensiones relativas a dicha competencia básica:

«Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos».	Normas y Reglas
«forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia , resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía».	Resolución de Conflictos
«Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural».	Relaciones Afectivas
«entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, 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 (...) valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias ».	Pertenecer a un grupo
«Significa también entender los 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 ».	Historia del mundo

Tabla 2. Dimensiones de la competencia social y ciudadana (Real Decreto 1513, 2006, p.43061).

² Desde el análisis de la competencia social y ciudadana efectuado se delimitaron 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.

Como se puede observar, se distinguieron 5 temáticas en relación con la competencia social y ciudadana. Si bien es cierto, merece la pena indicar que no se apreció alusión alguna al ámbito físico (o a la salud en general) desde el Real Decreto; un hecho que desde la Educación Física resultaría esencial para distinguir una temática sobre la cual influir de manera directa. Sin embargo, en el documento sí se reconoce la contribución del área para el desarrollo de la competencia: «las características de la Educación física (...) la hacen propicia para la educación de habilidades sociales» (Real Decreto 1513, 2006, p.43076).

A tal efecto, y valorando su pertinencia, se identificó una temática adicional para la competencia social y ciudadana, la cual se denominó Salud y bienestar personal.

Una vez identificadas las características de la capoeira y reconocidas un total de 6 dimensiones para la competencia social y ciudadana, a continuación se justifica el método utilizado para la investigación y las técnicas e instrumentos para la recogida de la información, los cuales permitieron obtener resultados afines al estudio.

1. Enfoque metodológico

Como se ha identificado en los anteriores fragmentos, establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado al desarrollo de una competencia básica resulta ciertamente complicado debido, en una gran parte, a la dificultad que supone llegar a identificar aquellos elementos que posibiliten la adquisición de la competencia básica en cuestión. En este orden de ideas, cada proceso de enseñanza-aprendizaje competencial comportará, probablemente, la inclusión de distintos aspectos según la competencia básica que se pretenda desarrollar y el área desde la que se desee promover.

Teniendo en cuenta el aspecto anterior, se diseñó una propuesta didáctica de enfoque competencial mediante la cual se pretendía conocer de qué manera la actividad física de la capoeira podía llegar a ser un medio para favorecer la competencia social y ciudadana; competencia básica que, una vez expuestas las 6 dimensiones, se reconoce que influye directamente en la persona y en su propia convivencia dentro de la sociedad:

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).

Justificada la elección de la competencia social y ciudadana para delimitar el estudio, se apreció el enfoque metodológico cualitativo en el mismo. El principal motivo era que el foco de atención recaería sobre distintas personas y que, por tanto, nos encontraríamos en una realidad condicionada por el comportamiento humano; elemento característico de las ciencias sociales y un factor reconocido para las investigaciones cualitativas.

Por su parte, y teniendo en cuenta sus características, el estudio de caso fue el método de investigación utilizado debido a que, uno de los grandes propósitos, consistía en descubrir una manera que posibilitara el aprendizaje y el desarrollo de la competencia social y ciudadana; «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).

Así, las actuaciones derivadas de este método permitirían observar, describir y analizar una realidad en particular; realidad que vendría determinada mediante la incursión de la propuesta didáctica. Asimismo, en relación con el estudio de casos, el factor interpretativo de todas las experiencias halladas gracias a la participación activa en el aula, posibilitaba describir las situaciones que se sucedían entre los alumnos. Si bien es cierto, cabe indicar que este aspecto podía enfatizar el factor subjetivo del proceso de análisis y, por lo tanto, debía considerarse una limitación. Más allá, el uso de esta metodología dificultaba generalizar los resultados obtenidos; «es correcto que el estudio de caso “es un examen detallado de un solo ejemplo”» (Flyvbjerg, 2004, págs. 34-35).

Una vez apreciado este hecho, debemos identificar que el caso se centraba en observar, describir y analizar la introducción y la evolución de la propuesta didáctica de enfoque competencial, la cual estaba basada en el aprendizaje de la capoeira y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Dicha propuesta se insertaba en el área de Educación Física de 6º curso de Primaria y, además de su propósito de tipo competencial, mediante ésta se pretendía reconocer las posibilidades que tenía la capoeira para ser un contenido pertinente en el currículum de la Educación Física escolar.

Con respecto a la justificación para identificar la propuesta didáctica como «el 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. En otro orden, poseía las condiciones necesarias para transferirse a una realidad escolar e incidir en los alumnos.

1.1. Informantes

En cuanto a los informantes, resulta conveniente indicar que la selección de los mismos se determinó a partir de las características del estudio, es decir, debido a que se proponía para el ámbito educativo de la Educación Física, tanto para el proceso de validación que siguieron los instrumentos de investigación, como para la prueba final, se escogieron centros escolares concretos. Un hecho que, en términos de «la muestra», se correspondería con la denominada estratificada: «Generalizar para subgrupos especialmente seleccionados entre la población» (Flyvbjerg, 2004, p.45). Sobre la base de lo descrito, la última fase empírica del estudio se realizó en una escuela situada en el municipio de Santa Coloma de Gramanet.

A partir de aquí, los primeros informantes que se debían de reconocer eran los alumnos de 6º curso escolar (ya que sobre ellos se llevaría a cabo la propuesta didáctica). En este sentido, se consideró conveniente situar la propuesta en el curso escolar más elevado de la etapa de Primaria debido a las características de la actividad y a las condiciones físicas del alumnado (10-12 años). 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 derivaron conclusiones pertinentes al estudio. A tal efecto, el investigador también se consideró un informante.

Por su parte, el maestro de Educación Física también formó parte del proceso de obtención de la información. Al respecto, se diseñó una entrevista con el fin de conocer su opinión sobre varios elementos del estudio.

En suma, los **informantes** fueron los alumnos de 6º curso de los grupos A (22 alumnos) y B (23 alumnos), su maestro habitual de Educación Física y el propio investigador. No obstante, las tutoras de los grupos adquirieron gran relevancia para que la intervención se desarrollara de forma adecuada. En este sentido, y debido a que el investigador realizó la intervención didáctica, fue muy oportuno conocer el tipo de alumnado existente en los grupos (alumnos con necesidades educativas, determinadas relaciones entre los compañeros, etc.); datos que se aportaron tanto desde el punto de vista de las tutoras, como del especialista de la materia desde la cual se efectuaron las sesiones.

1.2. Técnicas y diseño de los instrumentos de la investigación

La selección de técnicas para obtener información oportuna al estudio, requería identificar las propias del enfoque cualitativo y, más en concreto, del estudio de caso. A tal efecto, se encontraron dos técnicas potencialmente favorables para la investigación ya que permitían focalizar la atención en los informantes; éstas fueron la observación participante y la entrevista cara a cara semi-estructurada.

- **La observación participante;** una técnica basada en la interacción con los sujetos que se deben observar, la cual 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 incorporamos a los grupos-clase de 6º curso, no se adoptó una posición de igualdad respecto a los informantes puesto que se actuó como docentes; «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).

En cuanto a los instrumentos relacionados con la observación, en primer lugar cabe identificar un **diario de campo** que se elaboraba después de cada sesión, en cual se anotaban las situaciones consideradas relevantes. En este sentido, las grabaciones en vídeo permitían complementar las experiencias personales vividas en el aula ya que, si bien es cierto, la observación participante comportó que ocurrieran situaciones que no se alcanzaron 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).

En segundo lugar, el **análisis documental de las producciones** del alumnado se convirtió en un referente de apoyo para determinar la evolución (y el cambio) de los alumnos en cuanto a su comportamiento. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo fue clave para determinar la progresión de cada alumno.

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 completó una lista de control para cada alumno. Conociendo que en el grupo A había 22 alumnos y en el grupo B 23 alumnos, se obtuvieron, efectivamente, 45 listas de control.

- **La entrevista cara a cara semi-estructurada;** efectuada al especialista de Educación Física, en la fase final de la aplicación de la propuesta didáctica, y a las tutoras de

los grupos-clase³. Debido a que el principal elemento de interés era la experiencia que se llevó a cabo en la escuela, la entrevista se identificó como «focalizada» (Flick, 2004, p.89) o «enfocada» (Gaínza, 2006, p.254). Al respecto, el tipo de entrevista permitió reconducir la conversación hacia los temas de interés cuando, por diversos motivos, la conversación se desvió de aquellos aspectos más relevantes para el estudio; «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).

Para llevar a cabo la entrevista se elaboró un **guión abierto**, mediante el cual se plantearon diversas cuestiones relacionadas, en gran parte, con el hecho de reconocer las posibilidades de la capoeira para ser un contenido pertinente en el currículum de la Educación Física escolar (área del entrevistado).

Complementariamente, se consideró conveniente conocer la opinión de los alumnos con respecto a la introducción y el transcurso de la propuesta didáctica. Sin embargo, en este caso se mantuvo en varias ocasiones, y con distintos alumnos, un diálogo abierto sin un guión previamente elaborado. La razón se justificaba en la opinión de que, realizar una entrevista de carácter formal a alumnos con una edad situada entre los 10 y los 12 años, dificultaría la fluidez del diálogo improvisado que se pretendía.

2. Resultados

El conjunto de la investigación proporcionó como resultados diversos conjuntos que se estructuraron en 4 niveles. A tal efecto, aquí nos centramos en el nivel 3 de resultados puesto que es el que mayor relevancia tiene sobre la introducción y el desarrollo de la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de enfoque competencial.

Con respecto a este tercer nivel de análisis de los resultados obtenidos, en éste se estructuran las evidencias obtenidas relacionadas con el comportamiento de los alumnos durante el transcurso de las secuencias didácticas de la propuesta didáctica. En cuanto al análisis de las evidencias, éste se efectuó mediante el programa informático Nudist Vivo (N-Vivo), el cual permitió introducir los datos en forma de texto para, posteriormente, realizar un sistema de categorías de tipo inductivo. De este modo, se lograron identificar los elementos significativos que fueron surgiendo durante el desarrollo de las sesiones, los cuales estaban relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana (el caso en concreto).

A su vez, ese procedimiento de categorías inductivo proporcionó una base para responder a diversas cuestiones que se encontraban vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por lo tanto, posibilitaron la obtención de una visión en conjunto acerca del enfoque competencial concerniente, de nuevo, al caso en particular.

³ La disposición de las tutoras generó que únicamente fuese posible realizar la entrevista a la tutora del grupo-clase de 6º A. No obstante, se mantuvieron diversas conversaciones con la tutora del grupo B sobre la propuesta didáctica realizada y la evolución de sus alumnos.

Con todo, apoyándose en diversas categorías, tanto las cuestiones emergidas durante el tratamiento de la información como la elaboración de las respuestas a las preguntas surgidas, se estructuró mediante la selección de los distintos fragmentos de texto que fueron introducidos en el programa informático N-Vivo.

De esta manera, y a partir del conjunto de las evidencias obtenidas, surgieron 5 cuestiones vinculadas con el proceso de enseñanza–aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana y a la actividad física de la capoeira; estas 5 cuestiones se presentan a continuación en 5 bloques de preguntas. En cada uno de ellos se identifica, de forma respectiva, las categorías que permitieron elaborar las respuestas concernientes a cada cuestión para, finalmente, ofrecer estas últimas de modo concreto. Éste fue el procedimiento mediante el cual se estableció el tercer nivel de resultados obtenidos que, como se ha indicado, se centra únicamente en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Bloque 1

¿Cuál debería de ser el rol del profesorado y del alumnado en un proceso de enseñanza–aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana?

¿Cómo se concretarían estos roles mediante la actividad de la capoeira?

Para responder a la primera pregunta se valoraron ciertos comportamientos del docente y de los alumnos que surgieron en diferentes instantes de las sesiones de enseñanza–aprendizaje. De una manera concreta, el hecho de que el alumnado fuese capaz de corregir al docente cuando realizaba una acción equívoca de forma expresa, así como las preguntas que el docente planteaba sobre contenidos propios de la capoeira y las respuestas efectuadas por los alumnos al respecto, fueron las primeras categorías que se identificaron.

Por su parte, la atención durante las explicaciones del maestro y la recogida de información por parte del alumnado se consideraron aspectos importantes para identificar el rol de cada uno. Asimismo, se valoró la evolución en la práctica de los movimientos de capoeira ya que, ésta, también proporcionaba información relativa al rol del alumno durante el proceso de aprendizaje. Así, las categorías para responder al primer bloque de preguntas fueron las siguientes:

- Corrección del alumnado al docente.
- Respuestas del alumnado ante un contenido de aprendizaje.
- Atención del alumnado sobre los contenidos de aprendizaje.
- Registro del alumnado sobre un contenido de aprendizaje.
- Evolución en la práctica.

A partir de aquí, sobre la base de estas categorías, las respuestas se concretan mediante la tabla 2.

<p>¿Cuál debería de ser el rol del profesorado y del alumnado en un proceso de enseñanza-aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana? ¿Cómo se concretarían estos roles mediante la actividad de la capoeira?</p>
<p>Docente y alumnado mostraron un comportamiento más activo o pasivo según distintos momentos que se sucedieron en las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Al respecto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. Si bien es cierto, el docente no adoptó un rol totalmente pasivo durante la práctica de estas actividades. 3. Debido a la interacción que se sucedió entre el docente y los alumnos en distintas situaciones, existieron varios momentos en los que se compartió el protagonismo de ambos: preguntas y respuestas sobre contenidos de aprendizaje; corrección de errores del alumnado al docente; etc.

Tabla 2. El rol del profesorado y del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana.

Bloque 2

¿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?

Debido a que los enfoques metodológicos de tipo competencial pretenden que el alumno sea capaz de resolver con éxito diferentes situaciones personales mediante sus propios recursos, la autonomía resulta ser un elemento oportuno de potenciar. A tal efecto, se valoró la autonomía de los alumnos en aquellos momentos de las sesiones en que no era necesaria la intervención docente (ya que conocían su labor a realizar), así como el tiempo dedicado más allá de las sesiones de Educación Física para la práctica y/o la teoría de la capoeira. De esta forma, las categorías para responder a este segundo bloque fueron:

- Autonomía durante las actividades de aula.
- Autonomía en momentos alternativos a las sesiones de Educación Física.

A partir de la información obtenida en ambas categorías, las respuestas que se generaron en relación con este segundo bloque se encuentran en la tabla 3.

<p>¿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?</p>
<p>Se comprobó que las actividades realizadas en las sesiones que no requerían de una intervención docente eran favorables para promover la autonomía de los alumnos.</p> <p>Además de apreciarse mediante el tipo de actividad anterior, se identificaron factores externos a las sesiones de Educación Física que ayudaron a valorar la autonomía de los alumnos. Estos fueron:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los tiempos del recreo que los alumnos utilizaron para mejorar en la práctica o avanzar en el desarrollo de actividades teóricas. 2. La resolución de actividades teóricas (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 exclusivas de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3. La autonomía de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana.

Bloque 3

¿Qué tipo de actividades favorecerán, potencialmente, la adquisición y/o el desarrollo de la competencia social y ciudadana?

Posiblemente, las actividades de enseñanza-aprendizaje sean la herramienta más utilizada por los docentes para que los alumnos adquieran un aprendizaje. A partir de aquí, desde la Educación Física, se encontraron ciertos aspectos en las actividades teóricas y prácticas que reflejaron cómo, *a priori*, éstas podían llegar a favorecer la competencia social y ciudadana en los alumnos.

En este sentido, considerando la obligación de respetar una serie de normas en la sociedad, se valoró la actitud de cada alumno hacia las reglas planteadas en las actividades. Más allá, valorando la importancia que tiene la interacción entre los ciudadanos como una parte de la socialización, se atendió a la colaboración y a la responsabilidad del alumno en las actividades. A tal efecto, las categorías para responder al tercer bloque fueron las siguientes:

- Respeto de normas y reglas establecidas en las actividades.
- Colaboración en las actividades.
- Responsabilidad individual en las actividades.

Sobre estas 3 categorías, las respuestas elaboradas se muestran en la tabla 4.

¿Qué tipo de actividades favorecerán, potencialmente, la adquisición y/o el desarrollo de la competencia social y ciudadana?
<p>Se comprobó que las actividades que requieren seguir ciertas reglas para culminarlas con éxito permiten afianzar, <i>a priori</i>, el respeto por otras normas. Más allá, posibilita que el docente introduzca aquellas relativas a la sociedad que, fuera del ámbito escolar, los alumnos deberán respetar para convivir.</p> <p>Asimismo, aquellas actividades en las que se demandó una colaboración entre compañeros (siendo ésta necesaria para alcanzar un objetivo en común) favorecieron el desarrollo de la competencia social y ciudadana.</p> <p>Respecto a la responsabilidad individual, ésta emergió en un sentido distinto según actividades de tipo más práctico o teórico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la práctica, el alumno mostró su responsabilidad preocupándose por efectuar las ayudas oportunas a un compañero para que éste lograra realizar una acción o un movimiento específico. 2. En la teoría, el alumno desarrolló una labor individual siendo consciente de que ésta formaba parte de un grupo y, por lo tanto, priorizando el resultado final del grupo al de su propia labor.

Tabla 4. Tipo de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana.

Bloque 4

¿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?

Respecto a esta pregunta, el primer factor concierne al comportamiento general de los alumnos en las sesiones. De manera más concreta, se valoró el tipo de participación (más activa o pasiva) que tenían en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la voluntad de crear nuevos vínculos entre compañeros también fue un indicador para valorar el progreso de la competencia social y ciudadana; ya que su desarrollo comporta una interacción entre ciudadanos. A su vez, considerando la posibilidad de que existiesen conflictos, se atendía a la actuación del alumno en estas situaciones. Con todo, las categorías para responder a este cuarto bloque fueron:

- Comportamiento genérico del alumnado durante las sesiones.
- Participación del alumnado en las actividades.
- Nuevos vínculos afectivos.
- Comportamiento en situaciones conflictivas.

La información obtenida en estas categorías permitió elaborar las respuestas a la cuarta pregunta surgida, las cuales se exponen en la tabla 5.

<p>¿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?</p> <p>En primer lugar, se valoraron comportamientos genéricos relacionados, sobre todo, con el esfuerzo y el interés que mostraron los alumnos durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Con relación a la participación activa del alumno en las actividades vinculadas a la capoeira, se destacan los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La música y los elementos rítmicos instaron a la participación activa de varios alumnos que tenían una actitud más pasiva. 2. Si bien «La Roda» (actividad de la capoeira) fue relevante para identificar la participación del alumnado, se detectó que salir a <i>jogar</i> en la misma conlleva valorar rasgos personales que, como es el caso de la timidez, a priori no deberían determinar el nivel de participación (activo o pasivo). <p>Por su parte, la predisposición de los alumnos para establecer nuevos vínculos afectivos fueron indicadores que ayudaron a valorar la situación en la que se encontraba cada uno respecto a la competencia social y ciudadana.</p> <p>Finalmente, relacionado con la interacción entre individuos (necesaria para la socialización), se advirtió que identificar el comportamiento de los alumnos en situaciones conflictivas ayuda a reconocer sobre qué aspectos concretos de la competencia social y ciudadana debe incidir el docente para promover su desarrollo: uso de estrategias adecuadas, tranquilidad, diálogo, etc.</p>

Tabla 5. Comportamientos que determinan el progreso de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana.

Bloque 5

En un proceso de enseñanza-aprendizaje relativo 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 mencionan Moya y Luego (2011), el aprendizaje de tipo competencial se caracteriza por la manera en que la persona combina diversos recursos propios (saberes, actitudes, valores, etc.) para lograr resolver una situación concreta en un contexto definido. En este orden de ideas, se consideró la posibilidad de que en un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo competencial debieran de anteponerse recursos personales más vinculados con valores o recursos personales relacionados con el conocimiento.

Al respecto, orientados hacia la competencia social y ciudadana, se reflexionó sobre la reacción del alumno cuando un compañero efectuaba una crítica hacia una labor que había realizado, así como la recriminación hacia un individuo que tuviera comportamientos inadecuados durante la sesión. Por su parte, se valoró la actitud del alumnado con respecto a contenidos de aprendizaje (relativos a la capoeira) y comportamientos mostrados que surgieron en diversas situaciones de carácter espontáneo durante las clases. De manera concreta, las categorías para responder al quinto bloque de preguntas fueron las siguientes:

- Comportamiento del alumno ante críticas de sus compañeros.

- Recriminación de comportamientos inadecuados.
- Situaciones de aula vinculadas a un contenido de aprendizaje.

Con la información obtenida referente a las categorías anteriores, se generó un conjunto de respuestas correspondiente al último bloque de preguntas. Éste, se presenta en la tabla 6.

<p>En un proceso de enseñanza–aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana, ¿qué <i>saberes</i> de los alumnos proporcionan, potencialmente, más información: el <i>saber ser</i> o el <i>saber</i>?</p> <p>¿Comportamientos o conocimientos?</p>
<p>Mediante el <i>saber ser</i> 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 competencia social y ciudadana:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. <p>Por su parte, situaciones vinculadas a un contenido de aprendizaje proporcionaron indicios acerca del tipo de comportamiento que, <i>a priori</i>, mostraría el alumno ante una situación determinada; como la discriminación hacia un ciudadano.</p> <p>Teniendo en cuenta las características de la competencia social y ciudadana y el conjunto de las evidencias, se detectó que el <i>saber ser</i> proporcionó más información con respecto a los elementos que intervienen en la sociedad y en la ciudadanía. No obstante, más allá de que el <i>saber</i> ya forma parte de los recursos personales que intervienen en la resolución de situaciones, éste se debería valorar en los procesos de enseñanza–aprendizaje de tipo competencial como fuente de información relativa al <i>saber ser</i>.</p>

Tabla 6. *Saberes* de los alumnos que ofrecen más información en el proceso de enseñanza–aprendizaje relativo a la competencia social y ciudadana.

3. Discusión

Expuesto el tercer nivel de resultados, centrado en el proceso de enseñanza–aprendizaje, encontramos que las categorías descubiertas en cada una de las cuestiones permiten vincular los resultados con las dimensiones identificadas de la competencia social y ciudadana. A su vez, éstas se intentaron potenciar mediante la propuesta didáctica de enfoque competencial en la que la capoeira era el contenido principal.

De este modo, en cuanto a la primera cuestión surgida, las actividades llevadas a cabo evidenciaron que en diversos momentos el alumno mantenía un diálogo con el docente relativo a la capoeira. En este sentido, existieron ocasiones en las que el mismo alumno iniciaba la conversación, a través de preguntas o de correcciones que le hacía al propio docente, y ocasiones en que una pregunta generada por este último daba lugar a un diálogo gracias a la respuesta del alumno. Sobre la base de esta observación, y sin obviar que el proceso comunicativo de la persona se inicia (generalmente) en la familia, las relaciones de tipo afectivo comienzan a partir del diálogo que una persona inicia en entornos distintos; «la competencia social y ciudadana se forma en el proceso de comunicación con otras personas y con el medio social» (Santisteban, 2009, p.14). A este respecto, la competencia social y ciudadana 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.

En cuanto a la segunda cuestión que emergió, enfocada a la autonomía del alumno, apreciamos que las actividades que los alumnos podían (y en algunos casos debían) realizar sin la presencia del docente, promovían su autonomía. En este orden de ideas, desde el Real Decreto 1513 se identificó anteriormente que tomar decisiones con autonomía era parte fundamental en la resolución de conflictos; siendo ésta una de las dimensiones reconocidas en la competencia social y ciudadana (Real Decreto 1513, 2006, p.43061).

Asimismo, se evidenció la existencia de un vínculo cercano entre la activación, movilización de recursos y forma de otorgar ese mayor grado de autonomía. En este sentido, se advierte que si la persona logra utilizar los recursos personales que le permitan solventar con éxito una situación concreta, resulta que dispone de cierta autonomía para resolver los diversos problemas que encuentre en su vida diaria; «para la consecución de determinadas competencias hay que trabajar la movilización de los conocimientos y la transferencia de los aprendizajes» (Marco, 2008, p.22).

Respecto al tipo de actividades para favorecer el desarrollo de la competencia social y ciudadana mediante la capoeira (tercera cuestión), se valoró que aquellas actividades en las que el respeto por las normas y reglas era esencial para el correcto desarrollo de las mismas, permitieran introducir al alumnado el valor que posee el hecho de seguir las normas existentes fuera de la escuela; sean las existentes dentro de un entorno familiar o aquéllas que forman parte de la sociedad en la cual se convive con el resto de ciudadanos (dimensión de la competencia social y ciudadana).

Así, los alumnos comprendieron que una formación desestructurada de la *Roda* o una incorrecta entrada y salida del *jogo*, desfavorecía el conjunto del grupo e, incluso, menospreciaba la participación del resto de compañeros que seguían las normas establecidas de manera adecuada. Como se indicaba, más allá de impulsar el sentimiento y la responsabilidad que supone pertenecer a un grupo a través de su aspecto más colaborativo (dimensión de la competencia social y ciudadana), este tipo de actividades permitió incidir en la idea de que toda persona que forme parte de la sociedad debe respetar una serie de normas, las cuales, del mismo modo que ocurría en cuanto al diálogo y a la comunicación, resulta factible que también adquiriera sus primeros compases desde el entorno familiar; «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).

Acerca del tipo de comportamientos para valorar el aprendizaje, o progreso, de la competencia social y ciudadana, en primer lugar cabe destacar que estos adquieren un valor añadido en cuanto a la necesidad de consensuar conductas que no interfieran entre la convivencia (comúnmente aceptada) de la sociedad de la que se forme parte pero que, a su vez, denuncien y rechacen actitudes de tipo ofensivo y/o agresivo.

A tal efecto, la práctica de la capoeira generó que, en ciertas ocasiones en las que las parejas de alumnos practicaban movimientos entre sus componentes (dentro o fuera de la *Roda*), surgieran comportamientos agresivos debido a una ejecución descontrolada de un movimiento y, por consiguiente, al impacto de éste en uno de los componentes de la pareja. Este tipo de situaciones posibilitó poner en práctica diversas estrategias que permitían solventar de una manera exitosa los conflictos y, a su vez, enfatizar el hecho de que, fuera de la escuela, la persona debe saber utilizar aquellas herramientas que le permitan ser capaz de solucionar cualquier tipo de problema de un modo adecuado; «la competencia social es, en definitiva, la práctica consciente, comprometida y responsable de la ciudadanía» (Santisteban, 2009, p.15).

En este mismo sentido, la resolución de conflictos (propio del aprendizaje de la competencia social y ciudadana) resulta un elemento esencial para que los futuros ciudadanos promuevan actitudes y comportamientos correctos ya que, en su interacción con el resto de ciudadanos, intervendrán en la adquisición de 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). Asimismo, este aspecto también será idóneo para promover nuevas relaciones afectivas entre los miembros de la sociedad.

Finalmente, en cuanto a los *saberes* que proporcionaron más información en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia social y ciudadana, las actividades diseñadas sobre la búsqueda y recogida de información acerca de aspectos teóricos de la capoeira (origen, evolución, prohibición, liberación, etc.), aportaron una mejora en cuanto al conocimiento de la historia de la propia actividad, la cual se amplió debido al interés por parte de diversos alumnos. De esta manera, se generó un deseo por seguir conociendo situaciones vinculadas a la historia del mundo. Por otra parte, actividades propicias para la manifestación de sugerencias por parte de los propios compañeros (demostración de secuencias de movimientos, exposición de murales cuyo contenido era el origen y evolución de la capoeira, etc.), evidenciaron la actitud que tenía cada alumno ante una crítica recibida, siendo ésta más o menos favorable en unos casos que en otros. Este aspecto permitió incentivar la idea de escuchar la opinión del resto de personas con las cuales se convive, así como las del resto que forman parte del mismo grupo de trabajo. En este sentido, como elemento destacable de la competencia social y ciudadana se encuentra que «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).

Desde un punto de vista más genérico, pero a su vez importante, se valoró que los recursos personales que intervenían en la resolución de las situaciones, así como los comportamientos, proporcionarían información relativa al *saber* y al *saber ser* relativo al desarrollo de la competencia social y ciudadana de cada alumno. Al respecto, se considera que son elementos necesarios que junto con el *saber hacer* y el *saber estar* componen el origen de toda educación y que, a priori, posibilitarían focalizar el planteamiento de un enfoque competencial; «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).

Llegados a este punto, encontramos que las dimensiones identificadas para la competencia social y ciudadana tuvieron presencia a través de las actividades propuestas para el aprendizaje de la capoeira. Si bien, se apreció que la Salud y el bienestar personal no requería de un análisis concreto ya que, debido a las características de la propia actividad física, esta dimensión estuvo presente durante las actividades de tipo práctico, las cuales fueron la gran mayoría.

Conclusiones

En un primer instante, desde una perspectiva global, encontramos que generar un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial conlleva, por parte del docente, la capacidad y habilidad de integrar aquellos elementos que al alumno le permitan consolidar un aprendizaje basado en la

movilización y combinación de distintos recursos personales para resolver con éxito una situación concreta. A partir de aquí, tal y como se ha ido evidenciando hasta ahora, los elementos expuestos en este estudio (a partir de las preguntas y categorías reconocidas), son los aspectos que han permitido establecer un vínculo, entre un proceso de enseñanza–aprendizaje, que distinguió la práctica de la capoeira como medio para intentar favorecer la adquisición de la competencia social y ciudadana.

Una vez expuestos aquellos elementos que intervinieron y formaron parte del proceso de enseñanza–aprendizaje evidenciamos, como viable y mediante el conjunto, que utilizar la capoeira como un contenido escolar permita desarrollar la competencia social y ciudadana y que, por lo tanto, ayude a las personas a ser competentes en su globalidad (finalidad que se intenta promover en todos los ciudadanos del siglo XXI). Sin embargo no se puede afirmar que, aunque se favorezcan todas las dimensiones aquí reconocidas, cada persona en cuestión tenga adquirida por completo la competencia social y ciudadana ya que, entre otros aspectos, este hecho sólo se podría determinar con su total adquisición y siempre que, a su vez, se lograra demostrar de forma real en una situación de la vida; «a los individuos se les describe como competentes cuando alcanzan un cierto nivel de capacidad experta o habilidad» (Rychen y Salganik, 2006, pp. 79-80).

Más allá, el factor diferencial que identifica como competente a una persona de aquélla que no lo es, reside en la actitud con la que afronta una situación nueva y, efectivamente, es capaz de resolverla utilizando sus recursos personales de manera precisa y a conciencia; «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). De este modo, si la resolución exitosa de las actividades diseñadas para favorecer la adquisición de la competencia social y ciudadana mediante la capoeira no hubiese evidenciado los comportamientos oportunos, o no hubiese requerido la activación y la movilización de los recursos necesarios para dicha resolución, el alumnado no hubiera tenido oportunidad de demostrar una evolución en cuanto a la adquisición de elementos propios (estructurados en las dimensiones) de la misma competencia básica.

A partir de esta última reflexión se comprende que, aunque factible, diseñar un proceso que le permita a la persona potenciar la adquisición de la competencia social y ciudadana resulta ser una labor ciertamente compleja. En este mismo sentido consideramos que la movilización de recursos para resolver situaciones concretas es el aspecto más enmarañado de toda la trama. No obstante, y a su vez, es una de las principales funciones que el docente debe intentar promover siempre que desee potenciar la competencia social y ciudadana. Una idea que, *a priori*, serviría para tener en cuenta en cualquier diseño de actividades, o proceso de enseñanza–aprendizaje, mediante el cual se pretenda el impulso de otra competencia básica; «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).

En este orden de ideas se debe mencionar que, un proceso de enseñanza–aprendizaje enfocado hacia la adquisición de una competencia básica diferente a la competencia social y ciudadana obtendría, posiblemente, un conjunto de cuestiones y respuestas distinto al expuesto en

este estudio. Del mismo modo, resulta factible considerar que otros *saberes* podrían llegar a adquirir mayor relevancia que, por ejemplo, el *saber ser*; comportamiento trascendente para conseguir determinar el progreso de la adquisición de la competencia social y ciudadana. En este sentido, recordamos que la predisposición del alumno para empezar a establecer nuevos vínculos afectivos entre los compañeros concluyó ser un claro referente sobre la situación en la que se encontraba en cuanto a la competencia básica. Al respecto se consideró que las actividades de capoeira, que requerían la interacción entre individuos, eran necesarias para promover la socialización de los alumnos y futuros ciudadanos.

Por lo tanto, teniendo en cuenta las características tanto de la competencia social y ciudadana como de la capoeira, el estudio presentado puede servir de apoyo a aquel docente cuya intención sea diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a esta competencia básica. De la misma forma, también resulta oportuno indicar que los resultados (preguntas, categorías y respuestas mostradas) emergen, precisamente, a partir de la introducción de una actividad física como la capoeira. Así, procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se pretendan promover diferentes competencias básicas y en los que, para ese propósito, se utilicen actividades físicas distintas (como medio para favorecer su adquisición) generarán preguntas, categorías y respuestas cuyos contenidos serán, probablemente, desiguales a los expuestos aquí.

En cualquier caso, resulta viable afirmar que es labor del docente proporcionar al alumnado las herramientas oportunas para que, mediante la activación, la movilización y la combinación de sus recursos personales, éste logre resolver con éxito las diversas situaciones que se encuentre durante el transcurso de su vida; aspecto que le favorecerá su propia autonomía y que, a priori, le permitirá afrontar su vida adulta con mayores garantías de éxito.

Referencias bibliográficas

- 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. Dissertação* (Maestría en Educación en Ciencias). Departamento de Pedagogía de la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur, Ijuí, Brasil.
- Castelló, M. Monereo, C. y Gómez, I. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En C. Monereo (Coord.). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 33-54). Barcelona: Editorial Graó.
- 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.
- 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.
- 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.
- Gáinza Veloso, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Coord.), *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios* (pp. 219-263). Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Gulías, R. y Gutiérrez Díaz, D. (2011). La evaluación de las competencias básicas en educación física. En O. C. Contreras Jordán y R. Cuevas Campos (Coords.), *Las competencias básicas desde la Educación Física* (pp. 187-210). Barcelona: Editorial Inde.
- Herrmann, V. (2004). 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.
- 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.
- Lorente, E. y Lacasa, E. (2009). Desaprender para avanzar. Revisar para cambiar. En D. Blázquez y E. Sebastiani, (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 19-38). Barcelona: Editorial Inde.
- 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.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Coords.), (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 8-94.
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rychen D. y Salganik L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Röhrig Assunção, M. (2005). *Capoeira: The history of an Afro-Brazilian martial art*. Nueva York: Editorial Routledge.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.