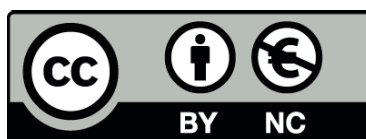




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La capoeira como herramienta pedagógica en la educación física. Un estudio de caso sobre la formación permanente del profesorado

Evelyn Ríos Valdés



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



INEFC

Institut Nacional
d'Educació Física
de Catalunya

Generalitat
de Catalunya

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC)

Centro de Barcelona

Tesis Doctoral

LA CAPOEIRA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Evelyn Ríos Valdés

Barcelona, 2020



UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Facultad de Educación

Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (INEFC)

Centro de Barcelona

Programa de Doctorado

Actividad Física, Educación Física y Deporte

**LA CAPOEIRA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA
EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO DE CASO
SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL
PROFESORADO**

Tesis doctoral presentada por:

Evelyn Ríos Valdés

Dirigida por:

Dra. Mercè Mateu Serra

Dra. Susanna Soler Prat

Tutorizada por:

Teresa Lleixà Arribas

Para optar al título de:

Doctora por la Universidad de Barcelona

Barcelona, 2020



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**



INEFC

Institut Nacional
d'Educació Física
de Catalunya

 **Generalitat
de Catalunya**

A mi madre y mi padre

A mis hermanas

A mis maestros y maestras

A todas las personas que crecimos en la Capoeira

y la convertimos en nuestra vida

Proyecto financiado por CONICYT PROGRAMA DE BECAS DE DOCTORADO
EN EL EXTRANJERO BECAS CHILE/2015 – 72160314

AGRADECIMIENTOS

Después de un largo camino recorrido, con este trabajo se cierra un ciclo importante en mi vida a nivel personal y profesional. En el proceso de ser inmigrante en estas tierras lejos de mis raíces, la tesis se transformo en una compañía constante, con momentos dulces y amargos, se disfruto cada paso. Fue tema de largas conversaciones y reflexiones no solo a nivel académico, sino que en el día a día en mi trabajo como profesora de Capoeira, y en los momentos de soledad caminando por la playa o de paseo de bicicleta, venían ideas y reflexiones que varias de ellas resultaron importantes para la tesis. También fue un tema constante con mis amigas y amigos que aquí son la familia que me abraza y contiene.

Es muy gratificante sentir que hice un viaje académico por la ancestralidad de la Capoeira, con el cuidado y consideración que esta manifestación cultural se merece, principalmente con mucho respeto por los maestros y maestras que han trabajado por mantener viva esta tradición, y especialmente a quienes salieron de Brasil para sembrar la Capoeira por el mundo. Por ser mi profesión y también lo que más amo hacer en la vida, muchas gracias Capoeira.

Con el corazón lleno de gratitud me gustaría expresar mis agradecimientos a varias personas que fueron de gran importancia en diferentes aspectos para lograr este trabajo.

Sin dudas soy una persona muy afortunada en tener por directoras a la Dra. Mercè Mateu y Dra.Susanna Soler. Dos grandes profesionales que desde el inicio orientaron mi trabajo con sabiduría, interés, comprensión y generosidad. Cada una con sus temas de estudio particulares y sus diferentes visiones, se complementaron de forma armoniosa para dar lo mejor de ellas en la dirección de esta tesis. También me enseñaron la rigurosidad y la paciencia necesaria en la investigación, y mencionar el apoyo que recibí por parte de ambas en los momentos difíciles, la constante motivación en los tiempo de flaqueza y las palabras positivas al enfrentar cada etapa. Mercè y Susanna, ha sido un honor formarme con ustedes, gracias por la confianza y la oportunidad de realizar este trabajo bajo vuestra dirección.

A los profesores y profesoras que se interesaron en ser participantes de este estudio, colaborando en todo lo que fue necesario, especialmente a quienes me han abierto las puertas en su centro educativo.

Al Grup d'Investigació Social i Educativa de L'Activitat Física i L'Esport (GISEAFE), especialmente a su coordinadora la Dra. Susanna Soler por promover mi participación como investigadora en formación en dicho grupo.

A la Dra. Teresa Lleixà de la Universidad de Barcelona, le agradezco por su orientación y buena disposición para cubrir todos los trámites realizados en este proceso.

A Judit Viaña que en ese tiempo 2016-2017, estaba a cargo de la gestión académica de los cursos de formación, por su ayuda y consejos para que el curso de formación permanente fuera posible, y a todo el equipo de mantención de INEFC Barcelona, que contribuyeron para el resultado óptimo del curso.

A la colaboración de los expertos y expertas: Dinma Hermida, Irene Pellicer, María José Montilla, María Rosario Romero, Miguel Ángel Tirado y Sergio Moneo, por sus contribuciones en la programación didáctica del CUFOPEPCA.

A mi maestro y amigo Ricardo Corsi, mestre Boca por el compartir generoso de su conocimiento, por su apoyo y por la inspiración que sembró en mi.

A mi familia adoptiva en Barcelona Sarobinhas de Ouro por el apoyo incondicional y soporte emocional en este largo proceso en especial a Estel, Cinzia, Mizar, Guillermo, Charlie, James y Simon.

A mis alumnos y alumnas, a los niños y niñas y a todas las familias que siguen y apoyan mi trabajo como profesora de Capoeira en Barcelona.

A mis compañeras de la agrupación femenina Levanta a Saia lá Vem a Maré.

A mi amiga Chiara Cussi por el regalo de sus hermosos dibujos de Capoeira para la tesis.

A mi madrina y amiga Janaina Crivelli por el arte de la portada y a mi amiga Dimitra Mylona por su trabajo de diseño.

A mis hermanas Griselda y Marcela por estar siempre presentes a pesar de la distancia y a mi amiga Tamar por la paciencia, comprensión y cuidado.

Tabla de contenido

Agradecimientos	6
Tabla de contenido.....	9
Índice de imágenes	13
Índice de tablas.....	13
Índice de figuras	13
Resumen.....	15
Abstract	17
INTRODUCCIÓN.....	19
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	19
LA PREGUNTA Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	22
MOTIVACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL	23
EL DESARROLLO COMO FORMADORA.....	25
ESTRUCTURA DE LA TESIS Y ASPECTOS FORMALES	29
PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN	31
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DE LA CAPOEIRA.....	32
1.1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA.....	33
1.1.1 Contexto histórico	34
1.1.2 El origen de la Capoeira	36
1.1.3 El desarrollo de la Capoeira	39
1.1.4 La mujer en la Capoeira	41
1.2 INTERPRETACIÓN DE LA CAPOEIRA.....	46
1.2.1 Características de la Capoeira	47
1.2.2 Corporeidad y Capoeira.....	49
1.2.3 Estilos de Capoeira.....	53
1.3 EL JOGO DE CAPOEIRA.....	54
1.3.1 Formas de expresar la Capoeira	55
1.3.2 Análisis del juego	56
1.3.3 La Roda de Capoeira.....	59
1.3.4 La lógica interna del juego de Capoeira	62
1.3.5 El <i>batizado</i> y graduaciones.....	74
CAPÍTULO 2: LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	76
2.1 PARADIGMAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	77
2.1.1 El paradigma técnico	78

2.1.2 El paradigma práctico	79
2.1.3 El paradigma crítico	81
2.2 CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO	83
2.2.1 Concepto y clasificación de la formación de profesorado	83
2.2.2 Modelos de formación permanente del profesorado.....	85
2.2.3 La transferencia de la formación permanente del profesorado.....	89
2.3 LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CAPOEIRA.....	91
2.3.1 La formación permanente del profesorado de Educación Física	91
2.3.2 Sobre las posibilidades de la Capoeira en la escuela.....	94
2.3.3 El trato pedagógico de la Capoeira	100
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO	104
CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASO	105
3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESTUDIO DE CASO	106
3.2 PRIMERA FASE: EL CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO “LA CAPOEIRA, UNA HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA” (CUFOPEPCA)	111
3.2.1 El diseño del CUFOPEPCA.....	111
3.2.2 Las características pedagógicas del CUFOPEPCA.....	117
3.3. SEGUNDA FASE: TRANSFERENCIA A LOS CENTROS EDUCATIVOS	127
3.3.1 El paso del CUFOPEPCA a los centros educativos (julio-noviembre 2016)	128
3.3.2 La entrada en el centro educativo (enero-abril 2017)	129
3.3.3 El diseño y planificación de la programación didáctica en cada ciclo educativo (abril-mayo 2017)	130
3.3.4 La programación didáctica en 4º de Primaria: “Expressa’t amb la Capoeira”	134
3.3.5 La programación didáctica en 4º de ESO	140
CAPÍTULO 4: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	146
4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN A LO LARGO DEL PROCESO	147
4.1.1 El diario de investigación	148
4.1.2 La observación.....	149
4.1.3 El análisis de documentos	154
4.1.4 La entrevista semiestructurada	156
4.2 PARTICIPANTES Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	158
4.3. EL ANÁLISIS DE DATOS.....	159
4.4 CRITERIOS DE RIGOR DE LOS DATOS.....	165
TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	168
CAPÍTULO 5. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CUFOPEPCA	170
5.1. LA IMPLICACIÓN EMOCIONAL: UN ASPECTO CLAVE EN EL PROCESO	171
5.1.1 El cambio: del miedo o la vergüenza a la seguridad y el entusiasmo: “con poco nivel he sentido que puedo hacer Capoeira”	171
5.1.2 El clima de aula: “me siento bien con la conexión del grupo”	173

5.1.3 El placer por aprender	174
5.1.4 El interés por saber más: anticipando las inquietudes del alumnado de Educación Física	176
5.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS	178
5.2.1 El importante papel de la música y el ritmo.....	178
5.2.2 El círculo: momento de conexión y de reflexión.....	181
5.2.3 Relacionando la Capoeira con otros juegos populares.....	182
5.3 DIFICULTADES Y AJUSTES EN EL TRANSCURSO DEL CUFOPEPCA	185
5.3.1 Aspectos logísticos: las inscripciones, el calor, el horario y la puntualidad	185
5.3.2 Las dificultades en el proceso de aprendizaje: la inseguridad ante la improvisación.....	186
5.3.3 La toma de decisiones en el día a día del desarrollo del curso	188
CAPÍTULO 6. LA VALORACIÓN DEL PROFESORADO	191
6.1. LA VALORACIÓN SOBRE LA CAPOEIRA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA	192
6.1.1 La carga emotiva de la Capoeira: “Un viaje emocional (...) un conjunto, con un sentido en sí mismo, muy poderoso, apasionante”.....	192
6.1.2 La vertiente intercultural e interdisciplinar de la Capoeira: “Treballes uns valors i afavoreix actituds inclusives per una cohesió social”	194
6.1.3 Un recurso para la expresión corporal, y mucho más.....	196
6.2 LA VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO	197
6.2.1 Los aportes personales del CUFOPEPCA.....	198
6.2.2 El planteamiento metodológico de la Capoeira ajustado al ámbito educativo.....	200
6.2.3 La preparación para introducir la Capoeira en el centro educativo: “ens ha donat els conceptes bàsics i els moviments bàsics per tal de portar-los a la classe”	202
6.2.4 El nivel de satisfacción por el curso	206
6.2.5 Las propuestas de mejora del curso	206
6.3 LA VALORACIÓN DE LA FORMADORA Y DEL GRUPO	209
6.3.1 La valoración del grupo y su carácter intergeneracional.....	209
6.3.2 La valoración de la formadora	210
CAPÍTULO 7. LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES DEL CUFOPEPCA AL CONTEXTO ESCOLAR.....	213
7.1 FINALIZÓ EL CURSO, ¿Y AHORA QUÉ?: LA IMPORTANCIA DEL SEGUIMIENTO Y EL ACOMPAÑAMIENTO AL PROFESORADO	215
7.2 LAS PROPUESTAS DE MEJORA Y LAS ADAPTACIONES AL CENTRO	219
7.2.1 Los primeros pasos, con el apoyo de la formadora	219
7.2.2 El trabajo interdisciplinar: la colaboración de las asignaturas de Ciencias Sociales (ESO) y Música (Primaria)	221
7.3 LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA CAPOEIRA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA... 224	
7.3.1 La introducción de la Capoeira al alumnado	225
7.3.2 Aspectos metodológicos: la selección y adaptación de las estrategias de enseñanza a la propia realidad	228
7.3.3 Los imprevistos: la anulación de las clases de EF por otras actividades	237
7.4 LAS IMPLICACIONES DEL TRABAJO DE CAPOEIRA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA 239	
7.4.1 Un espacio para el desarrollo de la creatividad	239
7.4.2 El trabajo en valores	241
7.4.3 La perspectiva de género en el desarrollo de las clases	243
7.4.4 La competencia intercultural y el trabajo interdisciplinar.....	246
7.5 LAS VALORACIONES FINALES..... 248	
7.5.1 De como se sintieron durante la PD: de los nervios a la seguridad	248

7.5.2 Sobre la participación del alumnado	250
7.5.3 “Está decidido”: La Capoeira, un contenido permanente en el programa	254
CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	257
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	258
8.1 DISCUSIÓN.....	259
8.1.1 Sobre la formación permanente del profesorado de Educación Física y la Capoeira	259
8.1.2 Sobre la creatividad, la mandinga y la expresión corporal.....	261
8.1.3 Sobre la interculturalidad.....	262
8.1.4 Sobre la interdisciplinaridad.....	263
8.1.5 Sobre la perspectiva de género y la Capoeira	265
8.1.6 Sobre la valoración del CUFOPEPCA enfocada en la transferencia.....	267
8.2 CONCLUSIONES	272
8.2.1 Procesos y dinámicas en un curso de formación permanente del profesorado de Educación Física sobre Capoeira.....	272
8.2.2. Aportaciones, limitaciones y propuestas de futuro del estudio	278
Bibliografía	281
ANEXOS.....	311
Anexo 1. Ficha de propuesta cursos de verano INEF.....	312
Anexo 2. Glosario CUFOPEPCA.....	313
Anexo 3. Difusión pagina web curs estiu INEFC.....	314
Anexo 4. Ficha diario del profesorado.....	315
Anexo 5. Tarea final CUFOPEPCA.....	316
Anexo 6. Resultado del cuestionario de valoración INEFC.....	317
Anexo 7. Guión entrevista semi estructurada.....	319
ANEXOS INCLUIDOS EN EL CD ADJUNTO	322
Anexo 8. Dossier de presentación CUFOPEPCA INEFC	322
Anexo 9. Programación didáctica CUFOPEPCA V-0.....	322
Anexo 10. Material de apoyo pedagógico CUFOPEPCA.....	322
Anexo 11. Pauta de valoración juicio de expertos y expertas.....	322
Anexo 12. Aportaciones de expertas y expertos.....	322
Anexo 13. Programación didáctica V-1	322
Anexo 14. Autorización y protección de datos	322
Anexo 15. Evaluación de la PD del profesorado.....	322
Anexo 16. Correos electrónicos post CUFOPEPCA	322
Anexo 17. Pauta de trabajo Ciencias Sociales 4º ESO	322
Anexo 18. 4º Primaria sesiones.....	322
Anexo 19. 4º ESO sesiones	322
Anexo 20. Cuestionario de valoración curso de verano 2016-C7 INEFC	322
Anexo 21. Programación didáctica profesorado CUFOPEPCA.....	322
Anexo 22. Programación didáctica V-2	322

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Póster tributo a las Mestras en el festiva femenino de Capoeira “María do Camboata” (Birmingham).....	45
Imagen 2. Jugadores al pie del berimbau.	49
Imagen 5. La Roda de Capoeira.....	61
Imagen 3. Juego de Capoeira profesor alumna.	64
Imagen 4. Los instrumentos de Capoeira.....	68
Imagen 6. Diversos momentos del desarrollo del CUFOPEPCA (julio 2016).....	125
Imagen 7. Diferentes momentos del desarrollo de las clases de Capoeira 4o primaria.....	132
Imagen 8. Diferentes momentos del desarrollo de las clases de Capoeira 4o ESO.	133

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. La Capoeira según la clasificación de motricidad.....	52
Tabla 2. Los paradigmas educativos según sus características definitorias en relación con el papel de la escuela, el profesorado y su formación.....	83
Tabla 3. Ventajas, inconvenientes y supuestos de los cursos de formación.	88
Tabla 4. Evaluación formativa del profesorado CUFOPEPCA.....	119
Tabla 5. Participantes en el CUFOPEPCA.....	124
Tabla 6. Participantes en el estudio y técnicas de investigación aplicadas.	158
Tabla 7: Resultados del cuestionario de valoración INEFC, opiniones sobre el curso.	206
Tabla 8: Resultados del cuestionario de valoración INEFC, opiniones sobre la formadora.....	210

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Lógica Interna. Plano Práxico \ Plano Simbólico.....	71
Figura 2. Resumen de la primera fase de la investigación,.....	127
Figura 3. Técnicas e instrumentos de recogida de la información.	148

RESUMEN

En la presente tesis doctoral se analiza el proceso de diseño, desarrollo y transferencia de un curso de formación permanente del profesorado de Educación Física que presenta la Capoeira como una herramienta pedagógica para el profesorado. El curso, denominado “La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la Educación Física”- desde ahora en adelante CUFOPEPCA¹ se ha realizado en el marco de los Cursos de Verano del INEFC². Se ha diseñado una programación didáctica con una metodología creada para el trato pedagógico de la Capoeira, con una propuesta activo-reflexiva para la formación del profesorado. Puntualmente se reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo de la formación, se conoce las formas de transferencia de los aprendizajes adquiridos en la formación y las implicaciones en el contexto escolar. A partir de esto se establecen cambios que mejoran el curso.

La investigación, mediante el método de estudio de caso, se ha dividido en dos fases: en primer lugar, se analizó el diseño y el proceso de implementación del CUFOPEPCA, en la cual los y las participantes son quienes han realizado el curso junto a la propia formadora-investigadora. En segundo lugar, se analizó el caso de un profesor de primaria y una profesora de la ESO³, ambos asistentes al curso, que han aplicado la transferencia de los nuevos contenidos en su centro educativo. Los datos se recogieron mediante múltiples técnicas e instrumentos de investigación: observación participante y no participante, diario de la formadora-investigadora, diario del profesorado en formación, entrevista semi estructurada y cuestionario de valoración del INEFC. La información recogida durante las dos

¹ CUFOPEPCA: curso de formación permanente del profesorado en Capoeira. Para facilitar la lectura, nos referiremos al curso con esta sigla.

² INEFC (Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya), centro de Barcelona.

³ ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria.

fases fue organizada y categorizada para su análisis de contenido, realizado con el apoyo del programa Atlas ti.

Entre los resultados más destacados se observa la implicación emocional del profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las posibilidades pedagógicas de la Capoeira para la expresión corporal y la creatividad, así como para el trabajo coeducativo e intercultural, y las posibilidades que ofrece para el enfoque interdisciplinar en el centro educativo. Además, se observaron también las estrategias del profesorado para ajustar sus aprendizajes en el curso de formación a su día a día en el centro, así como las dificultades que surgieron para implementar la transferencia al aula. A partir de este análisis y proceso de reflexión, se han realizado modificaciones en el programa original en relación con las fortalezas y debilidades recogidas en ambas fases de la investigación.

Las conclusiones más relevantes son: (a) la metodología de enseñanza-aprendizaje de Capoeira con un enfoque lúdico y reflexivo facilita transmitir contenidos teóricos (como la historicidad) y la aproximación a la actividad aunque no se dominen los elementos técnicos; (b) se hace necesario que la formadora o el formador maneje estrategias para abordar la interculturalidad y la perspectiva de género si se pretende dar un trato pedagógico a la Capoeira de modo que permita al profesorado expresar su riqueza socioeducativa; (c) el seguimiento y acompañamiento al profesorado que realiza la formación permanente facilita la transferencia de sus aprendizajes al centro educativo y, al mismo tiempo, supone una experiencia enriquecedora para la propia formadora-investigadora, ya que permite el intercambio de experiencias entre el profesorado y la formadora.

ABSTRACT

This doctoral thesis analyses the process of design, development, and transfer of a permanent training programme for Physical Education teachers using Capoeira as a teaching tool. The programme, called “Capoeira, an innovative teaching tool for Physical Education” (“La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la Educación Física” in Spanish) - hereinafter CUFOPEPCA⁴ has been carried out within the framework of the INEF Summer Courses⁵. A syllabus has been designed with a methodology created for the teaching of Capoeira, with an active and reflective approach to teacher training. It reflects on the teaching-learning process during the training and uncovers the ways of transferring the knowledge acquired during the training, as well as the implications in an academic context. From this we establish changes that improve the programme.

The investigation, using the case study method, has been divided into two phases: firstly, the analysis of the design and implementation process of CUFOPEPCA, in which the participants were those who have undertaken the programme alongside the trainer-researcher herself. Secondly, the analysis of the case of a primary teacher and an ESO teacher⁶, both participants in the programme, who have applied the transfer of the new content in their schools. The data was gathered using multiple research techniques and instruments: participant and non-participant observation, diary of the trainer-researcher, diary of the teachers in training, a semi-structured interview and an INEFC assessment questionnaire. The information gathered during the two phases was organised and categorised for content analysis, carried out with the support of the Atlas ti Programme.

⁴CUFOPEPCA: permanent training programme for teachers in Capoeira. To facilitate reading, we will refer to the programme by these initials.

⁵ INEFC (Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya), Barcelona centre.

⁶ ESO: Mandatory Secondary Education (“Enseñanza Secundaria Obligatoria” in Spanish)

Highlighted results include observing the emotional implication of the teachers during the teaching-learning process, the teaching possibilities of Capoeira for physical expression and creativity, as well as for coeducational and intercultural work, and the possibilities that it offers for an interdisciplinary approach in the school. Additionally, the strategies for the teachers to adapt the knowledge acquired during the training programme to their daily lives were also observed, as well as the difficulties that arose in implementing this transfer to the classroom. From this analysis and reflection process, modifications have been made in the original programme regarding the strengths and weaknesses gathered in both phases of the investigation.

The most significant conclusions are: (a) the teaching-learning of Capoeira with a recreational and reflective approach facilitates the transfer of theoretical content (such as historical context) and the approach to the activity even though the technical elements are not defined; (b) it is necessary for the trainer to manage strategies to address interculturality and the gender perspective if they aim to provide a teaching method to Capoeira which allows the teachers to express their socio-educational wealth; (c) the follow-up and accompaniment of the teachers undertaking the permanent training facilitates the transfer of the knowledge acquired to the school and, at the same time, represents an enriching experience for the trainer-researcher, allowing the exchange of experiences between the teachers and the trainer.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surge del interés por conocer en profundidad el proceso de un programa de formación permanente dirigido al profesorado de Educación Física y su transferencia en el centro educativo. Específicamente, nuestro objeto de estudio es el curso “La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la asignatura de Educación Física”, realizado en el marco de los Cursos de Verano del INEFC⁷ Barcelona. El proceso de investigación implicó la creación del programa del curso y su desarrollo, el seguimiento de la transferencia de los aprendizajes del curso a la institución educativa y, a partir del análisis de este proceso, la reformulación del programa del curso. Este proceso se llevó a cabo en dos etapas de investigación y se realizó en un periodo de cuatro años.

A partir del curso de formación permanente para el profesorado y el acompañamiento de la transferencia realizada en el contexto escolar, se observó la apropiación y asimilación de los contenidos del CUFOPEPCA, así como la integración con los conocimientos previos por parte del profesorado.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El movimiento migratorio aumenta en Europa, Estados Unidos y América latina. La globalización, unida a la pobreza, la falta de oportunidades, el tráfico de droga, los conflictos bélicos y la falta de compromiso político para erradicar la pobreza, entre otros aspectos, han provocado que diferentes culturas se encuentren en una misma sociedad. Esta diversidad cultural se refleja también en la escuela. El desencuentro existente entre la formación del profesorado y la realidad escolar pone de manifiesto la importancia de la formación continua del profesorado.

La falta de herramientas por parte del profesorado para desarrollar la competencia intercultural representa una barrera para trabajar en el contexto multicultural de las escuelas (Flores, Prat & Soler, 2015). En su mayoría, el profesorado de Educación Física no ha recibido formación permanente para

⁷ INEFC (Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya)

contribuir a la inclusión de la población inmigrante (Contreras, 2002) por lo que la formación específica se presenta como una necesidad en las escuelas (Capllonch, Godall, & Lleixà, 2007; Flores, Prat, & Soler, 2014; Flores et al., 2015b; Flores, Prat, & Soler, 2015a, 2017, 2019a, 2019b; Soler, Flores, & Prat, 2012). Paralelamente, la actividad física y el deporte han sido reivindicados socialmente como una vía para la inclusión y un importante recurso para el trabajo intercultural (Medina & Sánchez Martín, 2003; Flores, 2013). Como decía Parlebas (2003, p. 155): “En realidad, la motricidad es también un hecho social. Toda conducta motriz es testimonio de una cultura”. Por otro lado, desde las ciencias de la motricidad humana nos centramos en las acciones con sentido, movimientos intencionales que buscan la trascendencia del ser, un ser humano complejo que plasma el vivir en su cultura (Sergio, Trigo, Genú, & Toro, 2014).

Así mismo, son varios los estudios que afirman que la Capoeira es una disciplina con gran potencial educativo, especialmente por su incidencia en el trabajo de valores sociales (Castro, Jungers, & Santana, 2000; K. Mello, 2010; Oliveira & Heine, 2008). En esta línea, desde hace años se ha relacionado directamente al ámbito de la Educación Física escolar, vinculando la Capoeira a la competencia artística cultural (Barbosa, 2005; Ríos, 2015a; Souza, 2006) y a la competencia social y ciudadana (Moneo, 2014).

No obstante, la principal barrera para implementar la Capoeira en el ámbito escolar es la dificultad para encontrar docentes de Educación Física con dominio o conocimiento en Capoeira (Ríos, 2014). Los cursos de formación permanente pueden ser un mecanismo para introducir esta nueva herramienta en los centros educativos.

Sin embargo, la investigación sobre formación permanente en Educación Física es aún reducida y más aún en España, de modo que hay un amplio camino por recorrer en este tema de estudio. Tal y como proponen Heinemann (2003) y Quivy y Compenhoudt (2005), quien investiga debe basarse en estudios e investigaciones previas con una temática similar, con el propósito de adquirir conocimientos e identificar líneas de pensamiento análogos y divergentes a su propio pensamiento. La búsqueda realizada para desarrollar este estudio nos ha permitido obtener numerosas referencias bibliográficas, que contribuyen a conocer los paradigmas y líneas de trabajo de la formación permanente del

profesorado en general. No obstante, la cantidad de tesis relacionadas con la formación permanente del profesorado de Educación Física, fue considerablemente menor.

A nivel europeo destacan la tesis de Clerx (2016) “La “sensibilité à” d’enseignants en éducation physique: le prisme du réinvestissement des acquis d’une formation continue en situation de travail” y los artículos de Clerx y Carlier (2014 y 2015). Se trata de investigaciones realizadas en el marco del Centro Universitario de Formación Continua en Educación Física (CUFOCEP) en la Bélgica francófona, centro que cuenta con 35 años de experiencia en ofrecer cursos de formación permanente para el profesorado de Educación Física. En España encontramos la tesis de Macazaga (2003), que realiza un estudio de caso que investiga el proceso formativo de un grupo de profesorado de Educación Física en la investigación-acción, y la tesis de Font (2007) que investiga la formación permanente del profesorado de Educación Física en primaria, específicamente de la educación en valores.

Por otro lado, la Capoeira ha sido objeto de estudio desde diferentes áreas de conocimiento. Encontramos tesis doctorales desde la sociología, las comunicaciones, la antropología y la filosofía (D’Aquino, 1983; Daltro, 2014; Greciano, 2015; Knust, 2013; Lefkaditou, 2014; Lube, 2011b; K. Mello, 2010; Neto, 2017; Robitaille, 2013). En el ámbito de la educación, la mayoría de los estudios son en el área de la Educación Física, principalmente en Brasil. Sin embargo, solo encontramos dos tesis doctorales referentes a la formación del profesorado y la Capoeira: la primera titulada “O jogo da Capoeira em jogo e a construção da práxis Capoeirana”, de Cirqueira (2004); y la segunda titulada “O ensino-aprendizado da Capoeira nas aulas de educação física escolar”, de Costa (2009), que investiga la formación permanente del profesorado de Educación Física con Capoeira y la transferencia en la escuela.

Se puede apreciar que las tesis doctorales que relacionan la formación permanente del profesorado de Educación Física con la Capoeira son muy pocas y en Europa no hemos encontrado nada relacionado con el tema.

Ante estas circunstancias, el presente estudio se centra en el desarrollo y transferencia del curso de formación permanente del profesorado de Educación

Física en Capoeira, y además profundiza en el trato pedagógico de la Capoeira como herramienta educativa en el contexto escolar.

Con ello, se pretende conocer en profundidad el desarrollo de un curso de formación permanente de Educación Física, los procesos de aprendizaje del profesorado en formación, el proceso de reflexión y análisis de la formadora, conocer la transferencia de los aprendizajes del curso de formación sobre Capoeira en la Educación Física escolar a través de la intervención docente. Todo ello nos permite aportar orientaciones pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje y aprendizaje de la Capoeira a nivel escolar.

LA PREGUNTA Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de todo lo expuesto anteriormente y de acuerdo con nuestro objeto de investigación surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo mejorar la formación permanente del profesorado de Educación Física en el uso de la Capoeira como herramienta pedagógica?

Para dar respuesta a este interrogante, este trabajo tiene los siguientes objetivos

Objetivo general:

Analizar el proceso de diseño, desarrollo y transferencia del curso de formación permanente de profesorado “La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la Educación Física”

Objetivos específicos:

1. Reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo del CUFOPEPCA.
2. Conocer las formas de transferencia de los aprendizajes adquiridos en el primer curso CUFOPEPCA y sus implicaciones en el contexto escolar.
3. Mejorar la formación permanente del profesorado mediante el diseño de un segundo curso CUFOPEPCA.

MOTIVACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

En un proyecto de este tipo, es necesario contextualizar el estudio en un conjunto de intereses personales y profesionales, entrelazados entre sí, que ayudarán a comprender la decisión de realizar esta investigación.

En Santiago de Chile en la década de los 90, en el contexto post dictadura militar (1973-1990), se liberaron paulatinamente las expresiones culturales populares en los espacios públicos de la capital y, fue así que conocí por primera vez la Capoeira en el parque Forestal. Sin comprender lo que allí estaba sucediendo, el ritmo, el movimiento y la energía me cautivaron y ello me llevó a frecuentar el lugar cada domingo para tímidamente observar a los pioneros y pioneras de la Capoeira en Chile. El profesor era brasilero, con un evidente origen afro descendiente, lo cual era una completa novedad en un país que recién abría sus puertas a la inmigración en la transición a la democracia. Hasta ese momento solo conocía personas de otros orígenes culturales a través de la televisión. Comencé a practicar la Capoeira en septiembre del año 1997 y desde ese momento ha sido un motor en mi vida personal y profesional. Cabe mencionar que gracias a la Capoeira decidí estudiar para profesora de Educación Física y al mismo tiempo comencé a dar clases de Capoeira para niños, niñas y adolescentes en proyectos de prevención de riesgo social en sectores vulnerados y marginales de la ciudad. Con pocos años en la práctica de Capoeira, aprendí a enseñar en el propio hacer, en los errores y aciertos de cada día. En esos tiempos no existía preocupación por los aspectos pedagógicos en la Capoeira, nadie enseñaba a enseñar. Vi fortalecido mi trabajo en la Capoeira al poder aplicar lo aprendido en las asignaturas de Educación Física: metodología, pedagogía, didáctica, psicología y motricidad (por mencionar algunas).

La Capoeira y la Educación Física se entrelazaron en mi práctica pedagógica y no hubo vuelta atrás. Comprendí a través de la experiencia que la combinación de los saberes ancestrales con los saberes académicos, y viceversa, enriquecen mi propia práctica pedagógica y el aprendizaje del alumnado. Después de ocho años trabajando en el sistema educativo como profesora de Educación Física en primaria y secundaria, incluí la Capoeira tanto en las clases de Educación Física, como en talleres extracurriculares. En algunos grupos con mejor resultado que en

otros, pero en cada experiencia la Capoeira fue utilizada como una herramienta de innovación educativa para la inclusión social.

El interés académico por investigar la Capoeira como herramienta educativa se inició a través del trabajo final de máster⁸ en el cual se discutió la importancia de la Capoeira como un instrumento pedagógico de inclusión social en el ámbito escolar, específicamente a través de la asignatura de Educación Física. La intervención práctica se llevó a cabo en un colegio situado en la periferia de Barcelona, que se caracterizaba por un 45% de alumnado matriculado proveniente de familias inmigrantes. El nivel socioeconómico y cultural de la mayoría de las familias era bajo o muy bajo y, algunas de las familias se encontraban en una situación desfavorecida cercana a la marginación. La intervención fue durante tres meses (100 horas) y se desarrolló en la asignatura de Educación Física en cuatro cursos del 1er y el 3er ciclo. Entre los resultados de la intervención, se destacó una disminución de conflictos y conductas agresivas por parte del alumnado y mayor participación en las sesiones. Además, se abrieron nuevas posibilidades para el desarrollo de la creatividad y la expresión a través de la Capoeira y se elaboró un programa de innovación docente, con el desarrollo de una progresión metodológica de Capoeira de 1º a 6º de primaria (Ríos, 2015a).

Analizando los resultados y la propuesta del TFM, reflexionamos respecto a las dificultades de incluir la Capoeira como contenido de la Educación Física escolar. Una de las principales dificultades que surgió es principalmente la falta de conocimiento de la Capoeira por parte del profesorado. Incluir esta actividad en el contexto escolar ha sido tarea de profesionales de Capoeira que han tenido la iniciativa de enseñar la Capoeira en las escuelas, aunque se ha limitado al plano extracurricular. Por otro lado, otra de las cuestiones a las que se enfrenta el profesorado de Educación Física escolar es la falta de herramientas innovadoras que permitan resolver las necesidades y problemáticas sociales del alumnado en su contexto, desde la idea de base que la actividad física y el deporte pueden ser una herramienta para la educación de la ciudadanía y el trabajo intercultural.

⁸ Màster en Activitat Motriu i Educació MAMiE de la Universitat de Barcelona.

EL DESARROLLO COMO FORMADORA

Es evidente que, en el proceso de esta investigación, mi visión como formadora de Capoeira ha ido cambiando con los años. La Capoeira es movimiento constante y de esa forma estamos en un permanente aprendizaje. A continuación, explico algunas reflexiones de los componentes que constituyen mi identidad como formadora.

En primer lugar, quiero destacar que el proceso de emigración que significó salir de Chile para venir a España y recorrer otros países, en mi desarrollo como formadora, significó un gran paso profesional. Aprender a enseñar en otra sociedad, a personas con otras costumbres, formas y vocabularios, fue un desafío importante. Es diferente ser una chilena que enseña Capoeira en Santiago a enseñar en Barcelona. Cabe mencionar que como mujer, me sentí profundamente grata de ver la elevada presencia femenina en la práctica de la Capoeira en Europa, en comparación a Chile o Brasil, donde siempre las mujeres fuimos minoría.

Estando en Barcelona, surgieron invitaciones para dar cursos de Capoeira en diferentes ciudades de Europa, lo que significó sentirme valorada y reconocida en mi trabajo. También me dio la oportunidad de conocer y compartir experiencias con maestros y maestras que han influenciado mi práctica y mi forma de enseñar la Capoeira.

El viaje de Capoeira que marcó mi visión como formadora fue una invitación que recibí para ir a Mumbai, India. El propósito era ir a enseñar un poco de mi experiencia a los niños, niñas y adolescentes que practican Capoeira (en el marco de una ONG), en un barrio de extrema pobreza y marginalidad -conocidos como slum-, situado al lado del vertedero más grande de Asia. El resultado fue que aprendí más de lo que enseñé y recibí más que lo que pude dar. Nos encontramos en una cultura completamente diferente a la occidental, y en una sociedad en que las clases sociales están muy marcadas entre la riqueza y miseria. En ese contexto, la práctica de la Capoeira se tornó un oasis en medio del desierto. Observamos la cohesión y sentido de pertenencia de este grupo, formado por personas que como una tribu se encuentran y cuidan entorno a la Capoeira.

Uno de los propósitos de nuestra presencia era que conocieran referentes femeninos de Capoeira, en una sociedad en que las mujeres en todos los ámbitos de la vida son devaluadas, marginadas, y maltratadas siendo aún mayor la desigualdad en los sectores de pobreza. Las niñas y jóvenes comienzan a entrenar Capoeira, pero luego paran porque deben contraer matrimonio. Nosotras éramos una referencia también para los niños, demostrando que, a través de la Capoeira, se puede trabajar en un espacio educativo legítimo de respeto para los hombres y las mujeres por igual.

Los viajes de Capoeira también brindan la posibilidad única de formación continua y actualización. Observas y tomas clases con otras profesoras y profesores, y además compartes experiencias y problemáticas que nos encontramos en el día a día.

En segundo lugar, hay que destacar que en el año 2018 fui reconocida por mi maestro y la comunidad como profesora de Capoeira. El proceso de formación de un o una capoeirista⁹ exige un continuo entrenamiento de técnicas y secuencias, dominio musical, conocimiento de la historia y tradiciones, así como también la responsabilidad de ser portadora de una tradición popular con herencia afrodescendiente, lo que conlleva transmitir una tradición principalmente oral. Alcanzar este reconocimiento, pues, supuso una importante meta en mi formación como formadora.

En tercer lugar, la distancia a mis orígenes fortaleció mi identidad latinoamericana. Me permitió reflexionar acerca de cómo fue mi formación de profesora de Educación Física en Chile, sin lugar a duda con una visión eurocéntrica de nuestra corporeidad, de la motricidad, del deporte y la actividad física. El currículo de la facultad de Educación Física no contemplaba ninguna actividad de origen indígena, afroamericano o latinoamericano. Esto afecta no solo las creencias de nuestra corporeidad, la forma de expresarnos y de sentir el movimiento, sino que también implica infravalorar nuestra identidad mestiza indioafro-latinoamericana, sobreponiendo siempre la superioridad de la herencia colonizadora. Frente a esto, de forma natural surgieron agrupaciones de

⁹ Capoeiristas: forma popular de referirse a las personas que practican Capoeira.

estudiantes que se reúnen para practicar Capoeira, danzas andinas, danza afro, juegos mapuches y juegos populares. Sin ser del todo conscientes nos movíamos para descolonizar nuestra corporalidad. Estas reflexiones han fortalecido mis convicciones de desenvolverme como una formadora crítica, en un proceso muy complejo en lo personal, para promover la acción y la motricidad con sentido social, desde la constante búsqueda de un cambio a través de la Educación Física. Desde esta perspectiva, entiendo que la Capoeira puede ser una herramienta educativa de acción social en la medida que le damos significancia a la actividad con la convicción que ninguna cultura es superior a otra.

En cuarto lugar, desde mi primer año en Barcelona (2013) formo parte de un colectivo femenino de Capoeira que organiza un festival, para el Día Internacional de la mujer trabajadora, el 8 de marzo. El objetivo de este festival es dar visibilidad a las mujeres profesionales en la Capoeira, motivo por el cual en ese día solo las mujeres imparten los cursos. Cada año la participación es mayoritariamente femenina, con una reducida participación masculina, lo que es recurrente en este tipo de eventos. Esto nos hizo plantearnos, por un lado, el porqué los alumnos no demuestran interés en aprender de una profesora mujer, y pudimos constatar, por otro lado, que las mujeres buscan referentes femeninos en un espacio tradicionalmente jerárquico y patriarcal en el cual se invisibiliza el trabajo femenino.

Sin lugar a duda, la ola feminista de los últimos años ha influenciado en que las mujeres en el ámbito de la Capoeira también nos reunamos a conversar y a concienciar respecto a dinámicas de machismo y micromachismo presentes en nuestro día a día.

Así mismo, la colaboración en la asignatura “Acciones para el cambio sociocultural: multiculturalidad y género”, en el INEFC centro de Barcelona, incrementó mi interés para profundizar en los temas de multiculturalidad y, en especial, el tema de género en la Capoeira. Comencé a leer e investigar sobre el tema, a observar con otra mirada como se ha escrito la historia de la Capoeira, invisibilizando completamente la participación femenina en ella. Es por esto que en el curso de formación continuada y en mis rutinas pedagógicas, incorporo la historia desde la perspectiva de género. Además, en las músicas, generalmente

dedicadas a hombres negros¹⁰ esclavos, yo se las dedico a las mujeres negras esclavas. Hoy más que nunca confío en que las palabras tienen poder y que el vocabulario construye realidades.

Para finalizar, el quinto punto a destacar en mi proceso de formación de mi identidad como formadora es el interés que tengo en investigar en la formación continuada del profesorado de Educación Física, y específicamente en una actividad como es la Capoeira. A partir de la constante formación como profesora de Capoeira y Educación Física se construye la base de mi proceso como formadora en el curso de Capoeira. Me propuse, como formadora, incentivar en el profesorado la reflexión crítica de la propia práctica pedagógica en la Capoeira. Esto fue un proceso muy complejo, porque no se trata solo de solicitar al profesorado que sea reflexivo y crítico, y esto se cumpla, sino que se deben proponer dinámicas de trabajo democráticas y participativas para crear un clima de confianza en donde sea posible generar diálogos que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico. Esto removi6 en lo más hondo mi estructura personal y profesional. Surgió el cuestionamiento a mi propia práctica pedagógica que usualmente dirigía las clases, dejando poca participación a la intervención del alumnado. Una práctica normalizada en la jerarquía de la Capoeira, en donde no hay cuestionamientos al que es responsable de enseñar. Posicionarme como formadora crítica ha sido un proceso complejo y de constante construcción, esto se ve reflejado en el diario de investigación en el cual cubro el rol de formadora e investigadora. Tengo la convicción que cuando la Capoeira es orientada como una herramienta social y cultural, esta puede provocar reflexión y contribuir a un cambio de conciencia en sus practicantes.

Como formadora reflexiono frente a la necesidad de ampliar las posibilidades de la Educación Física escolar en un sentido descolonizador, en que se valore la interculturalidad y que pueda prevenir el racismo. En este caso, la Capoeira, como herramienta de matriz afro latinoamericana, es una opción de la cultura popular que sale del patrón eurocéntrico de la actividad física y el deporte. En

¹⁰El término "negro y negra" fue utilizado por el dominador europeo para vaciar la identidad de los diversos pueblos africanos esclavizados. Sin embargo, a lo largo de este trabajo se utiliza en la forma moderna, como fue resignificada por el movimiento negro: una identificación positiva con los valores étnicos de los afrodescendientes (Breda, 2010).

este punto quiero destacar la completa libertad que yo tuve para desarrollar, en el contexto de los Cursos de Verano del INEFC centro de Barcelona, un modelo de formación permanente para el profesorado acorde con el momento social e histórico que estamos viviendo, caracterizado por los intensos cambios producto de la movilidad migratoria.

Finalmente, hay que destacar que la Capoeira fue nombrada patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO en 2014, si bien su práctica aún está limitada a las academias. Por ello, por lo general, para conocerla y aprenderla, se debe ir a una escuela de Capoeira y realizar la inscripción. Traer la Capoeira a la formación del profesorado de Educación Física y en consecuencia a la escuela, representa en lo personal una forma de democratizar su práctica como cultura popular y entregarla como herramienta a personas que no son capoeiristas.

ESTRUCTURA DE LA TESIS Y ASPECTOS FORMALES

El documento se ha estructurado de la siguiente forma: introducción, estado de la cuestión, diseño de la investigación, análisis de los resultados, discusión y conclusiones. La introducción contiene la presentación del estudio, la motivación personal, la justificación de la investigación y los objetivos del estudio.

En la primera parte, el estado de la cuestión ordenado en dos capítulos. El primer capítulo está dedicado a los fundamentos de la Capoeira desde su evolución histórica, la interpretación desde el concepto de la corporeidad, para finalizar en el juego de Capoeira y su lógica interna. En el segundo capítulo, describe la formación permanente del profesorado desde sus paradigmas y los modelos de formación para finalizar en la formación permanente del profesorado de Educación Física y las experiencias específicas con la Capoeira.

En la segunda parte, se presenta el diseño metodológico. En el tercer capítulo se presenta el estudio de caso y se profundiza en los pasos seguidos en la primera y segunda fase de la investigación. En el cuarto capítulo, se describen las técnicas e instrumentos de recogida de la información, se describen los y las participantes en cada fase del estudio y se finaliza con el análisis de datos y los criterios de rigor.

En la tercera parte: se presenta el análisis e interpretación de los resultados y se divide en tres partes. En el quinto capítulo se analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje del CUFOPEPCA; la implicación emocional, los aspectos metodológicos, las dificultades y ajustes en el desarrollo del curso.

En el sexto capítulo, es la valoración del profesorado al CUFOPEPCA; la Capoeira como herramienta pedagógica, el desarrollo del curso y finalmente la valoración del curso y de la formadora.

En el séptimo capítulo, trata de la transferencia de los contenidos del CUFOPEPCA en el centro educativo y la experiencia en primaria y secundaria; el acompañamiento al profesorado, las propuestas de mejoras y adaptaciones al centro, la puesta en práctica de la Capoeira en la asignatura de Educación Física y las implicaciones de Primaria y Secundaria. Y para finalizar en la cuarta parte se encuentran la discusión de los resultados y las conclusiones en el octavo capítulo.

En la redacción de este trabajo, se ha procurado utilizar un vocabulario libre del sesgo de género utilizando expresiones que incluyan el género femenino y masculino. Sin embargo, en consideración a la fluidez del texto, reconocemos la dificultad para escribir en vocabulario completamente inclusivo.

Adquirimos un compromiso con las personas participantes en el trabajo de campo tanto en las observaciones como las entrevistas y con la institución educativa de mantener el anonimato y cuidado de imagen, por lo tanto, hemos utilizado seudónimos, y las imágenes están alteradas para no identificar el rostros del alumnado ni del profesorado participante.

Este trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se inició el año 2015 y que se llevó a cabo en dos etapas de investigación, siendo realizada en un periodo de cuatro años.

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DE LA CAPOEIRA

En este capítulo se presenta la Capoeira, resumiendo su historia desde sus orígenes hasta la actualidad, pasando por la esclavitud y los procesos políticos en Brasil de fines del siglo XIX a principios del siglo XX. A continuación, se analiza la presencia femenina en la construcción de la Capoeira actual, para dar paso a las posibles interpretaciones de la Capoeira desde la perspectiva de la corporeidad. Finalizamos el capítulo describiendo la lógica interna de la Capoeira en el contexto de la praxiología motriz de la y sus variadas posibilidades motrices dentro de la roda¹¹. Estos son los ámbitos incluidos en la elaboración del programa de formación permanente, específicamente relacionados con el proceso de selección de los contenidos y al trato pedagógico de la Capoeira.

1.1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Consideramos fundamental para comprender el sentido filosófico de la Capoeira, conocer sus orígenes y su evolución histórica. Intrínsecamente, en su génesis, la Capoeira tiene un origen intercultural de rebeldía en contra del sistema esclavista y opresor. Es por esto que en el curso de formación permanente este fue un contenido trabajado en cada sesión.

No es objeto de este trabajo hacer un profundo análisis de la historia de la Capoeira, no obstante, se destacan los hechos que ayudan a comprender la creación y evolución de esta. Es necesario mencionar que después de la esclavitud fue abolida en 1888 por la princesa Isabel y gracias a la presión de los abolicionistas, el entonces ministro de finanzas, Rui Barbosa, bajo el argumento de limpiar la oscura historia de la esclavitud, envió quemar todos los registros sobre los esclavos y sus orígenes (Abreu, 2005; Pires, 1996; Rego, 1968; Soares, 2001). A pesar de ello, de acuerdo a las fuentes disponibles, la aparición histórica de la Capoeira se inicia en el siglo XVIII y fue en el siglo XIX que alcanzó visibilidad social de grandes proporciones (Araújo & Jaqueira, 2008; Pires, 2001, 2004; Pires & Pinheiro, 2009). También es necesario mencionar que la historia de Brasil fue escrita después de la independencia de la corona portuguesa en 1889,

¹¹ La roda de Capoeira es un círculo de personas que cantan y aplauden, mientras dos juegan al centro

cuando la élite “libertadora” inventa y construye la memoria nacional, en la cual la esclavitud y la Capoeira no tienen espacio entre los héroes nacionales blancos.

Siguiendo a Teixeira (2007) entendemos que la tradición oral y la represión contribuyen para una de las principales características de la Capoeira, la mutación. El desarrollo de la Capoeira está fuertemente atado a las prácticas de sus actores dentro de un contexto social dado. Se propician constantemente diversas relecturas e interpretaciones de este movimiento cultural. En consecuencia a lo anterior, la Capoeira fue construida y modificada a lo largo del tiempo a partir de los procesos sociales, históricos y principalmente políticos vivenciados por sus practicantes. Sin embargo, es posible observar las diversas dimensiones que el movimiento de la Capoeira abriga en su contexto étnico y ético.

1.1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

La historia de la Capoeira está ligada a la nueva forma de ver el mundo surgida en Europa alrededor del siglo XVI. El feudalismo como sistema social y económico va dando paso lentamente al capitalismo y al surgimiento de una nueva clase social basada en el comercio y la acumulación de riquezas: la burguesía. Conjuntamente, la doctrina católica representada por la figura líder del Papa, da licencia para conquistar territorios inexplorados en nombre de la fe. Los grandes adelantos tecnológicos en el campo de la navegación y de la guerra posibilitan a los países europeos como España, Portugal, Holanda e Inglaterra a iniciar su expansión en base al descubrimiento de nuevos territorios y rutas que permitan el comercio en torno a productos como las especias, la seda, los metales preciosos y cualquier otro tipo de mercancías que satisficieran el gusto de las clases altas dominantes.

La colonización de Brasil comenzó con la llegada de población de Portugal en el año 1500. En esos primeros años, hubo varias incursiones por parte de Francia, España y Holanda en las costas de Brasil, lo cual movió al monarca portugués a enviar una fuerte expedición en 1530 con la orden de imponer los derechos sobre estas tierras y organizar la colonización. En 1549 se creó un gobierno general en Bahía (Russell-Wood, 1982).

Los nuevos territorios brasileros se caracterizaban por una amplia y exuberante vegetación muy apta para la plantación, poblados por una variedad de tribus aborígenes que vivían de la recolección y la caza como forma de existencia. La población colonizadora centró sus esfuerzos en el cultivo de la caña de azúcar introducida en 1532. El trabajo necesario para el cultivo y el clima al que no tenían costumbre, hacían extremadamente duro este proyecto. Utilizaron para ello entonces, mano de obra aborígen. No obstante, ante la invasión y usurpación del territorio, no resistieron el trabajo forzado y las enfermedades a causa de los virus traídos desde Europa. Se estima que la población nativa en Brasil en el año 1500 era de 2.431.000, mientras que en 1890, de una población de 3.500.000 habitantes, apenas 800 eran personas nativas (Iraburu, 2003). Para superar el problema de la mano de obra, la población colonizadora aprovechó el mercado esclavista que desde 1430 recorría las costas atlánticas de África en busca de esclavas y esclavos negros para abastecer de sirvientes y sirvientas las cortes portuguesas. De esta forma comienza el tráfico de personas esclavizadas en Brasil, llegando las primeras remesas, según Pinsky (1984), en 1538. Para las élites gobernantes la esclavitud era doblemente lucrativa: incrementaba la circulación de mercadería humana y garantizaba elevados índices de productividad con mano de obra esclava de bajo costo. La persona esclavizada significaba una fuerza de trabajo transformada en capital que produce dinero. El ser humano es tratado como mercancía (Tavares, 2012).

La brutal represión, el maltrato físico, las cadenas, castigos y azotes eran la principal forma para someter a las personas esclavizadas, que tenían trabajo forzado y la obligación de comportarse según lo que sus dueños o dueñas exigían. Además, la imposición del idioma y la religión anulaban no solo las raíces de los esclavos y esclavas, sino también un universo de significados culturales y símbolos ancestrales. Es difícil establecer el número de personas esclavizadas llevadas a Brasil porque existen pocos registros y además muchos barcos llegaron por puertos ilegales. Dependiendo de la fuente, el número puede variar entre 3.626.800 y 5.000.000 personas (Uya, 1989).

El fin de la esclavitud en 1888 no mejora la condición social y económica de los ex esclavos y esclavas. Sin escolarización ni profesión definida, para la mayoría de ellos y ellas la emancipación jurídica no modifica su condición subalterna, y

mucho menos ayuda a promover su ciudadanía o ascensión social. En Brasil, un país de 500 años, la esclavitud fue parte de la economía y cultura por más de 300 años, lo que ha dejado un fuerte legado racista y opresor a la cultura afrodescendiente en la actualidad.

1.1.2 EL ORIGEN DE LA CAPOEIRA

Existen en la historiografía dos tendencias claras al hablar de su origen: la Capoeira rural y la Capoeira urbana (D'Aquino, 1983). La primera teoría hace referencia a su raíz en las plantaciones de caña de azúcar y café, en donde los esclavos y esclavas crearon la Capoeira en las senzalas¹². Esta teoría pierde fuerza por los escasos registros encontrados de la época, aunque es la teoría más popular en el imaginario colectivo. La segunda teoría, hace referencia al inicio de la Capoeira en el contexto urbano. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX la Capoeira crece con la formación de las grandes urbes, la necesidad de mano de obra y el movimiento migratorio del campo a la ciudad de esclavas y esclavos libertos. De esta época, se encuentran registros de los cuarteles policiales, donde se relatan las detenciones de los capoeiristas, así como también, en las crónicas policiales de varios periódicos de la época. Con el paso del tiempo, los intelectuales comienzan a escribir sobre personajes de la Capoeira y los artistas comienzan a dibujar, pintar y cantar en sus obras alusiones a esta (no se han encontrado mujeres artistas o intelectuales que hagan referencia a la Capoeira). Entre estos mencionamos a Pierre Verguer, Carybé y Jorge Amado.

En oposición al régimen opresor, los esclavos y esclavas respondían de diversas maneras: a veces, con el suicidio, evitando la reproducción, asesinando a sus capataces, o con mecanismos de resistencia. La resistencia de la población esclava surge mediante diferentes símbolos. La resistencia se manifestaba en sus cultos religiosos en un ritual de libertad, protesta y reacción a la crueldad del *dios* de la población blanca. Danzar, tocar tambores, rezar y cantar eran los modos encontrados para aliviar la asfixia de la esclavitud. La expresión corporal les permitió comunicarse sin palabras, estableciendo una fraternidad en torno a los gestos comunes de la danza y las emociones que transmitía: sentimientos de

¹² Las senzalas eran grandes galpones que se destinaban a la vivienda de los esclavos y esclavas en las haciendas del Brasil colonial y del Imperio entre los siglos XVI y XIX.

lucha y libertad. La dominación también era contestada con revueltas y fugas masivas que dan origen a la formación de quilombos¹³, siendo un modo de reconstruir el modo de vida que llevaban en África, en la selva brasilera. Es en esta resistencia que la Capoeira toma protagonismo como lucha en la rebelión y por ello representa un símbolo de libertad creada en la memoria colectiva de la historia de la esclavitud de Brasil (Adorno, 1987; Araújo & Jaqueira, 2008; Assunção, 2004; Freitas, 1980; Rego, 1968; Soares, 2001; Tavares, 2012).

Cuando buscamos el significado de la palabra “Capoeira”, encontramos varias respuestas. Es de aceptación general y de dominio público la hipótesis de que es un juego de destreza corporal que fue utilizado por la población esclava fugitiva para defenderse de sus perseguidores. Esto por lo general se desarrollaba en la selva, en el mato -en la Capoeira-, de modo que en esta definición Capoeira se refiere también al lugar donde ocurría la lucha. Se trata de un debate que lleva largo tiempo entre referentes intelectuales que trabajan en la construcción de la historia de la Capoeira (Adorno, 1987).

Otra de las teorías del origen de la expresión “Capoeira”, es que proviene de la lengua tupi-guaraní, en la que se encuentra la palabra “kapu’era”, que significa “un claro en la selva”. Este término está relacionado con el lugar que se despeja de vegetación nativa para el cultivo agrícola, que sería el lugar donde se practicaba la Capoeira. Según Fazzito (2013), esta teoría se basa en el intercambio que existió entre los esclavos y esclavas fugitivas que buscaron abrigo en las aldeas indígenas tupi-guaraní, lugar en el que interactuaron las diferentes culturas oprimidas. Y aún otra teoría es que la palabra “Capoeira” designa a un tipo de cesta utilizada por los esclavos y esclavas para el transporte de las gallinas. Y mientras estos esperaban que abriera el mercado, se entretenían ejercitándose con juegos de Capoeira. Así, el nombre de las cestas - las Capoeiras- dio origen a que quienes las portaban se les llamara -capoeiristas- y que practicaban Capoeira.

¹³ Comunidades formadas principalmente por esclavos y esclavas fugitivas, aunque también se cree que personas indígenas y población blanca pobre formaban parte de los quilombos en minoría. Llegaron a ser verdaderas repúblicas negras, siendo el quilombo de Palmares el más grande que resistió por casi un siglo.

Por otro lado, la palabra “capoeragem” utilizada tradicionalmente para nombrar a la práctica de la Capoeira, fue utilizada como concepto en el Código Penal de 1890 por los jueces de la época, que penaban la práctica del juego, clasificándolo como una actividad criminal¹⁴. Existen documentos que relatan sobre violentos desordenes y peleas callejeras. Por un lado, se encuentran las protagonizadas por los capoeristas que pertenecían a grupos organizados llamados “las maltas de Capoeira”¹⁵, principalmente en Rio de Janeiro. Por otro lado, en Salvador de Bahía, había mucha vida de comercio ambulante en las calles del centro de la ciudad y la zona portuaria, de modo que en los descansos o al finalizar la jornada, en un ambiente festivo y de alcohol, se practicaba improvisadamente la Capoeira (Abreu, 2005; Pires, 1996; Rego, 1968; Soares, 2001; Sousa, 1997). De acuerdo con la clase dominante de la época, esta criminalización fue debido a que la Capoeira era considerada peligrosa por los constantes hechos de violencia que la rodeaban y sus practicantes fueron catalogados como delincuentes callejeros, fuertes, rudos, malandros¹⁶ y valentones¹⁷ que se enfrentaban a la policía y a sus enemigos. Sin embargo, esta represión también está relacionada directamente con oprimir y limitar el empoderamiento de las expresiones populares de matriz africana. Una población que a su vez representaba la clase social más baja, y tomaba los trabajos domésticos, el comercio en las calles, y el trabajo pesado en los puertos y fábricas.

Cabe destacar también que el origen de la Capoeira siempre fue multicultural, ya que a Brasil fueron llevadas personas esclavizadas de diversas naciones

¹⁴ El 11 de octubre de 1890 en la promulgación del nuevo código penal brasileiro: el decreto 847 criminaliza la práctica de la Capoeira, cumpliendo penas de dos a seis meses en la cárcel y deportación a la isla Fernando de Noronha para hacer trabajos forzados, es decir volver a la esclavitud.

¹⁵ Las maltas de Capoeira interfirieron en las relaciones de poder en el espacio urbano, así como en las relaciones entre esclavos y señores, y entre los propios esclavos. Los capoeristas de esta época estaban organizados por grupos, cuyo elemento de referencia eran los barrios de la ciudad. Este modelo de organización fue relativamente hegemónico en todo Brasil. Además de la navaja, utilizaban palos en las luchas entre grupos.

¹⁶ Malandro es un término portugués que se usa para designar el estilo de vida bohemio, de vagancia y pequeña delincuencia. El malandro se ha convertido en una identidad nacional de Brasil, como un personaje popular que se encuentra en la literatura, el cine y la música brasileira. El malandro se asemeja a lo que en España se denomina un pícaro, pero a diferencia de este, el malandro tiene un carácter más criminal.

¹⁷ Hombre que se destacaba en combates dentro y fuera de la roda. Un buen luchador, hábil en el manejo de armas blancas

africanas. En su evolución urbana, surge como símbolo de resistencia cultural negra a principios del siglo XX y sus practicantes representaron una población muy diversa: personas esclavas libertas de origen africano, brasilero y mestizo; emigrantes pobres de Europa, principalmente de Italia, Portugal, España y Alemania, cabe mencionar la baja presencia indígena. Todos estos grupos marginados que, en su conjunto, configuraron la clase obrera trabajadora en Brasil (Pires, 2004).

La revolución popular en la década de los treinta del siglo XX da origen a la segunda República, marcada por las reivindicaciones sociales de la población negra ante la sociedad blanca, con hechos como: la afirmación del candomblé, la realización de congresos afro, el surgimiento de la música popular brasilera, la legalización de las escuelas de samba, y también la legalización y descriminalización de la Capoeira. Ello en parte gracias a la lucha del movimiento negro apoyada por la de algunas personas del mundo intelectual, y en virtud de la política populista llevada a cabo por Getulio Vargas¹⁸, quién en 1937 extingue el decreto ley que prohibía la Capoeira y la práctica de cultos afro brasileiros. Con esta concesión, Getulio asegura un cierto apoyo popular y crea una forma de controlar tales manifestaciones al exigir que se practiquen fuera de la calle, es decir, en recintos cerrados con un registro de instalación, y en las periferias de la ciudad. Se refleja la idea de liberar, pero a la vez controlar, estas prácticas.

1.1.3 EL DESARROLLO DE LA CAPOEIRA

En ese contexto, Mestre Bimba crea la lucha Regional Bahiana, basándose en los movimientos de la Capoeira y del batuque, y desarrollando técnicas para enfrentarse a otros tipos de luchas. Este estilo de lucha creada por él, pasa a ser llamada Capoeira Regional. La Capoeira que ya se practicaba anteriormente se denominó Capoeira Angola, como reminiscencia de los esclavos que venían de Angola. Es así como mestre Bimba¹⁹ en 1937 registra la primera academia oficial de Capoeira en la ciudad de Salvador bajo el nombre de “Centro de Cultura Física Regional Bahiana”. Por otro lado, el principal encargado de preservar las

¹⁸ Dictador de Brasil, en 1937 proclamó el estado de excepción, prohibió todas las organizaciones políticas, disolvió el Congreso y declaró el Estado Novo (Estado Nuevo).

¹⁹ Maestro creador de la Capoeira regional bahiana, se le atribuye el merito de crear la primera metodología de enseñanza de la Capoeira

tradiciones de la Capoeira Angola en ese momento fue Vicente Ferreira Pastinha, más conocido como Mestre Pastinha, quien fundó el primer “Centro deportivo de Capoeira Angola” el 1 de octubre de 1952, fortaleciendo y reuniendo a muchos practicantes, quienes en ese entonces, no veían a la Capoeira Regional con buenos ojos al considerarla poco legítima por los cambios introducidos por mestre Bimba, tanto en términos de la lucha como en la introducción de la Capoeira en la “sociedad blanca” (Abreu, 1999; Assunção, 2004; Campos, 2009).

Claramente se pueden identificar dos corrientes ideológicas que representan un conflicto de poder Capoeira que no solo implica el ritual y el significado de la lucha, sino que dan una visión política, económica y cultural de la legitimación de la Capoeira en la sociedad (Assunção, 2013). De esta forma tanto Mestre Bimba como Mestre Pastinha, con sus estrategias, dan inicio a una Capoeira “civilizada” enseñada y practicada en academias. Sin embargo, ambos maestros, cada uno a su manera, mantuvo la esencia de la herencia africana en la Capoeira. El cambio de la Capoeira callejera y marginal a la práctica en la academia, o como la llama Néstor Capoeira “la era de las academias” (Passos, 1998, 2015), determina un punto muy importante a identificar, que es el trato pedagógico de la Capoeira. Es decir, un maestro enseñaba a unos alumnos, y para ello debieron crear fundamentos metodológicos para su enseñanza.

La Capoeira después de haber atravesado décadas de rigurosa persecución policial y discriminación racial, así como las demás instituciones negras, daba señales de vitalidad y resistencia, afirmándose como una de las más importantes artes tradicionales de Bahía. Su presencia era patente en las ferias libres y fiestas populares. En los diarios, las noticias sobre Capoeira aparecían cada vez menos en las páginas policiales, migrando para las páginas sociales y deportivas. Los cambios sociales en la Capoeira se aceleran en la década de los años 50, con el surgimiento de grupos folclóricos que presentan el juego de Capoeira con instrumentos musicales y cantos, junto a otras manifestaciones populares de la matriz afrobrasileña como la samba y el maculelé (Dos Reis, 2011).

En sus orígenes históricos, la práctica de la Capoeira era una forma de lucha de liberación de los esclavos y esclavas en Brasil. Por varios motivos, como la idea política de emblanquecer la historia de Brasil, la asociación de la Capoeira al crimen y al mundo marginal, así como también, la necesidad de protegerla como

expresión de la cultura, hicieron que finalmente se tornara en un juego entre camaradas, dejando la lucha de oposición en un aspecto más simbólico.

Después de tantas batallas por el reconocimiento de su valor, la Capoeira es reconocida e institucionalizada como deporte nacional en Brasil en 1972. A partir de la década de los 80 la inmigración de maestros brasileños principalmente a Europa y Estado Unidos permitió la movilidad y expansión transnacional de la Capoeira en el mundo, generando un movimiento intercultural en su práctica y creando nuevas formas de consumo de la cultura Brasileña (Lefkaditou, 2014; Mason, 2013; Neto, 2017; Robitaille, 2013). Hoy en día se practica combinando aspectos de lucha, deporte y danza en más de 160 países en todo el mundo, sin límites en idioma, religión, cultura, ni género (como se expone más adelante). El 26 de noviembre de 2014 la Capoeira fue reconocida como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO (ONU BRASIL, 2014). La Capoeira en menos de setenta años pasó de ser considerada un crimen político a un patrimonio cultural (Pires & Pinheiro, 2009), gracias a la resistencia y la lucha por la libertad de un pueblo sometido a la marginalización y la opresión. Es por esto que la Capoeira se torna en una fuerte herramienta de inclusión social antirracista.

1.1.4 LA MUJER EN LA CAPOEIRA

En la construcción de la historia de la Capoeira la participación de la mujer se mantiene en la invisibilidad y en las investigaciones históricas se demuestra la predominancia del género masculino, validada por la jerarquía patriarcal (Albert, 2018; Campos, Stephens, & Delamont, 2010; Delamont, 2005; Lube, 2011a). En el canto, que representa la tradición oral en la Capoeira, por un lado, la letra está fuertemente marcada por el prototipo masculino de la fuerza, virilidad, inteligencia y astucia de esclavos, negros, héroes guerreros, maestros, malandros. Por otro lado, la negra, la esclava, la bahiana es mencionada en cantos que hacen referencia al trabajo doméstico de la esclavitud, y también brindan un carácter sexual, cosificando doblemente a la mujer en un sistema opresor. Además, hacen alusión a que la mujer es celosa, chismosa y problemática. Los cantos son de dominio público, pasados de generación en generación y representan el contexto socio histórico de la Capoeira. Somerlate (2011), en el análisis de la representación de la mujer en las canciones tradicionales de Capoeira, deja en

evidencia el sentido misógino en los cantos analizados y como, en un mundo patriarcal, dentro de un grupo reprimido, las más reprimidas fueron las mujeres.

En las diásporas africanas en Brasil surge como leyenda la figura de Dandara, mujer guerrera líder y esposa del rey del Quilombo de Palmares, Zumbi. La historia de esta mujer está llena de inexactitudes y escasos registros históricos. No obstante, primero Zumbi y luego Dandara fueron tomados en la memoria colectiva como iconos de la resistencia negra y por ende en la historia de la Capoeira, sin poder tener la certeza de que la Capoeira fue su arma de lucha.

Es solo en los inicios del siglo XX que se encuentran algunos registros de participación femenina en la Capoeira en la crónica policial, estando asociada a peleas y desórdenes callejeros. Despectivamente se les da el trato de *mujer macho*. Las crónicas las describen como mujeres de mala reputación, involucradas en peleas entre mujeres y hombres. Según las descripciones eran hábiles en sus movimientos y golpes, y además en algunos caso utilizaban navajas en las disputas (Pires & Pinheiro, 2009; Sacramento, 2017). Como se ha mencionado, en esa época la calle era un lugar peligroso principalmente dominado por los hombres. Por lo tanto, a las mujeres que participaban en este ambiente se las categorizaba peyorativamente *mujeres valentonas*. Características que, si bien en los hombres era positivo, para ellas se consideraba despectivo. La noticias sobre los actos de violencia cometidos por mujeres fueron menos frecuentes que los cometidos por hombres, si bien existen relatos de mujeres violentas que causaban desordenes públicos en un ambiente en el que el alcohol y la prostitución eran parte de lo cotidiano (Pires & Pinheiro, 2009). En este contexto, aparecen los nombres de mujeres subversivas que se tornaron en legendarias como María do Camboata, María sete homes, María Felipa y Salome, entre otras. Sin embargo, ellas no recibieron el prestigio ni la admiración que se les atribuía a los capoeiristas hombres destacados en la misma época (Somerville, 2005).

Es necesario mencionar que las crónicas fueron escritas por hombres blancos de clase media alta y en el marco histórico de la nueva república. En ese contexto la mujer tenía un rol determinado en la sociedad: *las mujeres de bien* estaban en las casas cuidando la familia y la vida social era restringida a los espacios de la élite.

Las mujeres trabajadoras eran marginadas y tenían el desprecio no solo de los hombres sino también de las mujeres de la alta sociedad (Somerville, 2005).

Toda la información escrita antes de 1970 es muy escasa para poder hacer un perfil de la participación femenina y de su influencia en la construcción de la Capoeira urbana. Soares (2001) afirma que la participación femenina fue sustancial en la cultura esclava urbana y por lo menos las mujeres estaban relacionadas a la Capoeira indirectamente. Es decir, la Capoeira se desarrollaba en lugares en que las mujeres estaban presentes e interactuaban con los capoeiristas. En la conquista del espacio público las mujeres pobres tuvieron un papel fundamental ya que circulaban por las calles vendiendo sus productos, algunas tenían su puesto en las ferias y mercados, y también se ocupaban en los servicios domésticos y oficios requeridos en la época como las costureras, las modistas, o las floristas. Las mujeres trabajadoras fueron tomando participación buscando el sustento familiar con creatividad, venciendo los desafíos de las calles con violentas disputas de territorios y en defensa de la propia integridad.

En el siglo XX, inspirados en el modelo de la cultura europea occidental, el gobierno y el colectivo intelectual de la época hacían esfuerzos para la formación de la identidad de la nación brasilera vinculándola a la identidad cultural europea. El legado indígena y africano debía ser eliminado del cotidiano social. Y el *cuerpo*²⁰ y las formas de expresiones culturales y populares también. Lo corpóreo²¹ se expresaba en el comportamiento social y para ser aceptado debía seguir normas específicas de conducta, de modo que el cuerpo femenino fue disciplinado y controlado. Y la Educación Física, basada en los métodos de gimnasia europeos como el sueco, el alemán y el francés, contribuyó en esta tarea. En la década de los 30, con el ascenso de las ideologías fascistas y nazis, se asocia la eugenesia de la raza a la Educación Física con objetivos patrióticos (Menezes & Pinto, 2018). En este pensamiento, era bueno que las mujeres practicaran gimnasia para tener cuerpos fuertes para la maternidad y procrear ciudadanos y

²⁰ El cuerpo entendido como objeto de producción. El dominante pensamiento cartesiano de la dualidad cuerpo y espíritu, ante los ojos colonizadores que pensaban que indígenas y africanos no tenían alma, por lo tanto, se reducía a un cuerpo motor, a un cuerpo máquina.

²¹ Corpóreo, adjetivo de Corporeidad. Definido en profundidad en el punto 1.2.2.

ciudadanas saludables. La práctica deportiva de las mujeres estaba limitada a la gimnasia formativa, trabajos manuales y juegos infantiles. Es decir, ellas no podían practicar ningún tipo de deporte en equipo, ni deportes de contacto como las artes marciales, la lucha o la Capoeira. Con la influencia de la lucha feminista de los años sesenta, la situación de la mujer comenzó a cambiar, si bien no fue hasta 1979 que el Consejo Nacional de Deportes en Brasil fue obligado a liberar la práctica de las artes marciales, la lucha y la Capoeira para las mujeres. Antes de esto las mujeres no frecuentaban las academias de Capoeira porque socialmente era mal visto (Sacramento, 2017; Somerlate, 2005).

Desde finales del siglo XX, son varios los factores que han favorecido a la práctica femenina en la Capoeira. A modo general, el colectivo intelectual y artístico de la época en las grandes urbes en Brasil contribuyó a la divulgación y la aceptación de la Capoeira por parte de la clase media. Este movimiento ayudó a que la Capoeira fuera menos estigmatizada y aceptada tanto en Brasil, como también internacionalmente. Esto se refleja en que la Capoeira comienza a salir de la marginalización y se torna un lugar también de las mujeres (Reis, 1997). Por otro lado, Somerlate (2005) destaca el papel del movimiento feminista, que legitimó la reivindicación de la igualdad de género, y la lucha por los derechos de las mujeres trabajadoras. En este contexto las mujeres iniciaron el proceso de emancipación y comenzaron a estar más presentes en la práctica deportiva, y también en la Capoeira. Asimismo, los maestros comenzaron a tener una actitud más abierta y menos machista en las academias.

En la actualidad, aunque la violencia de género es un tema pendiente entre la jerarquía de la Capoeira, las mujeres están más presentes que nunca en la práctica y en el movimiento económico de las academias contribuyendo con el consumo de productos (uniformes, ropas e instrumentos) y la participando en seminarios y cursos intensivos de Capoeira.

Tanto en Brasil como en el mundo se puede afirmar que existe una representación de la Capoeira femenina. Mujeres que destacan en el juego y en la música, sin la necesidad de imitar el estereotipo masculino, sino que han desarrollado la propia forma de jugar la Capoeira, reafirmando su corporeidad femenina, luchando por el derecho a ocupar espacios, posicionándose activas y resistentes contra la discriminación y la cosificación de las mujeres (Zonzon, 2014b).



Imagen 1. Póster tributo a las Mestras en el festiva femenino de Capoeira "María do Camboatá" (Birmingham)

Fuente: Rodríguez (2019)

A pesar que aún sigue siendo un escenario complejo para el desarrollo profesional femenino, hoy en día ya es más común ver alumnas avanzadas, profesoras y maestras que trabajan dando clases de Capoeira y que son invitadas para dar cursos en eventos, si bien la presencia femenina continua siendo minoritaria en relación a la masculina (Mello & Moraes, 2014; Santos & Araújo, 2017).

Este desarrollo ha llevado también a una mayor presencia de mujeres como maestras de Capoeira. Las primeras maestras se iniciaron en la Capoeira a finales de los años 70 e inicios de los 80, y es en la década de los 90 cuando aumenta el número de mujeres reconocidas como maestras.

1.2 INTERPRETACIÓN DE LA CAPOEIRA

En el origen e historia de la Capoeira los cuerpos fueron esclavizados para la producción, categorizados como objetos o *bestias* sometidos para el *Capital*: “La cultura no puede pensarse despegada de los procesos materiales de producción” (Rodríguez, 1997, p. 2), bajo este pensamiento fue necesario de un cuerpo productivo, fuerte, dócil y obediente.

Para comprender el fenómeno de la Capoeira surge la necesidad de encontrar conceptos diferentes para referirnos a los *cuerpos liberados* de las cadenas esclavitud, cuerpos entendidos desde la complejidad de todas las dimensiones del *ser humano*. Bajo este entendimiento y en la búsqueda de profundizar en la comprensión más amplia de *cuerpo* y *movimiento*, desde una visión que supere la explicación fisiológica y biomecánica del movimiento:

“El cuerpo como realidad bio-fisiológica se constituye en un elemento importante a considerar, pero no es referente suficiente para comprender al ser humano. El cuerpo que se construye socialmente, que sufre un proceso de humanización a través de la educación, es el cuerpo de la educación física, y es en este sentido donde aparece el concepto de corporeidad como un concepto fundante para la educación física” (Hurtado, 2008, p. 120).

Se fundamenta la Capoeira desde la epistemología de las Ciencias emergentes de la Motricidad Humana postulada por el filósofo Manuel Sergio (Aguirre & Jaramillo, 2012; Gonçalves Junior, Corrêa, Carmo, De Campos, & Toro-Arévalo, 2012; Montoya & Trigo, 2015; Sergio, 1986, 1996, 2003, 2004; Sergio et al., 2014; Toro, 2006, 2017; Toro & Niebles, 2011; Trigo, 1999a, 1999b, 2015, 1999c, 2000) Según Sergio (1996) la motricidad humana es la ciencia de la comprensión y de la explicación de las acciones o *conductas motricias*. En el ser humano, la teoría surge de la practica ya que no es una actividad abstraída de la conciencia, sino que se origina en un vivir concreto determinado. La función de la práctica de un ser humano que esta completamente en todo; es una relación reciproca entre

elementos del mismo sistema y se desarrolla en un diálogo permanente. La realidad humana es cultura por sobre todo y así la explicación de las diversas acciones deberá concebirse, no en termino de leyes, sino de significación. Esta motricidad es la única donde el ser humano actúa con todo su yo (pensar-sentir-conocer-querer-hacer).

Es decir este concepto de motricidad abarca todas las acciones que tengan un sentido de trascendencia del ser humano “La motricidad humana es el fundamento radical del deporte, la danza, la ergonomía, la rehabilitación, el circo, la paidomotricidad” (Sergio, 1996 en Trigo, 1999a, p. 11).

Siguiendo a Trigo (1999b) en su fundamentación de conceptos, afirma que tradicionalmente se ha recurrido al término *motriz* para hacer el adjetivo de motricidad. Pero la palabra *motriz*, es el adjetivo de *motor*, y *motor* es un sustantivo diferente a *motricidad*. Estos términos no abarcan la complejidad del *ser humano*, sino que lo limitan a lo físico. Si las palabras son símbolos que construyen imágenes; la imagen que nos viene a la mente cuando escuchamos, leemos o pronunciamos los vocablos *motriz*, *motor*, *motora*, nada tiene que ver con la subjetividad y emoción que conforman el ser humano. Esas imágenes nos hablan de máquinas o de acciones sin significación simbólica. No pueden, por tanto utilizarse cuando nos referimos a la conducta del ser humano cuando realiza acciones con significación dialógica. En la misma idea el concepto de *corporeidad*, es la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer y su adjetivo es *corpóreo*. Siguiendo en la misma línea, el concepto *motricidad*, es la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo para el ser humano y su adjetivo es *motríceo*.

La interpretación de la Capoeira entendida desde el enfoque de la motricidad humana, contribuye a comprender la Capoeira como una manifestación de la cultura popular, cargada de simbolos y creencias presente en su práctica.

1.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA CAPOEIRA

La Capoeira se nutre de expresiones artístico-culturales como folclore, lucha, danza, música, simbolismos, creencias y representación teatral dentro del juego.

Es por esto que la Capoeira no se define sólo como lucha, danza o juego, ya que es todas a la vez; dependiendo del matiz de cada jugador o jugadora, en donde

cada persona es libre de expresarse a través de su corporeidad, ya sea como luchador o luchadora, jugador o jugadora a través de la música. El juego consiste en el interactuar entre dos jugadores o jugadoras, quiénes entran en un determinado ritmo de música con golpes de piernas, movimientos y destrezas. Se utilizan patadas frontales y giratorias, movimientos de esquivas, movimientos rítmicos y de expresión corporal, y también movimientos acrobáticos de suelo y saltos.

Es un juego de pregunta y respuesta, en donde cada golpe de ataque da posibilidad para que el otro jugador o jugadora dé una respuesta con una esquiva o también un movimiento de contraataque. Es un juego en el que no existen un ganador/ganadora y un perdedor/perdedora, no existen puntajes; solo está presente la constante posibilidad de hacer caer al otro jugador o jugadora en una jugada sorpresa. Para lograr ese objetivo de fintar y crear jugadas, se requiere mucha expresión corporal, ya que la idea del juego es *engañar* a la otra persona para dejarla en una situación más vulnerable y aplicar algún movimiento desestabilizante, derrumbar a la otra persona en el piso, y marcar un golpe, es decir, mostrar que se pudo haber golpeado, pero no se hizo.

Según afirma Decanio (2002) la Capoeira ofrece una gama infinita de representaciones motrices, conductuales y musicales, así como infinidad de aplicaciones terapéuticas, pedagógicas, marciales y deportivas, más allá de la mejora física, mental y conductual de cada practicante: “Cada uno de nosotros crea una Capoeira personal, transitoria y mutable, evolutiva, con todos los valores humanos y podrá ser imitada, jamás reproducida en clones como producto industrial de forma idéntica con todos los detalles” (Decanio, 2002, p. 20).

La Capoeira es jugada en pareja, frente a frente. Además de la dupla que juega, para formar una roda de Capoeira, es necesario un grupo de otras personas capoeiristas que aplaudan, que canten y toquen los instrumentos. Por lo tanto, la Capoeira es un fenómeno social, en el cual existe una constante interacción entre sus participantes. Así es esencial la presencia de valores y fundamentos como la cooperación, el respeto y la amistad (Oliveira & Heine, 2008).

La lealtad y el respeto son valores que predominan en la Capoeira: se juega con la otra persona, y no en contra. Aunque algunos estudios la categorizan como

una lucha y como juego de oposición, ya que hay un oponente, lo cierto es que no hay personas adversarias. En la Capoeira, un jugador o jugadora puede estar jugando con otro facilitándole el juego o enseñándole formas de respuestas y también, puede que haya jugadores o jugadoras, o situaciones de juego en que se demuestra mayor oposición, que provocan en el juego más situaciones de riesgo y tensión. Así se ponen a prueba las capacidades de ambos jugadores o jugadoras, si bien esto se genera siempre en un contexto lúdico.



Imagen 2. Jugadores al pie del berimbau.

Dibujo: Chiara Cussi

1.2.2 CORPOREIDAD Y CAPOEIRA

Zubiri (1986) hace referencia a un concepto que denomina *momento de corporeidad*. Este momento es el estar presente en la realidad física. Es nuestra propia existencia, nuestra vida. Define la corporeidad como la vivencia del hacer,

sentir, pensar y querer, de manera que se puede identificar la corporeidad con el ser humano dado que este vive sólo a través de su corporeidad. Esto es la corporeidad humana, pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque pienso y siento.

“Es por la corporeidad que el hombre dice que es de carne y hueso. Ella es el testimonio carnal de nuestra existencia. La corporeidad integra todo lo que el hombre es y que puede manifestar en este mundo: espíritu, alma, sangre, huesos, nervios, cerebro, etc. La corporeidad es más que sólo un hombre; es cada uno en todos los otros” (Freire, 1991, citado en Tavares, 2006, p. 52).

La corporeidad trasciende de la esencia material del cuerpo, va más allá, y se constituye en un cuerpo extendido y prolongado en los objetos y las personas en las que uno imprime su identidad. Corporeidad soy yo y todo lo que me identifica, todo aquello en lo que dejamos huella, en lo que nos corporizamos aún no estando de cuerpo presente, como la letra, frases distintivas, gestos personales, hábitos característicos, ropa particular y pertenencias representativas. Es todos los componentes por los que se reconoce la identidad de una persona (Grasso, 2006).

Para Tavares (2006) la Capoeira hoy en día se presenta como una posibilidad de ejercicio lúdico, de expresión humana, de acción por placer, de danza, de música, de diversión, de improvisación, de ritmo y fiesta. Se hace necesario rescatar la cultura y la historia de la Capoeira para que podamos comprender la corporeidad y sus transformaciones socioculturales.

En este contexto el concepto de corporeidad puede ser extremadamente relevante para comprender la Capoeira y el universo de representaciones humanas que abarca, esto es, su riqueza cognitiva por lo que estimula en el ser humano todos los sentidos: musicalidad, baile, juego y filosofía de vida en un ritual colectivo:

“En perspectiva fenomenológica, la corporeidad es el concepto clave desde el cual se ha construido esa forma de ordenamiento del conocimiento denominada Motricidad Humana. Es una salida desde la cual se ha pretendido visibilizar la multidimensionalidad del ser humano como ser corpóreo (...) la corporeidad se asume como proyecto de humanización a través de la acción, como vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer, que reconoce en su condición de humano la incorporación de su todo yo: el yo implica el hacer, el saber, el

pensar, el comunicar y el querer y es condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo” (Trigo, 1999, p. 60).

El concepto de corporeidad, por su trascendencia, abre espacio para pensar al ser humano como corpóreo viviendo y traduciéndose en muchos sentidos durante el juego, la Capoeira representada y sentida, vivenciada en el actuar y en el practicar. La motricidad es un movimiento con sentido, es decir con intencionalidad para la superación. No se trata de un mero movimiento de desplazamiento de un cuerpo en el espacio, ni de las prácticas repetitivas de un gesto, sino que la acción es la práctica creadora y constructora de sentido, de intencionalidad e identidad. Se puede decir que el movimiento se limita en el ser humano a todo gesto reflejo o involuntario, como por ejemplo, los movimientos del sistema digestivo, el pestañar, el bostezar, los calambres, etc. En cambio, la motricidad está en todas las acciones que tienen una significancia para el individuo.

Trigo (1999) siguiendo a Sergio (1996) clasifica las conductas motrices de la siguiente manera:

- *Ludo motricidad*, relacionadas a las acciones lúdicas y de placer.
- *Ergo motricidad*, acciones relacionadas con el trabajo y rendimiento.
- *Ludo-ergo motricidad*, una mezcla de acciones que implican placer y rendimiento.

Se suma a esta categorización el concepto de *Etno-motricidad*, que son las acciones relacionadas con la cultura y tradición propias de una comunidad. Acciones que otorgan identidad cultural y conexión con la propia historia, generando así una dinámica relacional, simbólica y funcional singular (Gonçalves Junior et al., 2012).

Bajo esta conceptualización de las conductas motrices, se pueden clasificar y comprender los aspectos motrices que abarca la práctica de Capoeira, que cabe dentro de cada una de las categorías por separado y también en todas a la vez.

Tabla 1. La Capoeira según la clasificación de motricidad

Clasificación de la motricidad desde la corporeidad	Aplicación de la motricidad desde la corporeidad en Capoeira
<p>Ludomotricidad</p> <p>Las acciones provenientes de las actividades que realiza el ser humano sin ningún fin fuera de ellas mismas. Se relacionan con el ocio y no tienen ninguna utilidad, se llevan a cabo por puro placer, por expresión o por agonismo. Su fin nace y muere en sí mismo.</p>	<p>El juego de Capoeira.</p> <p>El sentido lúdico de la lucha disfrazada en danza.</p> <p>El placer de vivenciar la música, el canto y el ritmo, de manera ritual y festiva.</p>
<p>Ergomotricidad</p> <p>Acciones relacionadas con el mundo laboral. Pero no todas las acciones laborales son motricidad, más bien, son solamente aquellas que permiten a la persona que las realiza ser más humano y seguir creciendo en su proceso de humanización. Las acciones del mundo del trabajo que no cumplan estas características solamente son movimiento.</p>	<p>El entrenamiento de movimientos específicos de ataque–defensa.</p> <p>Ejercicios de complejidad acrobática como saltos y destrezas de suelo.</p> <p>Enseñar Capoeira como trabajo profesional.</p> <p>Práctica constante con los instrumentos musicales.</p> <p>Aprendizaje del idioma portugués.</p>
<p>Ludoergo motricidad</p> <p>Acciones que están entre lo lúdico y lo ergonómico. Es decir, son aquellas acciones que realiza el ser humano que implican placer y al mismo tiempo eficiencia y rendimiento. Es el caso del deporte, la danza, el circo, el teatro, la Capoeira, etc. Pero sólo constituyen motricidad cuando la persona que las realiza está comprometida con la acción y deben implicar el pensamiento crítico-creativo, la afectividad y voluntad del sujeto.</p>	<p>La aplicación de técnicas de defensa y ataque, acompañados por destrezas aplicadas al juego de Capoeira, con el estímulo de la música, el ritmo, la táctica y la estrategia de juego. Es la mezcla del trabajo eficiente y el placer de jugar.</p>
<p>Etnomotricidad</p> <p>Prácticas motrices (juegos, actividades lúdicas, luchas, danzas) con características propias de un pueblo/comunidad, desarrolladas con intencionalidad y relacionadas con procesos educativos de tradición y resistencia de tales manifestaciones.</p>	<p>El origen histórico de los esclavos en busca de libertad.</p> <p>Represión y persecución.</p> <p>Constante lucha por la justicia social.</p> <p>Su riqueza cultural, rituales, tradición, folclore y músicas tradicionales de dominio popular.</p>

Fuente: Ríos (2015)

Como se puede observar en el cuadro anterior, la Capoeira es una disciplina que abarca todos los aspectos de la motricidad y es una manifestación de la corporalidad desde varios puntos de vista diferentes. Esta clasificación, llevada al tema de Capoeira, va a depender exclusivamente del contexto en que esta es aprendida y de qué manera un individuo la vivencie. Por ejemplo, puede representar un pasatiempo, una forma de recreación, o un entrenamiento dedicado y de gran esfuerzo. También puede ser una actividad laboral, ya sea mediante el trabajo como profesor o profesora de Capoeira, o como el trabajo en espectáculos y presentaciones artísticas-culturales. Cabe mencionar que, en varias localidades de Brasil, la Capoeira “es folclore vida”, es decir, que es parte del día a día de las personas, en un contexto determinado.

1.2.3 ESTILOS DE CAPOEIRA

A lo largo de la historia reciente de la Capoeira en Brasil, se ha pretendido categorizar la Capoeira como un deporte. Por ello, se han producido las primeras aproximaciones a una propuesta de reglamento para la competición de la Capoeira. No obstante, de acuerdo con el estudio de Jaqueira y Coêlho (2013) esto ha sido un fracaso porque entre los mismos maestros y maestras de Capoeira hay grandes diferencias en la forma de entender, vivenciar y enseñar esta disciplina, por lo cual las propuestas reglamentos son ambiguas y muy diferentes. Todo ello dificulta que exista la unificación de ideales y conceptos.

En la actualidad lo que ha logrado homogenizar la Capoeira son los denominados grupos o escuelas de Capoeira. Es decir, cada escuela de Capoeira tiene su uniforme, el nombre de los movimientos, objetivos de juego, trato de la filosofía y de la historia de la Capoeira y siguen a algún maestro antiguo²², en muchos casos ya fallecido, como la base de la construcción grupal de la escuela. La ideología y planteamiento de la Capoeira va a depender completamente del maestro o maestra de cada grupo o escuela.

La Capoeira Regional, creada por el maestro Bimba, se caracteriza por juntar movimientos de Capoeira existentes en esa época con otras formas de lucha. Se

²² No tenemos registros de maestras antiguas que marcaron un estilo de Capoeira.

implementa una metodología de enseñanza, siendo una verdadera innovación, ya que hasta entonces no existen registros ni testimonios de métodos de enseñanza. Hasta ese momento las personas aprendían observando a los jugadores en la roda de Capoeira y practicando. La técnica consistía en ocho secuencias de golpes, defensas y golpes traumatizantes. Además, adoptó un sistema de graduación para diferenciar los niveles de aprendizaje. También puso énfasis al aspecto de lucha, buscando un objetivo eficiente en contra un rival (H. Campos, 2009).

La Capoeira de Angola, surge como concepto en el momento de la creación de la Capoeira Regional, ya que los capoeiristas de la época necesitaron diferenciarse y mostrar que no pertenecían a la escuela de mestre Bimba. En este estilo, se identifican con la herencia africana, y surge de la organización de varios maestros de la época, siendo Maestro Pastinha el principal responsable. Se contextualiza con la élite artística e intelectual de la época, con el movimiento negro y organizaciones sociales.

La Capoeira (sin apellidos), incluye elementos de la Capoeira Angola y/o Regional, pero no se identifica por completo con ninguna de las dos opciones. Grandes maestros han creado escuelas de Capoeira estilizando los movimientos, creando nuevas secuencias, técnicas y metodologías para su enseñanza. Estas escuelas han crecido, marcando tendencia de estilos y han expandido la Capoeira a todos los continentes

1.3 EL JOGO DE CAPOEIRA

Cierta vez un maestro de Capoeira mencionó que la Capoeira es como un gran pastel cortado en varios trozos y que cada trozo tiene un sabor diferente. Los y las profesionales de la Capoeira tienen la posibilidad de explorar y trabajar en los diversos ámbitos que en la Capoeira se pueden desenvolver:

Es importante hacer hincapié en la multiplicidad de realidades en el universo de la Capoeira. El hecho de que no exista una estandarización de la actividad, da suficiente libertad para que cada profesor y/o profesora pueda desarrollar su trabajo de la manera que mejor le parezca, de acuerdo a los recursos y necesidades del contexto en donde esta se desarrolle (Ríos, 2014, p.15).

Siguiendo la misma idea, se puede decir que en la Capoeira los significados son interpretaciones desde la identidad cultural, social y política que conforman a los y las capoeiristas. Por un lado, las diferentes líneas de trabajo marcan el énfasis, por ejemplo, en preservar un estilo determinado por el maestro o maestra, la cadencia de juego con movimientos característicos de una escuela de Capoeira y las diferencias que se pueden encontrar al montar la estructura de la Roda. Estos son los aspectos que distinguen no solo a una escuela de otra, sino que además una forma de explorar, aprender y vivenciar la Capoeira. Por otro lado, los elementos de base que la constituyen; el berimbau, la roda, los cantos y coros, la ginga y el dialogo corporal de defensa-ataque, confluyen en el mismo *fundamento* y permiten crear un lenguaje en común en el mundo de la Capoeira.

En este apartado se explica las diferentes formas de entender el juego de la Capoeira, se describe la Roda de Capoeira, se analiza su lógica interna y elementos importantes como la musicalidad, el plano simbólico y la estrategia motriz. Para finalizar se explica el sistema de grados y el batizado de Capoeira.

1.3.1 FORMAS DE EXPRESAR LA CAPOEIRA

La Capoeira, pues, se puede entender de varias formas y a veces todas juntas a la vez:

- La Capoeira como lucha: pone el énfasis en las técnicas desequilibrantes, golpes frontales y giratorios. Casi nada de acrobacias, se limita la danza y el juego se manifiesta más objetivo.
- La Capoeira como deporte: existen escuelas de Capoeira que proponen competencias internas y que han realizado reglamentos grupales. Otras formas son los campeonatos abiertos para capoeiristas de diferentes grupos y estilos. Generalmente no hay un reglamento universal, o son elaborados para una competición específica y no tienen permanencia en el tiempo. Como cada escuela de Capoeira tiene sus movimientos, estilos diversos y fundamentos de juego, ha sido un tema muy complicado pretender reglamentar la Capoeira. Se han realizado varias pruebas e intentos, pero no se ha llegado a consensos significativos, ni han perdurado en el tiempo, tal y como se ha mencionado anteriormente (Jaqueira & Coelho, 2013b). Muchas veces los campeonatos son evaluados sin objetivos claros y queda más bien la obtención de puntaje al criterio

o gusto personal de las personas que están siendo jueces, habitualmente son maestros o maestras.

- La Capoeira como juego: predomina el sentido lúdico y el propósito único de jugar por jugar. La idea de *vadear Capoeira*, que se refiere a disfrutar el juego de la Capoeira en tiempo de ocio.

- La Capoeira como herramienta educativa: principalmente en proyectos sociales y a nivel escolar. Se potencia el trabajo de valores educativos como la inclusión, el respeto a la diversidad, la no violencia, el trabajo en equipo, la superación personal, o la socialización:

Las principales características educativas de la Capoeira son la capacidad que tiene esta manifestación de trabajar valores humanos y permitir la inserción social de jóvenes excluidos y marginados. Además, la Capoeira es mucho más que un deporte. En Brasil es una forma de vida, que desarrolla valores de solidaridad, compañerismo y respeto por los compañeros. La filosofía de la Capoeira es respetar al prójimo y a los más viejos, que poseen mayor grado de sabiduría (Mello, 2010, p. 300).

La Capoeira puede prescindir del contacto físico y practicarse en el ámbito de la simulación. Se generan intenciones de golpes y ataques, pero no es el objetivo principal. En la Capoeira se defiende la idea de demostrar a la otra persona la capacidad de realizar golpes, por encima del acto concreto de golpear. Se produce un intercambio de intenciones que desencadena un diálogo corporal constante.

- La Capoeira como espectáculo folclórico: rescata la raíz popular afro brasilera, tradicional de Bahía. Se promueve la Capoeira como componente de la vida cotidiana, siempre ensamblada a oficios laborales de la población más pobre de principios de siglo XX. Se suele representar en conjunto con otras manifestaciones populares que se crearon en la misma época y compartieron tiempo y espacio, como el macúlele, la puxada de redes, o la samba de Roda.

1.3.2 ANÁLISIS DEL JUEGO

La Capoeira es una disciplina muy compleja en el momento de describirla. No existe una forma única de ser manifestada y enseñada. Esta mezcla armoniosa de lucha, danza, musicalidad y deporte que contiene la Capoeira, como concepto, presenta un alto nivel de dificultad al pretender especificarla, más aún dentro de

los estándares teóricos que clasifican y determinan la motricidad, ya sea como deporte o expresión corporal.

La Capoeira representa en sí misma, una expresión cultural de la corporeidad. En la acción de juego se producen una mezcla de situaciones motricias variadas y complejas de analizar y categorizar dentro de los estándares que clasifican la *acción motriz*, por lo que a veces podría suponer una contradicción. La Capoeira es un juego en el que confluyen situaciones motrices de oposición y colaboración (Jaqueira & Coelho, 2013a). Dependiendo del toque de berimbau²³ el juego se va a desenvolver por los jugadores o jugadoras con mayor intención de oposición y/o de colaboración. Siempre se observa esta dinámica de lenguaje corporal dentro de una misma situación de juego. La Capoeira presenta matices muy propios de esta, en el juego muchas veces la oposición puede ser simbólica y/o práctica; a veces es un juego de engañar al compañero o compañera a través de la expresión corporal, que puede terminar en un golpe certero. Este golpe, por lo general en la Capoeira se busca solo marcar o mostrar, pero también, en menor caso, existen situaciones peligrosas en las que el golpe se da con la intención directa de golpear, confiando que la otra persona con mayor experticia, será capaz de esquivar. En ocasiones, la reacción de esquivar es más lenta a la velocidad del golpe y se dice que la persona no alcanzo a esquivar o que no hubo control del golpe.

Por otro lado, el juego de Capoeira se puede considerar dentro de las prácticas de *expresión motriz*, en esencia psicomotrices o sociomotrices cooperativas. Consideramos esta característica por la gran interacción motricia que presenta el juego de Capoeira y la baja incertidumbre del entorno o lugar de juego. Estas prácticas de expresión sociomotriz colaborativa tienen aspectos dominantes en su lógica interna como la función simbólica y expresiva (Mateu & Torrents, 2012). La función poética; la capacidad expresiva de el movimiento tiene significado y valor por sí mismo; la función simbólica que indica que detrás de los gestos existen

²³ es un instrumento de cuerda percutida parecido al arco musical, hecho de una vara de madera flexible y un alambre, a los que se agrega una caxixí y una calabaza, que hace las veces de caja de resonancia.

símbolos en la Roda como por ejemplo *la volta a o mundo*²⁴; y la función referencial del gesto que representa temas externos de la propia práctica, como la resistencia de la esclavitud, la opresión y la libertad. Estas funciones se identifican, en el componente de expresión que se aplica en el juego.

Los y las capoeeristas jugando se transforman en metáforas en movimiento. Construyen un mundo invertido tanto por la inversión de significados como por el carácter de resistencia cultural; con sus movimientos circulares, desde abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, movimientos realizados desde el plano bajo, casi en el suelo, simbolizan un punto entre la subversión y la alegría. La Capoeira resiste y pasa un mensaje por la gramática corporal, por los movimientos invertidos, mañosos y también por sus denominaciones (Reis, 1993).

Hay quienes afirman que los deportes de oposición, no se pueden considerar como actividades expresivo-motrices. “Las disciplinas deportivas de oposición en las que la forma del movimiento es el objeto de la confrontación, en un proceso de reglamentación explícito y escrito para todos, no pertenecen al campo de las actividades físicas expresivas o artísticas” (Tribalat, 2005, citado en Mateu & Torrents, 2012, p. 50). No obstante, la Capoeira no está reglamentada de forma general, ni tampoco es específicamente un deporte.

Como resultado de este análisis, clasificamos la Capoeira como una expresión motricia de colaboración y oposición. Considerando la clasificación de los subdominios de las situaciones motrices de expresión artística (Mateu, 2010), se puede establecer que en la Capoeira las situaciones motrices se dan en presencia de colaboración, en presencia de un compañero o compañera que puede presentar una oposición práxica y/o simbólica, en ausencia de incertidumbre en el medio de ejecución de la práctica y, por último, en presencia de rasgos rítmicos, expresivo y comunicativos (Ríos, 2015a).

²⁴ Volta a o mundo: los o las jugadoras realizan una o más vueltas dentro de la Roda. Tiene lugar después de un intercambio de movimientos o jugadas que han alcanzado su conclusión, después del quiebre de la armonía o para descansar. Una de las personas caminará alrededor del perímetro de la Roda y la otra persona se unirá en esta vuelta para luego retomar el juego.

1.3.3 LA RODA DE CAPOEIRA

La Capoeira en sí misma tiene un marcado componente ritualístico y jerárquico. El concepto de ritual se refiere a determinados procedimientos y reglas que deben ser seguidos por quienes participan (D'Aquino, 1983). Los procedimientos del ritual son muy importantes en la dinámica de la Roda (Oliveira & Heine, 2008).

Llamamos de Roda al momento cuando ocurre la Capoeira en su máxima expresión. Esta formada por un círculo de personas que cantando y jugando sostienen esta manifestación de resistencia cultural. La música es en vivo, la batería es tocada por los y las capoeiristas con mayor grado, debido a que se supone un dominio del canto y de los toques²⁵ del berimbau, el atabaque, el pandero y los otros instrumentos (Robitaille, 2013).

Oliveira y Heine (2008) afirman que es común escuchar la palabra “Axé”²⁶ que significa energía; una Roda con axé, significa una Roda con energía y vibración, cualidad óptima para que todas las personas participantes se sientan envueltas y absorbidas por la situación de la Roda. Se dice que la energía de la Roda *boa* cuando se logra que la música y los juegos estén en armonía y que todo el grupo cante los coros y aplauda con las palmas. Según Tavares (2012) el espacio-lugar de la Roda contiene la arquitectura de la energía cotidiana de las comunidades negras transmitidas en las diásporas africanas. Además, el mismo autor, restablece la energía y la atmósfera de la Roda con el mundo creado por el negro esclavizado como dispositivo pragmático de interacción.

Decanio (2005) formuló la teoría del *Transe Capoeirano* que consiste en un estado psíquico que el o la capoeirista logra durante el juego. Este estado se consigue por los estímulos que provoca la música del ritmo marcado por todos los instrumentos, pero en especial por el tambor (atabaque), los cantos y los coros repetitivos y de la atmósfera propiciada por el ritual de la Roda. Este conjunto

²⁵ Los patrones rítmicos-melódicos producidos por el berimbau, son llamados “toques de berimbau”, aunque también esta forma se generaliza para los otros instrumentos.

²⁶ El Axé o Asé, es el concepto de origen en la cultura Yoruba (África occidental) utilizado para nombrar el poder que hace que las cosas sucedan, es la energía o fuerza vital. Representa la energía creativa otorgada a los seres humanos por los espíritus guardianes ancestrales.

musical proporciona un efecto mantrico. Decanio (2005) lo compara con el efecto de la música gregoriana y asegura que en la Roda de Capoeira quienes participan alcanzan un estado modificado de la conciencia a nivel colectivo; el o la Capoeirista deja de percibirse a sí mismo como individualidad consciente, sino que se fusiona al ambiente. Este estado de trance no es profundo porque se conserva el estado de alerta y esquiva en las permanentes situaciones de potencial peligro en el juego. Además, se aceleran los procedimientos de defensa-ataque, los cuales se inician independiente del control voluntario, logrando una mezcla entre el automatismo y el instinto. Es en este momento cuando los jugadores o jugadoras que se encuentren en el centro de la Roda logran una especial conexión de juego, mostrando su mejor expresión, creatividad, rendimiento y desempeño en el juego.

Para formar una Roda de Capoeira, es necesario un grupo de capoeiristas que aplaudan, que canten y toquen los instrumentos. Por lo tanto, la Capoeira es un fenómeno social, en el cual existe una constante interacción entre sus participantes.

“La Capoeira no tiene pre-requisito, ni selección para comenzar su práctica; se aceptan todas las personas que quieran aprender, sin importar la edad, país, clase social, género ni habilidades particulares. Y, por otro lado, se respeta el aprendizaje de cada uno dentro de sus capacidades y habilidades, así puedes tener más confianza tocando un instrumento en particular, en algunas destrezas, o no tener dominio de grandes habilidades motrices, pero si tener mucha visión y entendimiento de juego. Por lo tanto, en la Roda de Capoeira, que es el lugar donde confluyen todos los participantes, en el juego y canto, es sin lugar a dudas un círculo de aceptación y entendimiento del otro” (Ríos, 2014, p.7).

El ritual comienza una vez que estén todas las personas involucradas en la actividad, ubicadas en un círculo cerrado. Pueden estar todas de pie o todas sentadas, en dónde se colocan los instrumentos, es donde será el inicio y término de cada juego. Cuando comienzan los instrumentos es la señal de inicio del ritual, luego viene el canto de entrada que es cantado por la persona que está tocando el berimbau medio o gunga. El canto es apoyado por el energético coro de todas las personas en la Roda.



Imagen 3. La Roda de Capoeira

Dibujo: Chiara Cussi

Para facilitar la comprensión de la complejidad de la Roda, es necesario conocer sus características y estudiar cada uno de los elementos que la componen. A continuación, se describe la lógica interna de la Capoeira.

1.3.4 LA LÓGICA INTERNA DEL JUEGO DE CAPOEIRA

Para profundizar en la definición del juego, así como también para separar y considerar aspectos importantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, es por lo que en este apartado se analizan y se interpretan los elementos para proponer la construcción de la lógica interna del juego de Capoeira. A partir de los estudios de la praxiología motriz de la Capoeira por Jaqueira (2006) y posteriormente Jaqueira y Coelho (2013a, 2013b) y el análisis presentado por Ríos, 2014a, 2015, y Ríos, Mateu, & Soler (2016) se construye esta propuesta de la lógica interna de la Capoeira y se detallan aspectos en relación con los compañeros, el tiempo, el espacio, los objetos, y otros aspectos que no se consideran dentro de la lógica interna, pero son valiosos aportes para su comprensión, como los símbolos, la estrategia motriz, la musicalidad, la ética y los valores de juego.

Se considera lógica interna de una situación motriz, como el sistema de características internas, pertinentes y propias de una actividad determinada (Parlebas, 2001). Es decir, es el conjunto de relaciones y acciones de una persona en la acción motriz, que determinan y diferencian a cada deporte o actividad corporal. En este caso se presentan las características de la Capoeira en relación con la interacción con los compañeros y compañeras, el espacio, el tiempo y los objetos materiales.

En este trabajo se analiza la lógica interna de la Capoeira en su forma más popular y natural de juego en la Roda, por lo tanto, no se hace referencia a ningún reglamento de las competiciones específicas de la Capoeira, sino que a pensar en una propuesta metodológica de su enseñanza-aprendizaje (Melo, 2015).

LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS

El juego de la Capoeira acontece entre dos jugadores o jugadoras que, no importando su tamaño, su edad ni género, realizan un diálogo corporal fluido a través de movimientos de ataques, defensas, contraataques, acrobacias, y desplazamientos expresivos al ritmo de la música. La comunicación es a través de la expresión corporal y predomina el sentido lúdico. El diálogo es permanente

a través de movimientos característicos como la ginga²⁷. En términos generales, existe siempre la intención de realizar fintas (engaños) de los golpes, de manera que no comuniquen el momento real en que van a ser realizados, este tema se profundiza en el apartado de estrategia motriz.

El contacto visual es importante para anticipar los movimientos y aplicar una respuesta y/o generar nuevas preguntas en el diálogo corporal. Al igual que en la danza, no existe el lenguaje oral entre las personas que juegan. Muchas veces se escucha decir que quienes juegan “no se comunican”, cuando no se responde esquivando o atacando, manteniendo una distancia excesiva y desarrollando un juego tal y como si fuese una práctica individual.

Por un lado, el contacto corporal puede ser en oposición, a través de técnicas desequilibrantes y golpes de piernas. Por otro lado, también existe contacto corporal en la colaboración durante las acrobacias y juegos coreografiados.

También, en los entrenamientos existen códigos de comunicación entre los y las participantes del grupo, como un saludo característico y asignación de apodo. Las personas que llevan más tiempo de práctica logran la comunicación verbal a través del idioma portugués (de Brasil).

EL ESPACIO DE JUEGO

El espacio de juego no tiene medidas formales y va a depender de la cantidad de jugadores y/o jugadoras presentes en la Roda²⁸. Sin embargo, el círculo puede tener de referencia estándar 3 metros de diámetro, y está formado por las personas participantes de la Roda. En la Capoeira Regional, se está de pie y en la Capoeira Angola pueden estar sentados.

El espacio de juego puede ser interior o exterior dependiendo de las condiciones climáticas. La superficie de juego es variada; puede ser césped, cemento, baldosa, parquet o cualquier otra que asegure un buen agarre con el suelo. Deben evitarse los suelos encerados que pueden producir caídas y los suelos con ripio o piedrecillas que agreden la piel de pies, manos y cabeza. Es recomendable

²⁷ Ginga, es el movimiento principal de la Capoeira. Es la mezcla de la posición de guardia con la expresión corporal, en un continuo balanceo al ritmo de la música.

²⁸ La Roda es un círculo de personas donde se juega Capoeira.

barrer el espacio de juego, sobre todo cuando se realiza una Roda al aire libre, para descartar la presencia de trozos de vidrio o astillas que puedan herir a los jugadores.



Imagen 4. Juego de Capoeira profesor alumna.

Dibujo Chiara Cussi

Esta conformación circular, permite concentrar la atención y el sonido en el centro de la Roda, facilitando el contacto visual y aislando del exterior a la dupla de jugadores y jugadoras. Corresponde a cada uno de los participantes saber mantener la formación circular, para evitar la salida de algún jugador o jugadora fuera del círculo donde potencialmente puedan accidentarse al chocar o tocar un elemento del entorno (árboles, murallas, sillas, ventanas, etc.).

La Roda de Capoeira representa el espacio tradicional y formal en donde se juega Capoeira y se interactúa con otros u otras capoeiristas. Los jugadores y jugadoras siempre deben permanecer jugando dentro de este círculo, si salen de la Roda, ya deja de ser un juego de Capoeira y todo lo que pueda ocurrir fuera de

la Roda, no corresponde a Capoeira. En el apartado Roda de Capoeira se profundiza en las situaciones y roles que ocurren dentro de esta.

EL TIEMPO

La Roda de Capoeira es un ritual que no tiene tiempo de duración oficialmente determinado. Solo se sabe el inicio y el fin porque van ocurriendo acciones, hechos y símbolos que van dando cuenta lo que está sucediendo en la Roda. Es como contar una historia narrada con cantos, juego, disputas y expresión corporal. No obstante, lo común es que dure entre una a dos horas.

Los juegos tampoco tienen un tiempo de duración determinado. Se puede calcular entre 1 a 5 o 10 minutos, pero el tiempo de juego es una característica muy relativa a la situación de juego, al nivel de los y las jugadoras. Es habitual que cuando juegan dos personas avanzadas los juegos tienen una mayor duración porque manejan más recursos para desarrollar el juego. En cambio, cuando son personas iniciantes, el juego puede durar menos tiempo, porque en este caso hay menos recursos y experiencias para el juego. La persona que guía la Roda puede determinar cuándo se acaba un juego para dar inicio a un nuevo juego. También el juego puede terminar cuando uno de los jugadores o jugadoras se detiene y extiende su mano en señal de concluir el juego.

Se observa una relación inversa entre el número de capoeiristas de una Roda y el tiempo de duración de los juegos, es decir, cuanto mayor sea el número de participantes, posiblemente los juegos sean más cortos y cada uno de los y las participantes tenga menos posibilidades de jugar. Por el contrario, si hay un menor número de participantes habrá mayor oportunidades para entrar a jugar. Por lo que en los casos en que exista un gran número de jugadores y jugadoras, lo más recomendable es brindar un tiempo exclusivo para el juego entre los alumnos iniciantes y/o el juego mixto entre iniciantes y avanzados.

LOS OBJETOS

Los materiales que se utilizan en la Capoeira, son los instrumentos musicales. Los instrumentos en su conjunto forman *la batería* de la Roda, tienen un orden y una posición establecida según la tradición de cada maestro o maestra. Por lo general, los tres berimbaus se ubican juntos al centro de la batería. También

tienen un lugar establecido en la Roda, y las o los tocadores²⁹ se pueden sentar o estar de pie, dependiendo de la tradición u organización de la Roda.

Existen pocos registros de la práctica de la Capoeira asociada a los instrumentos musicales. La imagen más conocida es una pintura de Rugendas en 1827, en la que en su ilustración del juego de Capoeira está acompañado por un tambor. Sin embargo, la conexión de la música con la Capoeira tal como la conocemos con la formación de la batería se produce en los comienzos del siglo XX en el Recóncavo Bahiano³⁰, cuando se populariza la utilización del berimbau, el pandero e inclusive de la guitarra para acompañar el juego de la Capoeira.



Imagen 4. Título original: Jogar Capoeira³¹

(Rugendas, 1827)

²⁹ Se les llama de tocadores o tocadoras a las personas que tocan los instrumentos en la batería de la Roda.

³⁰ El Recóncavo bahiano es la región geográfica ubicada alrededor de la Bahía de todos los Santos, cubre no solo la costa sino también toda la región al interior que rodea la Bahía. Es una región extensa y fértil y posee una gran riqueza cultural e histórica.

³¹ Este documento pertenece al patrimonio cultural común de la humanidad, por lo que puede ser utilizado y reproducido libremente.

Según Abreu (1999) esta forma se adopta en todo Brasil y el mundo, al ser llevada por los maestros bahianos en sus viajes.

Los instrumentos que se utilizan formalmente en la Roda de Capoeira son:

- Berimbau: es un instrumento de percusión, en forma de arco, tensado por una cuerda de alambre, teniendo en su extremidad inferior una calabaza abierta que funciona como caja de resonancia. El alambre es percutido con una baqueta de madera, mientras que con una piedra se apoya en el alambre para obtener tres sonidos diferentes. El berimbau es considerado el principal símbolo de la Capoeira. Se dice metafóricamente que es *el maestro más antiguo* en la Roda de Capoeira, los capoeiristas deben escuchar sus señales y cambios de ritmo. También, cuando la Roda comienza, es el primer instrumento en ser tocado y determina el ritmo de juego, luego se incorpora el resto de los instrumentos, y al finalizar la Roda el berimbau marca el término. Su origen es africano e introducido al Brasil por los esclavos.

- Pandeiro: es un instrumento de percusión de formato circular, cubierto con una piel de animal que va unida a un marco con forma de anillo fabricado en madera, plástico o metal, en el cual se encuentran sujetas las sonajas metálicas que vibran. Fue introducido en Brasil a través de los portugueses en las primeras décadas del siglo XVI. Desde entonces este instrumento fue recibido en la sociedad brasilera como un instrumento de percusión de gran significado, principalmente en las canciones relacionadas con la samba y la propia Capoeira.

- Atabaque: es un tambor hecho de madera y piel de animal. Se percute con las manos, su origen es africano, introducido en Brasil a través de los esclavos.

- Reco-reco: es de fabricación artesanal, hecho de bambú al cual se le hacen muescas transversales sobre las cuales se desliza una baqueta de madera. Su origen y procedencia son desconocidos.

- Agogô: de origen africano, el agogô es un instrumento musical hecho de hierro, aunque también existe su versión en coco y madera. Es bastante utilizado en las músicas populares, principalmente en las afro brasileras y viene a contribuir con los demás instrumentos mencionados.

LA MUSICALIDAD DE LA CAPOEIRA

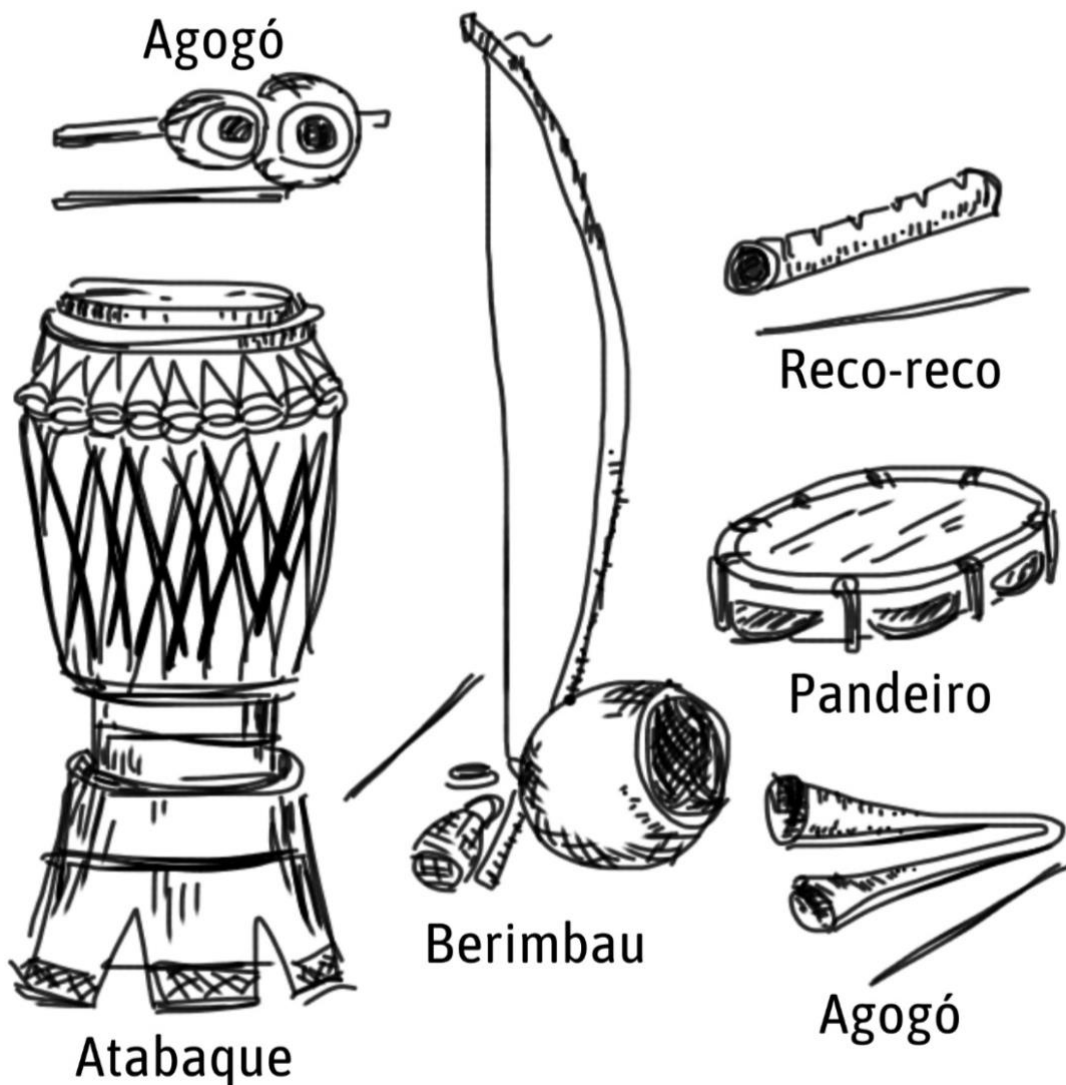


Imagen 5. Los instrumentos de Capoeira

Dibujo Chiara Cussi 2020

La musicalidad en la Roda de Capoeira es lo más importante, incluso se podría considerar una regla normativa: no hay Roda de Capoeira sin instrumentos, ni sin

cantos, la Roda de Capoeira sólo comienza después que la batería musical esta ordenada y tocando. El primer juego de la Roda comienza después de responder el primer coro y, cuando la música se detiene, el juego se acaba también (Lewis, 1992). La música es característica que marca la energía y el ritmo de la Roda, entonces la música es un símbolo determinante de la Capoeira. Existe una fuerte influencia de los ritmos africanos en la música de la Capoeira, que está directamente relacionada con la formación de la cultura afrobrasileña y con la construcción de la identidad de su gente (Rego, 1968).

Las canciones se cantan en el idioma portugués de Brasil. En el caso de la práctica de la Capoeira fuera de Brasil, los y las capoeiristas se acercan al idioma portugués aprendiendo las canciones y traduciendo sus significados para comprender que es lo que están cantando:

“Actualmente, la Capoeira, principalmente su música colabora con la difusión del idioma portugués, específicamente el hablado en Bahía. Además, esta expresión cultural catalizadora y estimulante de los movimientos corporales de los jugadores es holística en su visión de integración, pero es brasileña mostrando en la música su principal fuerza creativa” (Pamfilio, 2008, p. 95).

En las canciones se cantan historias de la esclavitud, también narraciones acerca de una comunidad, de episodios en la vida de los capoeiristas, de personajes legendarios, y de lances que ocurren en el juego mismo. En el canto, el o la capoeirista expresa sus emociones y sentimientos, generalmente con poesía se expresa la visión del juego, la cotidianidad, el amor, el dolor, la vida y la muerte. Esto constituye un verdadero libro abierto que en cada Roda se encuentra disponible para quien quiera aprender. El canto es un vehículo de la transmisión oral del saber de la cultura popular de la Capoeira.

Además, diversas canciones tienen un significado específico para la realización del juego, es decir quien canta, está pidiendo ciertas características en el sentido del juego. Por ejemplo, algunas canciones llaman a *jogar bonito*, otras desafían a jugar con astucia o a *soltar a mandinga*³², también puede ser para disminuir o

³² La Mandinga, puede ser considerada el mayor capital simbólico en el mundo de la Capoeira. Abarca varias significaciones como poder mágico que protege de lo visible e invisible, la astucia para engañar en el juego, la malicia de un movimiento, la forma de desenvolverse en el contexto social (Zonzon, 2014a).

apresurar el ritmo de los movimientos. Los cantos tienen una estructura específica para que todo el grupo reunido participe; una persona canta y todo el grupo responde el coro. Mientras se responde el coro también se realiza una percusión rítmica con las palmas de las manos. Estos aplausos van acompañando el ritmo de la batería musical y deben ser coordinados entre todos los participantes de la Roda.

Cabe mencionar que, en las clases de Capoeira durante el entrenamiento de los movimientos fuera del contexto de la Roda, se suele utilizar música grabada.

EL PLANO SIMBÓLICO

Las situaciones motrices en la Capoeira se manifiestan a través de dos planos que se superponen; el plano práctico y el plano simbólico. Se interacciona entre los compañeros y compañeras con los objetos en el espacio y el tiempo de forma práctica con movimientos concretos, pero a la vez desde una forma simbólica con significados ficticios y/o dramáticos. Estos pueden ser, por un lado, la simulación de haber recibido un golpe fuerte, de estar herido o lesionado, fingir tener una navaja en la mano o que una persona avanzada se hace pasar por una iniciante. Por otro lado, se observa la construcción de personajes como, por ejemplo, ser un anciano que apenas se puede mover o una persona bajo la influencia del alcohol. Todas estas situaciones son elaboradas muchas veces, de forma improvisada en el momento del juego, con el objetivo de engañar a la otra persona con quien se está jugando. Este plano simbólico tiene que ver con la creatividad de los y las capoeiristas, pero también con recordar historias, situaciones o personajes en la Roda de Capoeira.

Siguiendo a Mateu (2010):

“El espacio, el tiempo y los objetos tendrán una utilización real y un uso simbólico al servicio de la significación dramática de la representación. Debemos matizar que en las situaciones motrices deportivas, el significado simbólico forma parte de la lógica externa de la actividad; en cambio, en las situaciones motrices expresivas este se integra en la lógica interna de la misma, además de conservar su carácter contextual vinculado, asimismo, a la lógica externa de la actividad” (Mateu, 2010, p. 547).

Por lo tanto, al considerar la Capoeira como una situación motricia de expresión, el plano simbólico se puede considerar dentro de la lógica interna. Los instrumentos musicales, especialmente el berimbau representa la autoridad, el

juego engañoso de los y las jugadoras, la irregularidad del tiempo de juego, y el ritual de la Roda, componen el plano simbólico de la Capoeira.

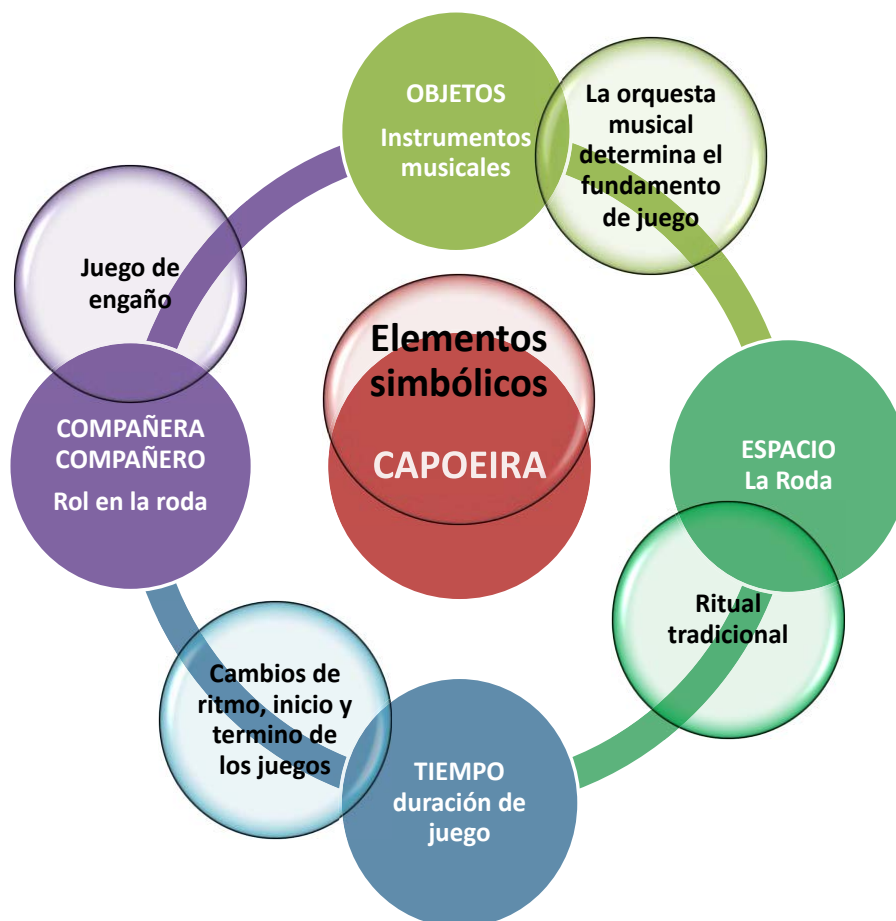


Figura 1. Lógica Interna. Plano Práxico \ Plano Simbólico

Los elementos simbólicos se identifican y comprenden cuando las personas llegan a tener mayor tiempo y experiencia en la Capoeira. Usualmente tiene que ver con escuchar, observar y conectar con las personas y situaciones en la Roda de Capoeira. Por lo general estos elementos no son enseñados ni explicados directamente por los maestros o maestras, sino que se aprenden en la cotidianidad de la Roda. Es por esto que la Roda en sí misma, representa el mejor momento de aprendizaje para sus participantes.

LA ESTRATEGIA MOTRIZ

Para facilitar la comprensión del juego de Capoeira, es importante considerar un parámetro que permite describir la estructura funcional de la actividad, es decir la

estrategia motriz. Esta se refiere al papel que el jugador o jugadora debe o puede asumir en el transcurso del juego; se refiere al rol que se desarrolla en cada sistema de juego (Hernández & Rodríguez, 2009; Hernández, Rodríguez, & Castro, 2008). Considerando el momento específico de juego, se pueden analizar algunas formas de estrategia que se mencionan a continuación.

La estrategia de la Capoeira está fundamentada en las raíces de este arte y esta relacionada a la malicia o *mandinga* (Stephens & Delamont, 2009). En Zonzon (2014), una de las definiciones que le da a el concepto de *malicia* o *mandinga* es la habilidad de engañar con movimientos de expresión y fintas; es la sagacidad de poder dar un golpe al adversario y no hacerlo; demostrar que el golpe no fue efectivo porque no se quiso dar. Para Albert (2004) la *mandinga* es una característica fundamental en la Capoeira, es el principal elemento de defensa ataque en el juego entre dos capoeiristas. Está presente en la música cantada en la roda, en la forma de expresar la corporeidad y la manera en que los movimientos aplicados en el *jogo*. Desde comienzos del siglo XX, la palabra *mandinga* fue utilizado como sinónimo de Capoeira, y en la actualidad es un elogio para un o una buena capoeirista, *mandinguero* o *mandinguera* es quien sabe disfrazar los movimientos y engañar a un o una adversaria, es decir que domina el *arte de la fingir*. En el *jogo*, el sentido de la *mandinga* se entrelaza con el concepto de creatividad para aplicar los movimientos en el momento correcto. En ese sentido Fazzito (2013) asocia la *mandinga* en el *jogo* de la Capoeira con el la creatividad personal y la creatividad colectiva, que fueron el punto de partida en la configuración y los orígenes de la Capoeira. La creatividad personal es necesariamente producto de la libertad interior y la creatividad colectiva conjuga la libertad interior a un fin en común. En el caso concreto de los esclavos en Brasil el fin en común era conseguir la libertad. Para esto tuvieron que encontrar colectivamente soluciones puntuales frente a sus enemigos. Crearon caminos alternativos que, en el proceso de liberación, los ayudaron a mantener sus orígenes. Supieron encontrar la libertad interior, a pesar de la esclavitud corporal, y pudieron recrear la cultura africana en Brasil, negándose a perder sus raíces y construyendo una nueva cultura, a partir de la combinación de tradiciones de las diferentes etnias procedentes de África con tradiciones indígenas y europeas.

Cuando hablamos del concepto de creatividad se hace referencia a cualquier cosa que implique aprendizaje, control y que entregue valor. La creatividad se aprende, al igual que todas las cosas que podamos aprender en la escuela, y se considera que el trabajo de expresión corporal brinda un espacio fértil para el aprendizaje de la creatividad, solo si se estimula la exploración en libertad de movimientos, en conexión a ideas y emociones personales o colectivas, y no por la repetición de coreografías de mando directo (Monfort & Iglesias, 2015; Ríos, 2015; Rook & Knippenberg, 2011). Es necesario que en nuestra sociedad existan entornos en los que cada uno pueda encontrar la inspiración necesaria para desarrollar su creatividad. Todos tenemos la capacidad de imaginar y crear, lo que pasa es que se tiene que desarrollar a través de entornos y herramientas que permitan la inspiración (Robinson, 2012).

Para Trigo (1999c, 2000) la creatividad es un componente también de la cultura, la corporeidad y la evolución humana; descubrir nuevos y diferentes hechos a través de la motricidad es algo que comienza con la exploración lúdica en la acción, y solo va a ocurrir en espacios en donde se presenten situaciones abiertas e interesantes para descubrir. El fomento de la creatividad deriva de los sistemas de valores culturales, por ejemplo, desarrollan y expresan la creatividad los niños y niñas que asisten en colegios donde esta sea valorada no solo como un acto original, sino en ideas creativas, efectivas, que resuelvan conflictos de convivencia, que faciliten la colaboración y la comprensión mutua. De esta forma la creatividad se valora como una herramienta para la vida. (Lubart, 2004; Robinson, 2012; Runco, 2004). En este sentido la Capoeira se puede utilizar para desarrollar la propia creatividad personal y profesional del profesorado. De esta manera los alumnos se sentirán en confianza de liberar sus actos creativos, de no sentir vergüenza, de sentirse queridos y respetados por su grupo.

Es importante destacar que una característica propia de la capoeira es la posibilidad creativa de movimientos encadenados formados de secuencias de movimientos de gran variedad que, la mayoría del tiempo, son producto del dejarse llevar por la música, la expresión y la improvisación (Barbosa, 2005).

En la etapa inicial de el o la jugadora, la estrategia es unirse a la energía del movimiento de la otra persona, generando fluidez de juego, facilitando el diálogo corporal con el o la compañera, creando secuencias y coreografías, demostrando habilidades, destrezas y formas de expresión corporal. En la etapa más

avanzada, se busca dominar el juego con el engaño para que la otra persona quede en una posición fácil de caer o de recibir un golpe.

En el transcurso de la Roda de Capoeira, un mismo jugador o jugadora cumple con diferentes roles dependiendo del momento: entrar a jugar en la Roda, tocar los instrumentos musicales y observar-animar. Esto quiere decir que el o la capoeirista gradualmente aprende los movimientos para jugar, aprende a tocar los instrumentos, aprende a cantar las canciones y a aprender observando en la Roda; se dice que en la Roda se aprende observando los juegos. De esta forma la participación es activa en todo momento durante la Roda.

Estos roles en la Capoeira tienen un matiz de participación diferente, dependiendo del momento: cuando se juega en el centro de la Roda, toda la atención del grupo está en ese juego, por lo tanto, existe un mayor protagonismo. Cuando se está tocando los instrumentos se debe poner atención en la persona que está liderando el berimbau y el canto, que en su momento actúan dirigiendo la batería. Cuando se está observando se cumple el rol de responder los coros y acompañar batiendo palmas³³.

Los diferentes roles y el concepto de *mandinga* tienen una importancia fundamental en la comprensión de la Capoeira y son considerados elementos pedagógicos-culturales fundamentales en un proceso formativo.

1.3.5 EL BATIZADO Y GRADUACIONES

La ceremonia de *batizado* se trata cuando un o una practicante de Capoeira se inicia oficialmente en una escuela de Capoeira y recibe su primera graduación. El objeto en sí es una cuerda tejida que se amarra en la cintura. En esta ceremonia los alumnos y las alumnas iniciantes hacen un juego con el maestro, maestra o grupo de maestros y/o maestras que se encuentren presentes y dan algún movimiento desequilibrante a los y las iniciantes.

Cada escuela de Capoeira tiene una cuerda con un color asignado para cada graduación. Esto va a representar el tiempo, nivel, conocimiento y experiencia

³³ Bater palmas, se dice al acto de seguir un ritmo determinado percutiendo las palmas de las manos una contra otra. Esto debe ser coordinado para que todo el grupo de observadores lo realicen al unísono.

que cada capoeirista tenga. Las graduaciones las otorga el maestro o maestra a cargo del grupo que ha visto el proceso de entrenamiento, aprendizaje y dedicación de cada capoeirista.

La Capoeira es una disciplina jerárquica, de modo que la persona con mayor graduación en una Roda de Capoeira va a dirigir la orquesta y también los juegos, en una situación que es conocida como *comandar la Roda*. Generalmente, con cada grado existen conocimientos básicos que cada capoeirista debe saber y dominar con el tiempo: las técnicas, las secuencias de movimientos, tocar instrumentos, cantar, hablar portugués, así como saber la historia de la Capoeira y de los grandes maestros antiguos. Generalmente las graduaciones siguen este orden:

- Alumno/a iniciante: se considera en los tres primeros grados de cuerdas.
- Alumno/a avanzado: son los grados más altos en situación de alumno/a.
- Instructor/a: ya está capacitado o capacitada para comenzar a dar clases y trabajar con Capoeira.
- Profesor/a: se considera una persona formada en Capoeira.
- Contra mestre/a: es quién se está preparando para obtener el grado de mestre/a.
- Mestre/a: representa conocimiento, sabiduría y experiencia en el ámbito de la Capoeira y la vida.

CAPÍTULO 2: LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La formación del profesorado, entendida como disciplina, entrelaza tejidos con la teoría de la enseñanza y del currículo, así como también presenta caracteres específicos de la didáctica. En este capítulo, se presentan las características generales y específicas de la formación permanente del profesorado, con el propósito de posicionar el CUFOPEPCA, y así como también el quehacer pedagógico de la formadora. En el primer apartado, se presentan los paradigmas de la formación permanente del profesorado. A continuación, se profundiza en la conceptualización y clasificación de los modelos de formación permanente. Para finalizar, se las investigaciones relevantes al tema tanto en la Educación Física como en la Capoeira

2.1 PARADIGMAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los paradigmas en la formación del profesorado han evolucionado en relación con la terminología conceptual que proponen diferentes especialistas para interpretar la realidad y las estructuras de la racionalidad.

Zeichner (1983) utiliza el concepto de paradigma de formación del profesorado y lo define como “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que conforman unas características específicas en la formación del profesorado” (Zeichner 1983, citado en Font, 2007, p.28).

De una manera más simple, Feiman (1990) propone las orientaciones conceptuales, haciendo referencia a la suma de diferentes ideas respecto de los objetivos de la formación del profesorado y el camino para conseguir las metas. Se debieran considerar la concepción que se tiene de la enseñanza, el aprendizaje y del aprender a enseñar para planificar y dirigir las actividades prácticas de la formación del profesorado, la enseñanza, la supervisión y la evaluación. Otros trabajos, como el de Pérez (1992) utilizan el concepto perspectiva en la formación del profesorado, mientras que Liston y Zeichner (1991) prefieren hablar de las tradiciones de formación.

Muntaner (1999) plantea que la formación del profesorado debe entregar herramienta para adaptar los contextos escolares y entregar educación de calidad

especialmente para atender a la diversidad, hace un llamado a conectar la formación del profesorado a las necesidades del alumnado y no para aprender tecnicismos.

Todas estas perspectivas no representan otra cosa que la racionalidad, identidad y sentido con el cual se va a desarrollar la formación del profesorado. Cada uno de estos paradigmas conceptuales responde a una concepción epistemológica, y determina un tipo de escuela, y la formación necesaria para que los y las profesionales estén preparados y preparadas. A continuación, se explican los paradigmas de la formación del profesorado, a partir de Macazaga (2003).

2.1.1 EL PARADIGMA TÉCNICO

Desde este paradigma, la idea de enseñanza y escuela se concreta en un currículo prescriptivo determinado por criterios científicos, que da más importancia al proceso de enseñanza que al de aprendizaje (siguiendo la idea positivista de valorar más el producto que no el proceso). En consecuencia, el o la docente se convierte en un técnico o técnica que domina un repertorio determinado de competencias para asegurar un aprendizaje eficiente. El maestro o maestra está conforme con las recomendaciones prácticas de los referentes teóricos y de investigación educativa. Únicamente es responsable de aplicar, eficazmente, las decisiones que toma para mejorar la práctica educativa propuesta desde la teoría. Durante muchos años, esta perspectiva ha sido la más importante; y, por tanto, ha defendido una formación que requería, en primer lugar, identificar las competencias genéricas del profesorado; y, posteriormente, configurar la formación en base a su logro.

La formación del profesorado de Educación Física tiene una fuerte tradición desde la perspectiva tecnocrática y científica, con un discurso que busca la eficacia y rendimiento del cuerpo humano. La racionalidad técnica otorga una visión instrumental del cuerpo, orientada al control del movimiento, y es lo que predomina en los programas formativos tanto iniciales como continuos (Barbero, 2005; Carmina, 2002; Pascual, 1997; Tinning, 1996; Vaquero, 2002). Esto no niega la existencia de ciertas habilidades técnicas que el profesorado de Educación Física debiera aprender para realizar una enseñanza que resulte valiosa para el alumnado. Sin embargo, estas técnicas no constituyen lo más

importante de la enseñanza. El conocimiento técnico debe quedar al servicio del juicio personal del formador o formadora a través de procesos reflexivos que incluyan toda la realidad del contexto.

El profesorado de Educación Física después de tomar los cursos de formación permanente declara que existe una falta de coherencia y actualización de los contenidos impartidos, así como de las metodologías de enseñanza utilizadas (Calderón & Martínez, 2014; Ward & Doutsis, 1999; Flores et al, 2015a). Es un problema en la formación permanente del profesorado de Educación Física que las y los formadores tienen una relación de poder sobre el profesorado, imponiendo su conocimiento frente a las necesidades del profesorado. En esta misma línea Macazaga (2003) afirma:

...en los programas típicos de formación del profesorado de Educación Física se supone que se aprende a enseñar más y mejor recibiendo información de los expertos y aplicándola posteriormente a la práctica. Esta manera de ver el desarrollo profesional encarna relaciones de poder asimétricas entre experto y aprendiz, colocando a este último (ya sea un profesor estudiante antes de entrar en servicio o un profesor en activo con muchos años de experiencia) en un papel dependiente respecto del primero... Evidentemente, es la continuación de este papel de dependencia por parte del que está aprendiendo lo que caracteriza la escolarización primaria y secundaria en los estudiantes (p. 47).

2.1.2 EL PARADIGMA PRÁCTICO

Stenhouse (1997) define un concepto de educación como práctica. De este modo, entiende la enseñanza como una acción social que pretende interpretar y comprender el mundo de manera contextualizada en un lugar y un tiempo, e implica el o la docente en todo este proceso. Otro aspecto por destacar de este posicionamiento defendido por Stenhouse (1997) es el modelo de currículum que propone. Según éste, el profesorado, a través de la experiencia, determina aquellos contenidos que debe priorizar para garantizar que, durante el proceso de aprendizaje, se lleven a la práctica los principios y valores educativos que se pretenden. Esta idea de educación defiende el o la docente como una persona enfrentada a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, desde las que debe saber tomar sus decisiones basándose en un juicio personal. Como profesional, entiende las aportaciones de los y las expertas como recomendaciones que debe analizar en relación con la aplicabilidad en un contexto determinado y, por tanto, procura ofrecer oportunidades adecuadas de

aprendizaje a su alumnado. Para ello, su práctica se convierte en motivo de análisis y reflexión (en consecuencia, surgen las teorías de análisis del currículo oculto). En esta línea, Schön (1983, 1992) considera el o la docente como una o un profesional práctico y reflexivo. Así, pues, cuando se entiende que la práctica debe ir totalmente vinculada a la teoría y a un contexto específico, la formación se basará en la deliberación y la reflexión para averiguar qué aspectos influyen sobre la práctica y como mejorarla.

Desde la perspectiva práctica, la formación del profesorado en la disciplina de Educación Física no se puede reducir a la adquisición de habilidades motrices, ya que esto sería limitar su potencial formativo e igualarlo al entrenamiento deportivo (Vaquero, 2002). En este perfil formativo, el elemento humano se sitúa en el centro de las preocupaciones de la formación, el profesor o profesora debe ser una persona empática y sensible, capaz de crear un clima de aula positivo que ayude a la realización personal del alumnado. Tinning (1992) afirma que “no existe un sustituto para la sensibilidad del profesor a la hora de crear el entorno apropiado para el aprendizaje de la educación Física” (p. 135).

Los modelos formativos que promueven el desarrollo personal y social en la Educación Física, consideran que el patio, el gimnasio y el terreno de juego son espacios de emoción e interacción social con potencial para educar a la persona en su conjunto (Antolín & Davis, 2001, p.64). Por lo tanto, el mundo afectivo es una parte importante de la enseñanza de la Educación Física. Macazaga (2003) afirma que la comprensión de la vivencia afectiva en contextos de movimiento, abre la oportunidad de comunicarse e interactuar con otras personas, con el tiempo, el espacio y los elementos. Estas vivencias aportan a la construcción de la actitud moral en la participación de actividades físicas y deportivas.

La práctica fortalece el conocimiento construido durante un determinado proceso formativo, ya que este se puede reinterpretar durante los periodos de prácticas del profesorado, realzando el conocimiento práctico del profesorado.

Las críticas al modelo práctico de formación provienen, por un lado, del paradigma técnico que le cuestiona su incapacidad para generar verdades generalizables a situaciones universales, y establecer leyes en función de la verificación de hipótesis. Por otro lado, desde el modelo formativo crítico, se

reclama la invisibilidad del contexto histórico, político, cultural y social en las acciones del profesorado, y que apunta más a un cambio psicológico y no a un cambio social.

2.1.3 EL PARADIGMA CRÍTICO

Desde esta perspectiva, la educación pone el énfasis en la emancipación relacionada con la mejora de la sociedad humana. Por ello, profesorado y alumnado trabajan conjuntamente para entender en clave económica, social, política, ideológica e histórica la realidad en la que viven. En este paradigma se difumina la línea entre la enseñanza y el aprendizaje, y la escuela se considera un lugar de experiencias y significados compartidos. De modo que el currículo es problemático, cuestionable y axiológico y, por tanto, éste se convierte en un asunto de ética profesional y personal que se construye en función de las circunstancias (Freire, 2007). El o la docente se convierte en un agente activo de su profesión que trabaja para despertar la crítica de su alumnado para transformar la sociedad y hacerla más justa.

Según Fernández (2001) "el profesorado deberá ser un modelo de comportamiento cívico y político, y enseñar a los alumnos a ser los verdaderos ciudadanos que son en potencia" (p.36). Es decir, que el educador o educadora es una persona con una gran calidad humana y con un profundo sentido de la responsabilidad consigo mismo, con el alumnado y con la sociedad. Para tal cometido, es necesario que reflexione y determine los principios que guiarán su acción docente en relación con los valores y las creencias, y que se comprometa como docente con todo este proceso. Se trata de una o un profesional autónomo, intelectual, creador y crítico. La formación, además de preparar a cada docente en las destrezas profesionales propias de su campo de trabajo, deberá formar seres humanos comprometidos con los principios éticos y sensibles al entorno social y personal de su alumnado.

El modelo crítico es incompatible con el modelo técnico, pero sí es compatible con el práctico. Es decir, se trata de un desarrollo del anterior, aunque esto no significa que sea un desarrollo natural o necesario. Antes de ello es necesario un cambio de conciencia en la persona, es decir que se produzca una transformación en la forma de percibir y actuar en el mundo.

La orientación crítica se basa sobre todo en dos corrientes de pensamiento: a) la ciencia social crítica y, en especial, la del filósofo social alemán Habermas y, b) la pedagogía de la liberación y de la esperanza representada por el pedagogo Paulo Freire, cuya vida y obra profesional esta marcada por un fuerte interés emancipador (Pascual, 2000).

En la perspectiva crítica, la educación tiene fines emancipatorios relacionados con la mejora de la sociedad. Desde esta concepción de la educación, la formación del profesorado, concebida desde el interés crítico se orienta a formar un profesorado comprometido con la tarea de sacar a la luz y hacer visible el denominado currículum oculto de la Educación Física y el deporte, cuyas características fomentan la discriminación sexual, la neutralidad política y la estratificación social (Davís, 2001). En definitiva, que el profesorado no se limite a denunciar la fuente de injusticia y opresión que representa la Educación Física en la forma en que tradicionalmente está siendo impartida, sino que se comprometa en su transformación, con el fin de contribuir a la construcción de una sociedad más humana, justa y solidaria (Duhalde, 2008; J. Fernández, 2001; A. Fraile et al., 2004; Pascual, 2002; Ramírez, 2008; Valbuena, 2017).

En el paradigma crítico, la Educación Física se sitúa dentro del contexto histórico, político, cultural, económico y social a través de las perspectivas de la sociología y la antropología. Por lo tanto, bajo esta mirada, el cuerpo humano no sólo es estudiado desde la anatomía, fisiología y biomecánica, sino que también es considerado como un fenómeno social culturalmente construido. El cuerpo es visto como sujeto, y no como objeto (Fernández, 2001; Pedraz, 2010; Vaquero, 2002).

El profesorado de Educación Física se preocupa de generar estrategias metodológicas emancipatorias, reflexivas y críticas. Promueve el trabajo colaborativo dónde el conocimiento se comparte a través del diálogo y la comunicación entre el profesorado y el alumnado para facilitar la enseñanza-aprendizaje aprendizaje. En este enfoque formativo, no solo se pretende formar para las destrezas profesionales necesarias en el mundo laboral, sino que también parte de la idea de formar seres humanos comprometidos con fuertes principios éticos (Fraile, 2001, 2013; Imbernón, 2001, 2016; Macazaga, 2003)

Tabla 2. Los paradigmas educativos según sus características definitorias en relación con el papel de la escuela, el profesorado y su formación

Paradigma	Escuela/Enseñanza	Profesorado	Formación
Técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo se elabora a partir de criterios científicos - Importancia en los resultados de la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de competencias - Aplicador de las recomendaciones de expertos 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de las competencias genéricas de los profesionales - Complementación de las carencias
Práctico	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza comprendida como una acción social para comprender el mundo. - Implicación del alumno en el proceso - Favorece la experiencia con la práctica de principios y valores 	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza y toma decisiones en función de un juicio personal - Análisis y reflexión de la tarea (práctica reflexiva) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación de la teoría con la práctica - Basado en experiencias prácticas y contextualizadas del docente
Crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Emancipación para mejorar la sociedad - La escuela es un lugar de experiencias significativas compartidas con los alumnos - Currículo construido con ética profesional y personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de comportamiento autónomo, intelectual, creador y crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Destrezas profesionales más principios y reflexiones éticas - Empatía y sensibilización con el entorno social y personal de los participantes

Fuente: Font (2007)

Este cuadro representa a modo de resumen, las principales características de cada paradigma en relación con la escuela, al profesorado y a la formación.

2.2 CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

2.2.1 CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Se pueden encontrar diferentes especialistas que a través del tiempo han definido el concepto de formación del profesorado. Es en los años ochenta que comienza a haber un mayor interés en teorizar la formación del profesorado.

Para Rodríguez, “la formación del profesorado es la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza” (1980, p.38). De esta manera se caracteriza como un acto intencionalmente desarrollado con el objetivo de contribuir y mejorar la labor del profesorado. Según Berbaum (1982) la formación del profesorado es un encuentro entre personas adultas, programado en un contexto educativo institucional en el cual interactúan persona formada y persona formadora, en común acuerdo, con un propósito de producir un cambio en su labor. Para Ferry (1991) la formación trata de un proceso desarrollo individual que brinda la oportunidad de adquirir y mejorar y perfeccionar las habilidades profesionales.

Para Gimeo (1982) la formación del profesorado representa un elemento muy importante a destacar por como interviene con la didáctica, y contribuye a la calidad de la enseñanza y a los cambios educativos. La formación del profesorado se convierte en un punto de conexión entre las teorías de la enseñanza, el currículo, la escuela, la innovación y otorga un lugar privilegiado a la didáctica. Este punto de encuentro que genera la formación del profesorado permite la elaboración de la teoría-práctica acerca de la enseñanza.

Medina y Domínguez (1989) hacen alusión a los procesos de búsqueda del profesorado para encontrar -desde la continua reflexión- un estilo de enseñanza propio, que promueva el aprendizaje significativo en su alumnado. También exponen la necesidad de contextualizar la formación del profesorado dentro de la escuela y en un equipo de profesorado.

Marcelo (1995) analiza diferentes tendencias y enfoques de la formación del profesorado e intenta rescatar aspectos que él considera importantes en cada tendencia, creando su propia definición:

“La Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y la Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos” (Marcelo, 1995, p. 12).

La formación del profesorado se puede clasificar en cuatro categorías, que se caracterizan por identificar la etapa del desarrollo profesional en que se encuentre el profesorado:

- Fase de pre entrenamiento: incluye las vivencias previas relacionadas con la enseñanza, generalmente en el rol de alumno o alumna, que ha experimentado cada aspirante a docente. Pueden tener un patrón de alumna o alumno acrítico y puede influir de forma inconsciente en el ejercicio docente.
- Fase de formación inicial: etapa de estudio formal dentro de una institución específica de formación de profesorado en la que el futuro o futura docente adquiere conocimientos pedagógicos y específicos de las disciplinas académicas. Se suma a esta fase la realización de prácticas de enseñanza.
- Fase de iniciación en el aprender a enseñar: es la etapa de los primeros años de trabajo de un profesor o profesora en una institución. El aprendizaje ocurre en la propia intervención práctica de cada docente con sus alumnos y alumnas en el contexto escolar.
- Fase de formación permanente: incluye todas aquellas actividades planificadas por instituciones o bien por las necesidades de los propios profesores y profesoras para propiciar el desarrollo profesional y mejoramiento de la enseñanza.

2.2.2 MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Se entiende la formación permanente como el desarrollo profesional del profesorado, a través de la actualización de estudios, dirigido al perfeccionamiento técnico, profesional y personal en su tarea docente. Imbernón (1994), años atrás, ya afirmaba como una necesidad ineludible, que el planteamiento de la formación permanente del profesorado debe ser parte del proyecto pedagógico en el marco de los sistemas educativos.

El modelo de formación permanente a considerar es el planteado por Imbernón (1994), siguiendo el estudio elaborado por Sparks y Loucks (1990), en el cual se proponen cinco modelos de formación:

- El modelo de formación orientada individualmente: el mismo profesorado planifica y sigue las actividades de formación que puedan cubrir sus necesidades.

El profesor o profesora aprende muchas cosas por sí mismo, mediante su labor diaria. No existe un programa formal de formación permanente y el contenido lo diseña el propio profesorado, así como los objetivos, y selecciona las actividades de formación.

- El modelo de observación/evaluación: es la observación y evaluación por parte de otros u otras docentes. Esta valoración puede facilitar datos sobre los que el profesorado puede analizar y reflexionar para favorecer el aprendizaje del alumnado. Se promueve la reflexión individual de la propia práctica docente a través de la observación de sus clases por parte de sus pares.

- El modelo de desarrollo y mejora: tiene lugar cuando el profesorado se implica en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas y mejora de la institución educativa mediante proyectos de gestión y didáctica. El profesorado involucrado está en una continua búsqueda para resolver los problemas educativos en su contexto, y para llevar a cabo estos proyectos propone estrategias de aprendizaje, para poder sostener el proceso. Las personas adultas aprenden de forma significativa cuando tienen la necesidad de un conocimiento en concreto para dar respuestas a problemas contextualizados.

- El modelo de investigación o indagativo: este modelo se sostiene en la capacidad del profesorado para formular problemas válidos sobre su propia práctica, marcarse objetivos y realizar la indagación. Es un proceso individual o grupal y puede ser informal o formal en el aula, en el centro educativo, o en un centro de profesorado.

- El modelo de entrenamiento o institucional: el profesorado asiste a cursos y seminarios en que exponen personas expertas de un tema de interés que establece claramente los contenidos, el desarrollo de las actividades, los objetivos y los aprendizajes esperados. Entre los resultados se espera que se produzcan cambios en las actitudes del profesorado y que esto sea aplicable en su práctica en la clase. Así lo que se pretende es que el profesorado lleve a cabo determinadas modificaciones en su práctica, las aprenda y las interiorice y que pueda recibir una retroalimentación de su aplicación en el lugar de trabajo. Este modelo está avalado por un gran número de investigaciones sobre la práctica del

profesorado para una enseñanza eficaz que fueron realizadas en los años setenta (Merriam & Simpson, 1995).

El desarrollo profesional a través de cursos de formación representa el modelo con mayor confianza, tradición y reconocimiento. Los cursos, por muchos años han sido sinónimo de formación de profesorado y representan el porcentaje más elevado de actividades de formación realizadas en las diferentes instituciones (Marcelo, 1995).

Un curso de formación permanente tiene características muy definidas respecto al formador o formadora, a quien se le considera como persona experta en un área del conocimiento, y va a determinar el contenido y la programación de actividades del curso. De la misma forma se plantean los objetivos de aprendizaje y el cambio que se busca promover en la conducta y en la enseñanza. No obstante, estas características de los formadores pueden ser negativas, ya que se convierten en una estructura de poder en donde jerárquicamente, es más importante lo que se pretende enseñar que lo que el profesorado necesita aprender: “La tarea de la formación no es capacitar a un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad” (Imbernón, 2002, p.24).

El formador o formadora debe asumir más un papel de práctico reflexivo, en un modelo más dirigido a ayudar al profesorado a analizar los obstáculos que encuentra para acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar (Imbernón, 2001).

Se critica en los cursos de formación, la imposición de la teoría como entrenamiento individual, alejada del contexto y de los problemas prácticos del profesorado. Los principales problemas de los programas actuales son su índice de aplicabilidad, la idoneidad, y la adecuación del proceso de detección de las necesidades formativas del profesorado (Calderón & Martínez, 2014).

En la formación del profesorado se debe superar la idea de ser una actualización de conocimientos, para convertirse un proceso enriquecedor de reflexión, crítica e innovación para el aprendizaje. Esto requiere que los formadores y formadoras amplíen su visión de la formación y propongan una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje con el profesorado: “...No es lo mismo explicar mi teoría y

mi práctica como formador/a que ayudar a descubrir la teoría implícita de las prácticas docentes para ordenarla, fundamentarla y revisarla; o para destruirla si fuera preciso” (Imbernón, 2001, p.65).

Tabla 3. Ventajas, inconvenientes y supuestos de los cursos de formación.

Ventajas	Inconvenientes	Supuestos
Puede aumentar los conocimientos	Pueden ser demasiado teóricos	Un profesor puede influir a la totalidad de la escuela o a un grupo
Puede mejorar las destrezas	Las opciones las determinan los organizadores	El profesor puede trasladar la teoría a la práctica
Los profesores pueden elegir entre lo que se les ofrece	Puede no reflejar las necesidades de la escuela	Se puede abordar una amplia variedad de necesidades con el mismo curso
Proporciona la reflexión sobre la práctica profesional	Puede no tener aplicaciones prácticas en la clase	
Puede ser a tiempo completo	Ignora el saber hacer del profesor	
Puede permitir posteriores cualificaciones.	Puede tener un alto costo	
	Puede requerir un compromiso a largo plazo	

Fuente: Bell (1991, en Marcelo 1995, p.92).

Imbernón (2002), en sus reflexiones sobre la formación del profesorado en España y Latinoamérica, considera que un modelo de formación debe tener los siguientes elementos:

- Tener en cuenta la diversidad profesional del profesorado y la diversidad de los territorios. Las mismas políticas de formación no son aplicables a distintos países.
- Pensar en las situaciones problemáticas de los y las docentes, y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados, que no existen realmente.
- Vincular siempre la formación permanente con el desarrollo profesional.

- Contextualizar la formación. Una planificación y una evaluación de la formación permanente en los contextos específicos.

2.2.3 LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Para Baldwin & Ford (1988) la transferencia de la formación se puede definir como la aplicación eficaz en el contexto laboral de los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas. Para Melo (2012) la transferencia es un proceso que no solo implica la aplicación de los nuevos aprendizajes, sino además, el mantenimiento de los aprendizajes por un largo período de tiempo.

Complementando ambas ideas, consiste en la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente (Feixas, Duran, Fernández, Fernández, & Garcia, 2013).

La transferencia es el efecto que provoca un programa de formación en el profesorado e incluye a toda la situación de aprendizaje vivida y los cambios generados que influyen en la práctica docente (Medina, Jarauta, & Urquizu, 2005). Pero la transferencia no solo se enfoca en la aplicación en el contexto laboral, sino que considera el proceso desde el aprendizaje individual situado en la formación hasta tomar la decisión y hacer efectiva la transferencia en el centro educativo:

“La diferencia que se establece entre la evaluación de la transferencia y la evaluación del impacto radica en que la transferencia se asocia al estudio del tránsito de la situación de aprendizaje individual al de aplicación en el contexto real, incluyendo el estudio de los condicionantes que influyen en la aplicación concreta” (Feixas, Lagos, Fernández, & Sabaté, 2015, p. 86)

Por lo tanto, la transferencia forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación, y no solo un resultado de esta.

Por su parte, Schunk (2012) desde las teorías del aprendizaje señala que la transferencia es la aplicación del conocimiento adquirido, llevado a otro contexto, en escenario diferente, con formas y situaciones nuevas, o en situaciones conocidas, pero con contenido diferente. También hace referencia a que los aprendizajes previos pueden facilitar o no el aprendizaje de la formación y la transferencia de este.

El logro de la transferencia es el producto no solamente de los aprendizajes adquiridos y la capacidad de aplicarlos, sino que pueden existir otros factores que intervienen en la transferencia:

“Entre las variables influyentes que tienen una asociación más fuerte con la transferencia se encuentran: la capacidad cognitiva del aprendiz, su escrupulosidad y su participación voluntaria en la formación; el apoyo del supervisor o de los compañeros del aprendiz; y el clima de transferencia y las restricciones organizacionales en su ambiente de trabajo” (Ornelas, Cordero, & Cano, 2016, p. 74).

Suau (2007) en las conclusiones de su investigación afirma que la transferencia debe ser pensada en el diseño y en el desarrollo de la formación, es decir que se deben considerar que las actividades puedan ser proyectadas por el profesorado en su contexto laboral:

“A este respecto se considera que en la formación hay demasiada carga teórica y poca aplicabilidad a la práctica, por lo que sería recomendable, a la hora de diseñar la actividad formativa, que se explicitara la posible transferencia a la práctica de esta. La participación del profesorado en las actividades de formación puede aumentar si los docentes ven en ellas una posible proyección de los contenidos de la formación a su trabajo” (Suau, 2007, p. 842).

Siguiendo con la misma idea Melo (2012) plantea como una necesidad en la formación permanente, que la acción formativa este diseñada con el objetivo de su aplicación, de lo contrario no hay posibilidad concreta de evaluar aprendizajes de la transferencia ni el impacto de la formación. Tomàs y Duran (2017) identifican ciertos puntos en el diseño que pueden afectar a la transferencia de la formación: la utilidad que se le atribuye, las oportunidades de reflexionar sobre la propia práctica docente, la adaptación al contexto de los y las participantes, que se deba generar un producto para aplicar lo aprendido y programar actividades de seguimiento y acompañamiento de la formación.

También Suau (2007) asegura que la evaluación de los objetivos de la formación permanente y el grado de satisfacción del curso no garantiza la transferencia al contexto laboral específico del docente. Por lo tanto, se recomienda considerar la transferencia en el proceso de evaluación de la formación permanente. Además, el autor asevera que la formación permanente del profesorado debe ser dirigida a “facilitar al docente el acceso, la selección y la gestión del conocimiento, por lo

que es necesario que se encamine más hacia la interdisciplinaridad y no tanto a la especificidad de las disciplinas” (Suau, 2007, p. 835).

Por otro lado Pineda, Quesada y Ciraso (2014; 2011) presentan un modelo de factores de la transferencia: el llamado modelo FET (Factores para la Evaluación indirecta de la Transferencia); Satisfacción por la formación, rendición de cuentas, orientación de las necesidades del trabajo, posibilidades para su aplicación, motivación para transferir, locus de control interno, el apoyo de los jefes y compañeros para transferir. Bajo un patrón similar Cano (2016) propone una estructura tres ejes básicos para la transferencia de la formación: el diseño de la formación pensado para la transferencia; las características de las personas que aprenden, como la capacidad de aprendizaje, la motivación y autoeficacia; y los factores relativos al ambiente de trabajo como el apoyo de los superiores y el soporte de compañeros y compañeras.

2.3 LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CAPOEIRA

2.3.1 LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

El estudio “Les éducateurs physiques et leur développement professionnel: analyse d'une activité de formation continue du Centre universitaire pour la formation continue en éducation physique (CUFOCEP)³⁴”, analiza los motivos de éxito de una prestigiosa institución, dedicada a la formación permanente del profesorado de Educación Física. En este estudio se identifican tres dimensiones que pueden ser características en la formación continua institucional: el desarrollo profesional del profesorado, en particular en relación con el conocimiento que se transmite en los cursos; la identidad profesional del profesorado de Educación Física; y las relaciones de intercambio y apoyo que se establecen entre varias generaciones del profesorado (Borges, Calrier, Clerx, Delens, & Gerard, 2015). A

³⁴ (CUFOCEP) Centre universitaire pour la formation continuée en éducation physique, Université Catholique Louvain a Bèlgica.

continuación, se hace referencia a los resultados de este estudio buscando una mejor explicación de cada dimensión.

En relación con el desarrollo profesional, el profesorado en formación busca actualizar sus conocimientos, prácticas y métodos con una preocupación particular por las innovaciones. Por un lado, se destacan los cursos basados en la práctica, “en el aprender haciendo”, porque esta metodología se acerca a la realidad escolar. Por otro lado, en tener la oportunidad de aprender disciplinas que nunca había visto durante su formación inicial.

Por otro lado, los cursos de formación, también parecen ayudar a fortalecer la identidad profesional. Esto se atribuye a la naturaleza misma del conocimiento compartido y construido subyacente a la Educación Física. Esto significa que este conocimiento parece unir indudablemente ciertas representaciones, significados, incluso imágenes que los profesores y profesoras tienen y hacen de sí mismos y de su profesión. Además, parece unirse a la idea de mantenerse en contacto con el campo de conocimiento, que es notablemente práctico o encarnado por el movimiento (Clerx, 2016). La forma en que se entrelazan los vínculos entre las y los participantes parece reforzar un espíritu del profesorado de Educación Física, que a sus ojos parece distinguirlos de otros colectivos docentes. El profesorado pone de manifiesto el placer por aprender, el placer de disfrutar de una actividad y volver a sentirse alumno o alumna dentro de los cursos (Borges et al., 2015).

En cuanto a las relaciones intergeneracionales, se refiere a la transmisión que parece tener lugar a través de reuniones, intercambios, discusiones, experiencias entre maestros y maestras de diferentes generaciones, y también entre docentes, formadores y formadoras. Todo esto en un entorno amigable y relajado, que contribuye al desarrollo profesional de los y las maestras. Se construye una comunidad intergeneracional y temporal (si consideramos que los cursos pueden durar entre tres a cinco días), que puede crear vínculos más duraderos y tener una apariencia permanente si consideramos que los vínculos se crean y duran en el tiempo y que cada año, cuando llega el momento de la reunión, estos enlaces se renuevan (Borges et al., 2015; Carlier & Clerx, 2014; Sarti, 2013).

En el mismo estudio (Borges et al., 2015) analizan que si bien es cierto que los cursos tienen a menudo un enfoque práctico, la teoría está presente,

especialmente en los enfoques pedagógicos, técnicos y didácticos utilizados por los formadores y formadoras. Esto se relaciona con la idea de que el conocimiento de las y los docentes es práctico y está enraizado en sus experiencias personales y profesionales dentro del contexto escolar. Sin embargo, aunque arraigado en su práctica, esto no significa que su conocimiento esté desprovisto de cualquier forma de reflexividad y teoría. De hecho, esto significa que el conocimiento teórico se reinterpreta a la luz de la experiencia personal y profesional de cada maestro y maestra: las teorías no abruman la actividad docente, se integran en ella y, por lo tanto, se pragmatizan de acuerdo con las limitaciones de acción pedagógica real en Educación Física. Por otro lado, la dimensión reflexiva, que puede contribuir a la movilización de las teorías en juego durante la acción o durante las intervenciones de los y las docentes en cualquier contexto escolar, se vuelve más discreta durante los talleres. (Carlier & Renard, 2007; Renard, Carlier, & Paquay, 2000).

En relación con la formación del profesorado de Educación Física, Cirqueira (2004) afirma que en la Capoeira, como asignatura obligatoria u optativa, no existen parámetros de formación a nivel universitario en Brasil. Por una parte, no se halló un currículo oficial de los contenidos que se debieran enseñar y, por otra parte, el trato pedagógico en los cursos de formación universitaria suele ser establecido por cada profesional. Esta indeterminación de los contenidos y del trato pedagógico puede ser una debilidad al pretender insertar la Capoeira al área formativa. Y esto especialmente considerando que la Capoeira es una actividad en muchos aspectos determinada por la ideología de cada academia o por la filosofía del maestro o maestra, es decir entre una academia y otra se puede encontrar normas, estilos y objetivos muy diferentes.

En ese sentido, Costa (2009), en los resultados de su investigación, destaca la participación de un maestro de Capoeira como responsable pedagógico del curso de formación permanente, aclarando que el maestro en cuestión fue seleccionado por su formación profesional, que se desarrolló en el ámbito académico y en el mundo de la Capoeira. Costa (2009) interpreta esta característica como un factor positivo que facilita la cercanía entre el maestro de Capoeira y el profesorado en formación. El maestro diferenció que la Capoeira escolar debe tener objetivos y matices diferentes a los de una academia de Capoeira, logrando atender a las

necesidades propias del profesorado de Educación Física escolar.

Ante este ejemplo, ¿Será posible que la comunidad de maestros y maestras de Capoeira que se interesan por la educación y formación consigan llegar a un acuerdo en este sentido? Jaqueira y Coelho (2013) en su artículo referente a la primera propuesta de reglamentar la Capoeira en 1968, concluye que esto fue una tarea que, por un lado, los mismos maestros de Capoeira (cabe destacar la ausencia de maestras en la federación) no supieron llegar a acuerdos en términos técnicos y conceptuales, y por otro lado por la resistencia a regular la Capoeira como deporte en varios sectores de la comunidad capoeirística.

2.3.2 SOBRE LAS POSIBILIDADES DE LA CAPOEIRA EN LA ESCUELA

La revisión bibliográfica da cuenta que han sido diversas las experiencias documentadas de la participación de la Capoeira en la escuela. En su gran mayoría encontramos evidencias en Brasil y en menor número en otros países como Colombia, Argentina y España. Cabe mencionar que hemos considerado tesis doctorales, trabajos de máster, monografías de posgrado y artículos de revistas educativas a partir del año 2000 hasta el año 2020. A continuación, se mencionan los estudios que hemos considerado más pertinentes para nuestro tema de investigación.

Son diversos los estudios y experiencias que otorgan un valor educativo intrínseco a la Capoeira (Araújo, 2004; Breda, 2010; Campos, 2001; Castro et al., 2000; Costa, 2009; De Melo, 2015; Freitas & Ramos, 2002; Mello, Pedrosa, & Moura, 2013; Mello, 2010; Moura, Barbosa, & Antúnez, 2012). En estos estudios se propone como una herramienta educativa para trabajar en dentro de las comunidades y de la escuela ya sea en la clase de Educación Física o como actividad complementaria a la educación. Diferentes estudios asocian la Capoeira al desarrollo de las habilidades motrices de las y los alumnos de educación inicial, otros al desarrollo de habilidades sociales, y otros a mejorar la salud y calidad de vida al promover un estilo de vida activo.

Existe una fuerte corriente que enfatiza especialmente el valor educativo de la Capoeira para trabajar en proyectos sociales dentro de la escuela, con niños, niñas, y adolescentes en riesgo social (Knust, 2013). Se destaca que su práctica otorga herramientas que permiten el desarrollo de la autoestima y que potencia el

sentido de pertenencia e identidad dentro de un grupo, así como también las habilidades sociales, y que eleva las expectativas de la vida.

La única tesis encontrada en Barcelona respecto a la Capoeira como contenido de la Educación Física escolar fue realizada por Moneo (2014). Este estudio presenta un análisis respecto a la incidencia educativa de la Capoeira y plantea la viabilidad de la Capoeira como contenido en la clase de Educación Física. Basándose en su método enseñanza, se plantea una propuesta didáctica de enfoque competencial como medio para aportar al desarrollo en la competencia social y ciudadana en alumnos y alumnas de 6º de primaria. Los resultados fueron positivos en cuanto a las evaluaciones, que dieron cuenta que efectivamente la Capoeira, en este estudio de caso, es una disciplina que, si está planificada con una adecuada didáctica competencial, favorece la adquisición y desarrollo de la competencia social y ciudadana. En este trabajo, el responsable es el profesor de Educación Física y practicante de Capoeira. Esto facilita el trato pedagógico de la Capoeira escolar, pero al igual que en los trabajos anteriores, encontramos el vacío entre la Capoeira y el profesorado de Educación Física. Esta problemática es cuestionada más específicamente en un estudio realizado en cinco escuelas de la Rocinha (Moura, Barbosa, & Antúnez, 2012). En este artículo se revelan las barreras y dificultades para enseñar Capoeira en la clase de Educación Física. En este estudio, el profesorado reconoce las facilidades de su inserción en la escuela y las posibilidades de alcanzar valores pedagógicos en la formación integral del individuo, sin embargo, la principal barrera es atribuida a la falta de experiencias y la debilidad en la formación de la Capoeira como contenido.

De Oliveira & Heine (2008) señalan que el proceso de interacción entre la Capoeira y la escuela parece ser irreversible y viene aumentando en los últimos años, de modo que sostienen que cabe al profesorado reconocer esta realidad y establecer un contacto más significativo con la modalidad, explorando todo su potencial educativo. Así, la Capoeira puede ser un instrumento en el proceso educativo, interfiriendo en la vida de la escuela e influenciando positivamente su cotidianidad. Continuando con esta idea, Geerergese (2013) concluye que el valor educativo de la Capoeira se refiere a los elementos que capacitan al individuo para vivir en sociedad de la mejor forma posible. Los chicos y chicas deben ser formados para tener una postura ética, poseer un buen nivel cultural y

de conocimientos y deben saber utilizar todo eso para relacionarse con sus pares dentro del contexto social en que viven. Es decir, el valor educativo debe posibilitar al individuo una relación auténtica con sus pares a modo de dar oportunidades para crear una nueva comunidad:

“Para los maestros de Capoeira su misión no es solo enseñar las técnicas de Capoeira, sino que su trabajo está relacionado con la posibilidad de transformar al individuo en un buen ciudadano, que se comporte de forma ética y que posea un buen conocimiento” (Geererghese, 2013, p. 36).

Se destaca la organización del espacio educativo en la relación alumno/a-profesor/a. El profesor o profesora orienta todo el proceso y todos los alumnos y alumnas se tornan responsables por el aprendizaje colectivo, quienes tienen mayor facilidad para una determinada tarea, ayudan a quienes tienen mayor dificultad, y así todos se desenvuelven colectivamente, respetando las habilidades y capacidades individuales.

Considerando la Capoeira como una manifestación de la cultura popular, esta se puede transformar en una actividad muy importante para los y las estudiantes, principalmente en su formación global. A través del movimiento y la música se desarrolla la creatividad, el interés por las artes y las múltiples posibilidades de desarrollar la cultura a través de la Capoeira (Da Costa, 2011). Así, la Capoeira se torna un tema privilegiado en el ámbito de escolar. Como contenido tiene condiciones para reunir todos los elementos indispensables para la formación de un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad que rodea al alumnado, que por su lado, tiene la posibilidad de reconocerse como sujeto de una práctica político-pedagógica dentro de los principios de la educación libertadora (Castro et al., 2000). Los estudios mencionados dan cuenta que el contenido de Capoeira puede ser orientado al desarrollo del sentido crítico, esencialmente en relación con la historia de la esclavitud y en paralelo a la realidad social de desigualdad y pobreza en Brasil en el siglo XXI.

Mello (2010) en su tesis doctoral coincide que, para incorporar su enseñanza en la clase de Educación Física, indiscutiblemente se debe profundizar en el currículo y en los contenidos que se apropiarán a través de su práctica. Se afirma que forman parte de esta modalidad la expresión corporal, el sentido del ritmo, la coordinación y la educación para la paz porque se propone que la educación a

través de la Capoeira puede formar o cambiar las actitudes de los individuos. La autora concluye que es una actividad de gran riqueza dentro del área de Educación Física y que es posible desarrollar las capacidades físicas y coordinativas originales con el soporte musical, dando sentido a la interdisciplinariedad educativa.

Es muy significativa la conexión entre la Capoeira, la cultura y la educación popular. El proyecto Axé en Salvador de Bahía, es una organización sin fines de lucro, se le atribuye el mérito de sacar a miles de niños y niñas de las calles a través de la educación emancipadora de Paulo Freire (Freire, 2007). El proyecto reinventa el plan de estudios para incorporar una variedad de actividades estrechamente relacionadas con las costumbres y tradiciones de la vida y la cultura local. En este sentido, se destaca la relación deporte-educación, donde la Capoeira se incorporó al plan de estudios de la escuela con una metodología interdisciplinar, como proyecto de estudio desde diferentes asignaturas y áreas de conocimiento. Freire tomó la idea de la cultura popular y la usó como un medio para estimular a los niños y niñas a estudiar (Barcellos, 2005; Brito, 2008; Schroeder, Lopes, & Silva, 2017). En otros términos, observó que los niños y niñas jugaban Capoeira en las calles en lugar de estar en la escuela. Luego, sugirió introducir esta práctica dentro de las escuelas, para que los niños pudieran jugar dentro de su horario regular de clases (Arney, 2007; Müller, 2004; Rossatto, 2002).

Daltro (2014) en su estudio "El arte de la Capoeira como potencialidad didáctica pedagógica en el sistema de educación formal en Brasil" afirma que la Capoeira es un arte interdisciplinar y plural que incluye diversos aspectos de la educación como la cultura, el deporte las habilidades sociales, lo deportivo, lo musical y lo artístico. En la misma línea Barbosa (2005), en su investigación de la Capoeira en el contexto escolar y la Educación Física, afirma que en dos de las tres escuelas investigadas se desarrolló un trabajo interdisciplinar con las asignaturas de Educación Física, Historia y Artes. En estos casos, el autor señala que la interdisciplinariedad del trato pedagógico de la Capoeira permite ampliar significativamente la enseñanza-aprendizaje del sentido más profundo de la Capoeira más allá de la actividad física. En la propuesta de Tibúrcio (2018) que las asignaturas involucradas, Educación Física y Artes se convirtieron en

espacios de estudio dinámico entre el profesorado integrando elementos de la cultura afro brasilera.

Continuando con la propuesta interdisciplinar de la Capoeira, Costa (2009) destaca que la mayor dificultad encontrada por el profesorado de Educación Física para enseñar la Capoeira en la escuela, fue abordar la musicalidad con el alumnado. Frente a esta problemática propone el trabajo interdisciplinar teniendo en cuenta que la música se trabaja como un conocimiento desarrollado en la asignatura de Arte. Esta asignatura podría ser responsable de la enseñanza-aprendizaje de la musicalidad de la Capoeira y en la Educación Física, de la gestualidad de los movimientos.

Por otro lado Cirqueira (2004), hace una crítica a las universidades brasileras por desvincularse de las luchas sociales y afirma que es necesario recuperar en las instituciones el espacio privilegiado para la divergencia y el conflicto, en el proceso de construcción del conocimiento útil para la mayoría de la población. Es por esto que el tratamiento de la Capoeira como disciplina curricular en la formación universitaria surge como una posibilidad de acercar a las universidades las manifestaciones culturales; por lo tanto, el autor considera que la Capoeira debe ser tratada como un complejo temático interdisciplinar con relación al movimiento histórico del que forma parte.

La Capoeira es una actividad emergente y considerada no tradicional en el ámbito educativo. La característica de su juego en su componente compañeras y compañeros (lógica interna) permite desenvolver la coeducación en la Educación Física. Los juegos y deportes alternativos se caracterizan por ser un tipo de práctica alejada de los estereotipos de género y rendimiento en los deportes convencionales; por el contrario, se caracterizan por el componente lúdico y una alta percepción de la diversión. Además, existe una complejidad media en las tareas lo que aumenta la autoestima y la implicación en la actividad. Presentan una tendencia a disminuir las diferencias de género, ya que se asocia a la cooperación no sexista, y a la interacción e inclusión ya que las reglas y las habilidades son desconocidas, lo que facilita equiparar el nivel de partida de chicos y chicas (Carrillo, Granados, & Jiménez, 2016; Feu, 2007; Sandra, 2013).

Contradictoriamente, esta presentación como potencial herramienta coeducativa, no siempre fue valorada en el *mundo de la Capoeira*, históricamente considerado un sistema patriarcal que ha invisibilizado y desvalorizado la participación femenina en la Capoeira. Entonces es necesario tratar la perspectiva de género en la práctica cotidiana de la Capoeira y especialmente en la formación de profesores y profesoras, es decir para que una actividad resulte coeducativa no basta con el trabajo mixto, sino que el profesorado debe orientar, motivar y potenciar la coeducación con actividades claramente dirigidas para ese objetivo (Montávez, 2012). En la misma línea Feu (2007) afirma:

“Aunque no podemos afirmar categóricamente que los juegos y deportes alternativos son una actividad coeducativa en sí misma, ni creemos que exista alguna, estamos convencidos que con las actitudes y estrategias adecuadas estos contenidos son potencialmente favorecedores de la coeducación en las aulas de Educación Física” (Feu, 2007, p. 1689).

El profesorado de Educación Física debe posicionarse en el paradigma de la coeducación desde la conciencia, la acción y la constante reflexión crítica. Para esto es necesario adquirir herramientas que permitan implementar recursos y estrategias frente a las situaciones normalizadas en el cotidiano de las clases. Vilanova y Soler (2012) presentan una recopilación de estrategias y proponen acciones y “buenas prácticas” para el profesorado para incorporar y fomentar la coeducación física.

Por otro lado, se hace necesario profundizar en la perspectiva de género desde la formación del profesorado de Educación Física, para que se trabaje desde la convicción y compromiso de generar cambios sociales y no sólo porque es lo solicitado por una institución o por el currículo:

“El enfoque verdaderamente coeducativo desde la educación física y la formación de maestros y maestras exige mucho más que la formación de grupos mixtos o la oferta de las mismas actividades a ellas y ellos. Se trata de intervenir de forma consciente y explícita en la ruptura de los estereotipos y prejuicios de género, poner en evidencia las situaciones de discriminación y desigualdad, y favorecer la formación integral, en toda su diversidad y riqueza. Y es que la permanencia de las situaciones de desigualdad y discriminación en la educación física son más por omisión que por acción” (Lleixà, Soler, & Serra, 2020, p. 640).

En el estudio de Cabra y Sánchez (2014) se proponen varias actividades rítmicas para fortalecer la coeducación, destaca que la Capoeira tuvo un gran impacto por la simulación de una lucha por medio de la danza, los niños y niñas se sintieron

muy atraídos ante el tema y participaron dejando de lado los prejuicios y compartiendo espacios de baile entre chicos y chicas, aprendiendo a respetar al otro y a no agredir física ni psicológicamente. Concluye que la Capoeira brinda un escenario apropiado que fortalece la coeducación y recomienda incluir esta actividad de forma regular. La simulación de la lucha se trabaja a través de la expresión corporal y la musicalidad; sobre este punto la propuesta de Montávez (2012) afirma que el trabajo de la expresión corporal se torna necesario para superar los estereotipos de género, en este caso referidos a la corporeidad y la motricidad a través de propuestas que motiven a todo el alumnado y la posterior reflexión sobre las mismas. En este sentido los contenidos y actividades que se imparten en la Educación Física arrastran una importante carga cultural de género (Soler, 2006, 2010) por lo cual es fácil asociar por ejemplo, la práctica de la lucha a los chicos y la danza a las chicas. En el caso de la Capoeira, el contenido de lucha y expresión corporal se entrelazan y confluyen en el sentido lúdico predominante en el *jogo de Capoeira*, por lo tanto, se puede pensar que es una actividad que puede reducir la reproducción de prototipos de género.

2.3.3 EL TRATO PEDAGÓGICO DE LA CAPOEIRA

En relación con el trato pedagógico de la Capoeira, varios estudios argumentan que, a nivel escolar, para potenciar su valor educativo, la Capoeira debe ser enseñada como danza o expresión corporal, dejando el ámbito de la lucha para las academias deportivas de Capoeira, de lo contrario esta podría promover la violencia en las escuelas (Martins, 2011). Esto se puede atribuir a que aún puede existir el prejuicio que la Capoeira puede estar relacionada con sucesos delictivos callejeros, porque por el contrario otros trabajos aseguran que las luchas se pueden incorporar en la escuela como juegos cooperativos, rescatando la filosofía de la no violencia (Santos, Oliveira, Ruiz, Oliveira, & Langa, 2011).

La Capoeira se puede trabajar desde sus diversos enfoques, que permiten el juego, la lucha, la danza, la música y la educación. Su enseñanza-aprendizaje debe ser de forma global; de esta manera los estudiantes pueden identificar los aspectos que más le acomoden y se sientan a gusto realizar. La práctica de la Capoeira en la escuela también permite el desarrollo de contenidos conceptuales y procedimentales, tales como la autonomía, la cooperación y la participación

social, la actitud libre de prejuicios, la comprensión de la práctica cotidiana de la ciudadanía, la historia (Cristina & Paim, 2004).

Al especificar los ejes temáticos del tratamiento pedagógico de la Capoeira, varios trabajos coinciden en mencionar la historicidad, la musicalidad, la gestualidad y la organización social (Almeida & Nunes, 2004; Barbosa, 2005a; Breda, 2010, 2013, 2015; Campos, 2001; Da Costa, 2011). Estas propuestas coinciden en dar énfasis a aspectos culturales y sociales de la Capoeira, que solo con el trabajo de estos aspectos, el movimiento, el juego-lucha y la música, tendrán un sentido íntegro de la Capoeira. La práctica reducida a tecnicismo deportivo pierde toda la riqueza de la Capoeira.

En algunas experiencias educativas de profesorado de Capoeira enseñando en las escuelas (Da Costa, 2002; Freitas & Ramos, 2002) se constata que la Capoeira es una actividad que otorga beneficios en la motricidad global y en la identidad corporal de niños y niñas. No obstante, como limitaciones del proyecto, se da a conocer la falta de metodología y recursos didácticos por parte de los profesores de Capoeira, que debieron ser orientados y ayudados por el personal directivo y el profesorado de Educación Física de las escuelas para emplear herramientas didácticas y pedagógicas adecuadas en las clases.

En este sentido nos preguntamos si es necesario que el profesorado de Capoeira que pretende enseñar en el contexto escolar tenga una mínima formación metodológica y didáctica para trabajar en las escuelas. En este punto volvemos al hecho que los métodos de enseñanza y aprendizaje en las academias de Capoeira se mantienen más bien con herramientas similares a las artes marciales, muy basadas en el entrenamiento de imitación y repetición en la búsqueda de mejorar la técnica. Como se dijo anteriormente, la Capoeira hasta principios del siglo XX se aprendía observando e imitando, no existía la figura del maestro ni las academias de Capoeira. Y cabe recordar que la gimnasia brasilera tuvo sus orígenes en la marcialidad y en mejorar la raza brasilera. La era pedagógica de la Capoeira nace con la presencia de mestre Bimba y luego por otros maestros que escribieron libros metodológicos e incluyeron la Capoeira en los parámetros de la Educación Física brasilera.

En esta misma línea Mestre Ferradura (Breda, 2010, 2013b, 2015, 2016) ideó el método pedagógico para la enseñanza infantil de la Capoeira llamado *Brincadeira*

de Angola. Esta metodología defiende la Capoeira con raíz pedagógica y afirma que la Capoeira es la fuente primordial de saber para su enseñanza-aprendizaje. Considera que se deben estudiar los procesos educativos inherentes que ocurren en el grupo, la comunidad, escuchando los saberes de los maestros más antiguos, aprendiendo de la historia y las tradiciones que conectan el pasado con el futuro. Considera que si bien otras áreas de conocimiento pueden contribuir al trato pedagógico de la Capoeira - como la Educación Física, la Música, la Pedagogía, la Sociología, la Fisiología y la Psicología -, los saberes son propios de la Capoeira y llaman a la importancia de la tradición oral (Breda, 2016; Oliveira & Heine, 2008).

En la lógica de esta corriente, encontramos una propuesta metodológica para tercer grado de primaria que da cuenta de dos módulos. El primero está basado en *“La vida y las dificultades de los esclavos”*, abordando el contexto histórico de los orígenes de la Capoeira mediante el relato de historias, juegos, personificaciones, cuentos y canciones. En el segundo módulo se trabajó la Capoeira como *“movimiento para la liberación”*, enseñando los movimientos básicos de defensa, ataque y acrobacias y rituales de la roda de Capoeira. Se destaca el interés y aprendizaje por parte del alumnado, como también las dificultades disciplinarias presentadas en cada sesión por la falta de experiencia del profesor en la práctica (Mello et al., 2013).

Por otro lado, y de forma más concreta en el libro *“Capoeira y psicomotricidad”* encontramos el trato pedagógico de la Capoeira basado en tres dimensiones para evaluar el aprendizaje: a) dimensión conceptual: conceptos filosóficos, historia, resistencia cultural, estrategias de juego, fundamento y reglamentos; b) dimensión procedimental: diferentes formas de entrenamiento, movimientos técnicos, acrobacias, juegos y simulaciones de combate; y c) dimensión actitudinal: autocontrol, autonomía, cooperación y respeto por la tradición (Columá & Chaves, 2017).

La Capoeira se presenta como una alternativa innovadora a considerar en el currículo de Educación Física, especialmente en el área de expresión corporal. La mayoría de sus movimientos son circulares y ondulantes, para buscar la comunicación y diálogo corporal con el compañero y compañera. Se destaca también que la Capoeira puede prescindir del contacto físico y practicarse en el

ámbito de la simulación, ya que se generan intenciones de golpes y ataques, pero no es el objetivo principal. Los maestros y maestras de Capoeira defienden la idea de demostrar al otro la capacidad de realizar golpes, por encima del acto concreto de golpear. Se produce un intercambio de intenciones y emociones que desencadena un diálogo corporal constante. Aparte del elemento de danza y expresión corporal que contiene la Capoeira, se debe recordar que también representa una identidad folclórica que puede resultar muy significativa para quienes la practican. Esto se refuerza con la propuesta de danzas de raíz folclórica de Matos, Smith, y Moreno (2020) que destacan los aportes que las danzas folclóricas otorgan a la Educación Física como la expresión de los sentimientos, la creatividad y el respeto hacia otras culturas; además hacen notoria la necesidad de la formación inicial y permanente en este ámbito:

“La danza como herramienta educativa en el trabajo del cuerpo, del movimiento, de la expresión de los sentimientos y de la creatividad, que favorece el autoconocimiento, la relación con uno mismo y con los demás, el aprendizaje y respeto a otras culturas y a sus elementos socioculturales debe ser reconocida y desarrollada de forma consistente y regular en las escuelas. Para ello, es conveniente una formación previa del profesorado desde el ámbito universitario en lo cual, por medio de experiencias didácticas vivenciales de la danza y sus fundamentos, se inicien en la capacitación, diseño, desarrollo y reflexión sobre el tema” (Matos et al., 2020, p. 743).

Esta idea también es compartida por Vicente, Ureña, Gómez, y Carrillo (2010), en el sentido que la danza puede ser una herramienta para el aprendizaje de contenidos históricos y socioculturales, destacando el ámbito intelectual que estimula la danza.

Retomando del punto anterior, cuando se menciona la expresión de sentimientos, el trabajo de la expresión corporal y la creatividad genera conexión con las emociones y los sentimientos especialmente movidos por la música. En la Capoeira, la conexión entre la música, la energía del grupo y el movimiento, genera sentimientos y emociones en quienes participan. Por un lado, lo importante de facilitar la enseñanza-aprendizaje de una forma que sea una práctica placentera y divertida en el ámbito de la Educación Física (Da Costa, 2009, 2011) y por otro lado los sentimientos y emociones propios del juego de movimientos rápidos y peligrosos mezclados con el ritmo de la música y la expresión creativa (Zonzon, 2007, 2011, 2014b).

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASO

En este capítulo se describe la metodología que ha dado forma y estructura a este estudio. Junto con la presentación y descripción del estudio de caso, se argumentan las decisiones tomadas respecto al proceso metodológico y se justifican las técnicas e instrumentos utilizados en cada fase de la investigación.

Para el estudio del programa de formación permanente, en todo su alcance y complejidad, se ha estructurado la investigación en dos fases. La primera fase se desarrolla entorno el CUFOPEPCA en el marco de los Cursos de Verano – 2016 del INEFC. La segunda fase fue durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2017 en uno de los centros educativos donde el profesorado asistente al curso realizó la transferencia de sus aprendizajes.

3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESTUDIO DE CASO

El método de esta investigación es el estudio de caso, que se centra en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender generalidades importantes de situaciones similares (Stake, 1999). También permite la descripción y análisis detallado de una unidad social en una entidad educativa única como el profesorado, el alumnado, un programa, un proyecto educativo o la gestión de un centro (Merriam, 1998).

La definición del caso se basa en un sistema integrado que constituye el objeto de estudio. Los casos que son de interés en la educación los constituyen en su mayoría personas y programas, que son únicos, pero en cierta forma se asemejan también (Stake, 1999).

En el estudio de caso no se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra teórica, es decir elegir casos que probablemente puedan replicar o extender la teoría emergente: “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso” (Stake, 1999, p. 17).

El foco de esta investigación está puesto alrededor del curso “La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la asignatura de Educación Física”. Más concretamente, nuestro foco de investigación es la aplicación de una

propuesta didáctica de formación permanente con un enfoque crítico-reflexivo en el ámbito pedagógico y en la transferencia que realiza el profesorado formado en el curso, en su contexto escolar. Además de describir, explicar e interpretar, se orienta a la formulación de juicios de valor de la propuesta didáctica que constituye la base para la toma de decisiones, la acción de cambio y la reformulación en el programa de formación, principalmente para la mejora en las prácticas educativas tanto en el profesorado como en la propia formadora.

Por lo tanto, la naturaleza de este estudio es una realidad condicionada por el comportamiento de la formadora y de las personas en formación durante el curso y en su contexto escolar-laboral. Nuestra principal inquietud está orientada a comprender en profundidad, los fenómenos que ocurren en este escenario socioeducativo de enseñanza y aprendizaje. Por las características del estudio, nos posicionamos en el paradigma interpretativo, en cuanto que el objeto de estudio tiene relación con las representaciones personales y culturales, con las intenciones y los valores compartidos en el curso de formación.

El estudio de caso se presenta como una metodología de investigación que permite el desarrollo de habilidades reflexivas en el desarrollo profesional del profesorado (Fernández, Arias, Fernández, Burguera, & Fernández, 2016; Macazaga, 2003; Merriam & Simpson, 1995). Actualmente el estudio de caso es uno de los métodos más frecuentes en la investigación interpretativa en la Educación Física (Soler & Vilanova, 2010).

Desde un inicio nos cuestionamos si era prudente trabajar con la metodología de un estudio de caso o una investigación-acción. La investigación-acción busca identificar un problema en una realidad y problemática concreta, existentes antes de plantear hacer una investigación, para actuar, generar soluciones y provocar cambios en esa realidad, lo que se conoce como espiral de cambio (Elliot, 2000). En nuestro caso, no buscamos soluciones para una problemática en concreto, sino analizar el proceso de diseño, desarrollo y transferencia de un curso de Capoeira como herramienta pedagógica en un programa de formación permanente. Por ello, finalmente se ha optado por una investigación mediante un estudio de caso evaluativo, diseñado e intrínseco.

Por un lado, se ha considerado el modelo de estudio de caso evaluativo (Merriam, 1998) porque se ajusta al objetivo general de evaluar el diseño, el desarrollo y la repercusión del curso de formación permanente. Este modelo incluye la descripción, la explicación y el juicio. Su objetivo es el juicio y por lo tanto el diseño de la búsqueda está dirigido a obtener la información necesaria para emitirlo. Su objetivo es la toma de decisiones para mejorar y provocar cambios.

Por otro lado, Reigeluth y Frick (1999) diferencian el estudio de caso dependiendo del tipo de manipulación del fenómeno por parte de quién investiga y del momento en que se investiga. Se establecen los tres tipos de casos:

- Casos diseñados: en que la situación es manipulada por quién investiga para adecuarla a las necesidades de la investigación, como por ejemplo cuando se diseña una intervención formativa acorde a una determinada teoría.
- Casos naturales in vivo: en que la situación no es manipulada por quién investiga, no se interviene en las variables del entorno. Por otro lado, la recogida de información ocurre en tiempo real.
- Casos naturales post facto: en que el caso se diseña y se recogen los datos después de ocurrida la situación.

En el contexto de este estudio presentamos dos escenarios diferentes. La primera fase de la investigación ocurrió en un escenario manipulado por la investigadora, ya que es en una realidad establecida a través del curso de formación permanente del profesorado, lo que corresponde a un caso diseñado. Sin embargo, la segunda fase de la investigación, se desarrolló en un escenario que es la realidad escolar en la cual se desenvuelve el profesorado, lo que se ajusta a un caso natural in vivo.

Finalmente, Stake (1999) hace referencia a dos tipos de estudio de caso y los clasifica como intrínsecos e instrumentales. El estudio de caso intrínseco es cuando se necesita aprender de un caso particular y tenemos interés en conocer esa realidad. El estudio de caso instrumental es cuando el caso es un medio o un instrumento para comprender situaciones generales desde un estudio particular y el caso en sí mismo no es lo principal para el estudio.

Por las características de nuestro estudio nos posicionamos desde el estudio intrínseco de caso, porque es de nuestro interés el curso de formación permanente del profesorado en Capoeira. Nos interesa porque necesitamos aprender de la particularidad del curso de formación, las características de la enseñanza-aprendizaje del profesorado, buscamos la descripción detallada de las dinámicas que se generan con la actividad de Capoeira, las reflexiones críticas del profesorado de su proceso de formación, las decisiones tomadas por la formadora-investigadora, y de todos los factores que determinan la complejidad del caso.

Stake (1999) afirma que el estudio de caso es una metodología difícil de estructurar con pasos establecidos. Para esta investigación se ha considerado la propuesta de Shaw (1999) que propone un diseño de investigación con siete componentes esenciales:

- a. Planteamiento del problema, preguntas de investigación y objetivos
- b. Revisión de la literatura y formulación de proposiciones
- c. Obtención de los datos
- d. Transcripción de los datos
- e. Análisis global: constante comparación de la literatura con los datos obtenidos para la codificación de estos
- f. Análisis profundo: comparación sustantiva de los resultados con la literatura
- g. Conclusiones generales e implicaciones de la investigación

Con esta propuesta de diseño se han organizado los pasos metodológicos de la investigación, siempre considerando que el diseño en sí cumple la función guía en el proceso del estudio de caso, y que en ningún momento representa una regla estricta e inamovible. Como señala Stake (1999): “A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender el caso en su totalidad. Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño” (p. 21).

Las cuatro propiedades que según Pérez (1994) y Merriam (1995) caracterizan un estudio de caso son: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Estas se

han tomado en cuenta ya en otros estudios de caso de formación permanente del profesorado de Educación Física (Font, 2007; Macazaga, 2003) y en la investigación educativa (Flores, 2013).

- Particularista: Centramos nuestra atención en el curso de formación permanente de Capoeira, que es un programa único, particular y con un grupo concreto de personas en un tiempo determinado. Es de nuestro interés comprender en profundidad la singularidad de esta realidad, para conocer cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje, formas de interactuar del grupo y el rol de la formadora, entre otros aspectos.
- Descriptivo: Nuestro estudio entrega una profunda y rica descripción cualitativa de las situaciones e interacciones del grupo en formación, presentando un extenso material de análisis (observación, diario de investigación, entrevistas en profundidad y análisis documental) e interpretación para lograr retratar de la mejor forma el caso. La narración está acompañada de citas y de ejemplos para que en la lectura sea posible observar los distintos factores que determinan el caso.
- Heurístico: Pretendemos descubrir nuevos significados, ampliar las experiencias, contribuir a lo que ya se sabe respecto a la formación del profesorado en la Educación Física y a la Capoeira como herramienta pedagógica. Se pretende la búsqueda de significados que orienten la toma de decisiones y promuevan iniciativas de acción en quién lee el caso. Es la forma en que Stake (1999) reivindica el estudio de caso, con el objetivo de impulsar iniciativas de reflexión, acción y emancipación.
- Inductivo: Se trata de un estudio de razonamiento inductivo, en el cual se aborda el análisis desde una ideas vagamente formuladas, no para crear hipótesis, sino más bien que orientan y facilitan el descubrimiento de conceptos posibles de identificar a través del examen minucioso de los variados aspectos y posibilidades de relación entre estos en el contexto del caso (Sabariego, Massot, & Dorio, 2012).

3.2 PRIMERA FASE: EL CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO “LA CAPOEIRA, UNA HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA” (CUFOPEPCA)

Nuestro caso es el curso de formación permanente del profesorado de Educación Física “La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la clase de educación física” (CUFOPEPCA), enmarcado en el programa de formación permanente de los Cursos de Verano del INEFC Barcelona – 2016.

La primera fase del estudio comprende el diseño, la implementación y la evaluación del CUFOPEPCA en el marco de los Cursos de Verano 2016 en INEFC.

3.2.1 EL DISEÑO DEL CUFOPEPCA

A) EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DEL CUFOPEPCA

El curso fue planteado con la intencionalidad de provocar una actitud activa, crítica y reflexiva en el profesorado, combinando los saberes ancestrales con los saberes académicos, y viceversa, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Capoeira y su aplicación en la clase de Educación Física.

Las actividades fueron pensadas y creadas para la comprensión de manera global del juego de la Capoeira por parte del profesorado y a la vez proyectando las posibilidades de transferencia en el centro educativo. Para esto se consideraron los siguientes aspectos como ejes principales:

- La lógica interna: los compañeros y compañeras, el espacio, el tiempo, los objetos materiales, así como los aspectos simbólicos.
- La historicidad: orígenes de la Capoeira en la esclavitud y símbolo de resistencia cultural.
- La motricidad: acciones motrices naturales respetando y reconociendo la propia corporeidad.
- La cooperación: ante el componente de lucha que tiene la Capoeira, se decidió trabajar todas las actividades cooperativamente para así jugar Capoeira “con el otro” y no “contra el otro”.

- La creatividad y la expresión corporal: se crearon espacios y momentos en los cuales el profesorado en formación conectara con la música, la historia y sus propias emociones, dando libertad al movimiento.

En la elaboración del curso, fue necesario reflexionar desde qué perspectiva se pretendía plantear la formación. Por un lado, cuál enfoque de formación permanente del profesorado y, por otro lado, los aspectos que consideramos importantes a rescatar y a potenciar de la Capoeira, pensada como una herramienta pedagógica en el ámbito escolar. Para esto profundizamos en la literatura científica sobre formación permanente y las experiencias formativas previas alrededor de la Capoeira. A partir de este proceso, nos posicionamos desde un enfoque crítico reflexivo de formación permanente del profesorado.

Para organizar las ideas, desde el punto de vista de la formadora, como experta en Capoeira, surge el cuestionamiento sobre de qué manera se puede acercar la práctica formativa al modelo socio crítico: ¿cómo debiera ser y actuar una profesora en la formación de formadores/formadoras? ¿De qué manera contextualizar el conocimiento y reconciliar la teoría con la práctica? La primera reflexión, por un lado, conlleva a procurar eliminar relaciones o situaciones autoritarias en las sesiones. En este caso, cabe reflexionar en las dinámicas de poder que se pueden generar en una sesión de Capoeira, en la figura del maestro o maestra, a quién por lo general el alumnado obedece sin cuestionar. Por otro lado, surge la inquietud sobre cómo trabajar una actividad que proviene de la tradición oral de forma teórica y académica.

Para adaptar las nuevas formas, primero fue necesario un proceso de deconstrucción de los patrones pedagógicos adoptados en la propia formación personal de la profesora de Capoeira, para pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje bidireccional y recíproco. Es decir, se partió de la idea que el profesorado participante puede aportar conocimiento al curso, y se puso el interés en que las actividades propiciaran la reflexión y la crítica en la enseñanza de la Capoeira.

La elaboración del programa es un recurso importante de base, una guía para ordenar y trabajar los contenidos y objetivos de aprendizaje. No obstante, consideramos que la planificación debe ser flexible y se debe adaptar a las

necesidades del grupo (Coral, 2012). Se decidió, como línea de trabajo, dejar la planificación de actividades abierta a cambios consensuados con el grupo. Es decir, que la formadora suelta el poder de la toma de decisiones con el objetivo de democratizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también fomentar la reflexión crítica en la acción.

También surgen los interrogantes sobre qué contenidos se van a indagar en la Capoeira como, por ejemplo: ¿Qué necesita saber el profesorado en formación sobre la Capoeira para que sea una herramienta educativa? ¿Qué conceptos son relevantes para aprender de la Capoeira en la formación? ¿Cómo se va a enseñar la Capoeira para que sea una práctica liberadora? ¿Cómo contextualizar el conocimiento de la Capoeira en el contexto laboral del profesorado?

En base a estas reflexiones se establecieron las características pedagógicas del curso, que se describen a continuación.

B) DISEÑO INICIAL DEL CUFOPEPCA Y JUICIO Y APORTACIONES DE PERSONAS EXPERTAS

El curso de formación permanente “La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la asignatura de Educación Física”, se enmarcó en el programa de formación permanente de los Cursos de Verano del INEFC Barcelona. Para que fuera seleccionado, se elaboró un primer documento de acuerdo con el formulario establecido por la institución, que facilitaría la propuesta del curso (anexo 1: Ficha de propuesta cursos de verano INEFC) y (anexo 8: Dossier de presentación CUFOPEPCA INEFC). Una vez que la documentación entregada obtuvo la aprobación de la comisión de los Cursos de Verano - 2016 del INEFC, la formadora-investigadora elaboró diversos documentos para dar forma al CUFOPEPCA – 2016.

A partir de los conocimientos y experiencia previos de la formadora-investigadora, y de acuerdo con las características requeridas en el marco general de los Cursos de Verano – 2016 del INEFC, se desarrolló la “Versión 0” de la Programación Didáctica (PD) del CUFOPEPCA en los que plasmó las características pedagógicas principales del curso (anexo 9: Programación Didáctica CUFOPEPCA V-0), el Material de apoyo pedagógico (anexo 10: Material de

apoyo pedagógico CUFOPEPCA) y un Glosario CUFOPEPCA (anexo 2: Glosario CUFOPEPCA)

Una vez terminada la PD-V0, esta fue enviada a seis expertos y expertas, para recibir diferentes puntos de vista y aportaciones desde las áreas profesionales específicas. Frente a las características de la PD y de la propuesta pedagógica del CUFOPEPCA, se solicitó la colaboración a profesionales de la Educación Física: un experto en formación profesional y enseñanza deportiva, un experto en didáctica de la Educación Física, dos expertas en didáctica de la expresión corporal y danza, una experta en educación emocional y acción motriz, y a una experta en la enseñanza de la Capoeira a nivel escolar.

A cada profesional se le envió vía correo electrónico, los cuatro documentos antes mencionados: la PD-V0, el Dossier, el material de apoyo pedagógico y el Glosario CUFOPEPCA. A esto se adjuntó una carta y una pauta de valoración (anexo 11: Pauta de valoración juicio de expertos y expertas). considerando cinco puntos: el diseño, los objetivos, los contenidos, las actividades y el material de apoyo pedagógico

Las opiniones entregadas por los expertos y expertas (anexo 12: Aportaciones de expertas y expertos), fueron consideradas para mejorar el programa versión-1 que se recoge en el apartado correspondiente al CUFOPEPCA de este documento. Sus aportaciones, permitieron terminar de definir las características del CUFOPEPCA, dando mayor coherencia entre los objetivos y las actividades, así como también facilitar la lectura del documento.

A continuación, se presentan algunos de los aportes que fueron más significativos para el diseño de la PD.

En primer lugar, se recomienda agregar al formato una hoja de presentación general. Se entiende que es para dar mayor claridad a la lectura de cada sesión planificada:

“Antes de pormenorizar las fichas de las sesiones que vienen a continuación, echo en falta una hoja o ficha con la propuesta general que incluiría: objetivos y contenidos, secuenciación, metodología y/o líneas metodológicas, criterios de progresión, aspectos relativos a la seguridad,

cuadro con temporalización de contenidos, evaluación, instrumentos y procedimiento” (E5)

En el mismo sentido también se aconseja añadir algunos apartados en las fichas de cada sesión:

“En el diseño de las sesiones echo en falta algunos apartados, por ejemplo: Reglas de acción que pueden guiar las sesiones sin obsesionarse por el cumplimiento de las tareas aisladas, sino en el formato de desarrollo de una situación de aprendizaje; eso le daría más frescura a la propuesta y la profesora si es experimentada, podría “fluir” mejor al poder adecuarse mejor a las evoluciones de los asistentes” (E5)

En segundo lugar, en las aportaciones se hace referencia a que la metodología no está del todo clara y que es necesario redactar los pasos metodológicos más específicamente:

“Por lo que se refiere a aspectos metodológicos, se observan algunas alusiones, y también se pueden deducir algunas estrategias y métodos de las actividades planteadas. Faltaría hacer explícito qué se va a enseñar de metodología. Estás haciendo uso de la Capoeira para desarrollar competencias -deduzco-, por tanto, es necesario, no solo vivenciar el proceso si no hacer explícito cómo” (E1)

Además, se sugiere especificar el estilo de enseñanza a utilizar para el cumplimiento de los objetivos:

“creo que has de especificar la metodología y estilos de enseñanza que emplearás en las sesiones, si harás más hincapié en el proceso que en el producto final. Qué es lo que quiero que el profesorado logre y cómo lo voy a lograr. ¿A qué le darás mayor importancia? ¿Qué esperas de los alumnos? (E4)

En tercer lugar, se menciona la debilidad que presenta el programa en cuanto a la evaluación, especialmente en proponer formas para evaluar la Capoeira por parte del profesorado a sus alumnos y alumnas:

“He echado de menos propuestas sobre cómo evaluar la práctica de la Capoeira con el alumnado. Este es un tema que normalmente preocupa al profesorado” (E3)

En el mismo sentido, se observa que no está clara la forma en que se va a evaluar al profesorado:

...“además, la evaluación también debería estar más detallada, ya que es necesario saber de antemano que tipo de evaluación es más adecuada para el planteamiento que propones: ¿Cómo se va a evaluar el curso? ¿Cuáles son los criterios de evaluación para el trabajo final de curso? ¿Qué voy a aplicar en el curso y cómo el profesorado puedo evaluarlo? (E4)

En cuarto lugar, se menciona que no se comprende lo explicado en algunas actividades. Esto ocurre porque se utiliza un vocabulario muy específico de la Capoeira. Entonces es muy difícil que una persona que no la conoce pueda comprender lo que se quiere decir:

“Creo que no queda muy claro qué deben hacer los/las alumnos/as en determinados juegos; por ejemplo: “Brincadeira n7. Los quilombos, se delimita el espacio en cuatro partes separados por cuerdas y conos. Cada estación va a tener un nombre de Capoeira. Cada estación va a tener una tarea que sobrepasar en un tiempo determinado (3 min aprox.) Desplazamientos en sapinho, progresión bananera. Rolé, rolé en pie, progresión aú”. Tú sabes en qué consiste cada tarea, pero el que lo lee (ya sea evaluador/a, docente o el propio alumnado) no comprenderá el desarrollo de esta. (E6)

La experta comenta que el material le resulta valioso y que puede aportar recursos diferentes para la enseñanza-aprendizaje de la Capoeira:

“Me parece muy necesario un programa como éste, pues como su nombre bien indica, la Capoeira es una excelente herramienta educativa para clases de educación física. Lo he visto reflejado en las clases que imparto en escuelas de primaria y secundaria. Tiene muchos elementos diferentes que aportan numerosos recursos para el educador” (E2)

La colaboración de los y las profesionales representó un gran aporte para mejorar el programa en temas generales y específicos, y también para mejorar la formación de la formadora. No obstante, no todas las aportaciones fueron recogidas. Aquellas aportaciones que hacían referencia a enseñar al profesorado a hacer una planificación, así como a evaluar los contenidos y competencias trabajadas en la Capoeira se desestimaron al tener en cuenta el público a quién iba dirigido el curso. Las personas que mayormente se inscriben a los Cursos de Verano son ya profesionales con formación y experiencia en bases pedagógicas, de modo que el CUFOPEPCA no tiene como objetivo enseñar a planificar y evaluar un contenido (ya existen cursos específicos para profundizar en esos temas), sino que pretende que el profesorado aprenda las posibilidades de la Capoeira y que aproveche este aprendizaje para trabajarlo desde su propia forma incorporándola a sus propias dinámicas pedagógicas. Así pues, al disponer solo de diez horas para trabajar, se dio énfasis a elementos más específicos. Principalmente, se hace esta reflexión porque la Capoeira, como herramienta pedagógica, por si misma representa bastantes contenidos a trabajar. Sin embargo, se incluyó en los contenidos teóricos, diferentes alternativas para evaluar la Capoeira tanto en primaria, como en secundaria. Finalmente mencionar, que todas las aportaciones de los y las profesionales fueron guardados pensando en un futuro curso de Capoeira, con mayor carga horaria, en el cual se pueda profundizar en aspectos débiles de la PD.

3.2.2 LAS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DEL CUFOPEPCA

De acuerdo con los requerimientos solicitados en los Cursos de Verano del INEFC-, las características pedagógicas del CUFOPEPCA se definieron en el documento denominado “dosier explicativo Capoeira” en el que se incluyen: la presentación del curso, definición de la Capoeira, los objetivos, los contenidos y la forma de evaluación

A) LOS OBJETIVOS DEL CUFOPEPCA

El objetivo general:

Conocer y valorar la Capoeira, como una herramienta de innovación para ser transmitida en la clase de Educación Física.

Los objetivos específicos:

- Aprender aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza y aprendizaje de la Capoeira a nivel escolar.
- Diseñar un programa de Capoeira, como contenido para aplicar en clases de Educación Física.
- Seguimiento y apoyo en la aplicación del programa de Capoeira en la escuela.

B) LOS CONTENIDOS

Los contenidos a trabajar son los siguientes:

- Origen, historia y desarrollo de la Capoeira
- Capoeira, cultura popular y educación intercultural
- La Capoeira como un juego de lucha disfrazada en danza
- Lógica interna de la Capoeira
- Principios éticos y valores para su enseñanza, Capoeira para todos
- Enseñanza-aprendizaje de la Capoeira en la escuela
- Desarrollo de la Capoeira en la Educación Física a nivel escolar
- Contenidos y competencias relacionadas con la Capoeira escolar
- Programa de Capoeira, orientada a un contexto escolar determinado
- Recursos pedagógicos para el aula

C) LA METODOLOGÍA

El CUFOPEPCA está elaborado en base una progresión metodológica de conocimientos teóricos y prácticos que hemos considerado importantes para la formación del profesorado tanto, en su propio proceso de aprendizaje de la Capoeira como, para su enseñanza dentro de la asignatura de Educación Física escolar.

En cuanto al planteamiento de las sesiones, consideramos que la teoría no se separa de la práctica, sin embargo, la Capoeira por ser una actividad más bien

desconocida, se destinó tiempo para la presentación de temas específicos y definición de conceptos importantes, tanto para el desarrollo óptimo de cada sesión, como para el logro de los objetivos propuestos en el curso.

La estructura de las sesiones fue igual cada día:

- Inicio con una exposición teórica
- Calentamiento orientado a los movimientos específicos a trabajar en la sesión
- Actividades de trabajo del ritmo y la expresión corporal
- Juegos activo-reflexivos para el aprendizaje de los movimientos de Capoeira
- Práctica de movimientos de ataque y defensa en parejas
- Práctica de secuencias individuales, en parejas y en grupos

D) LA EVALUACIÓN

La evaluación del curso será de carácter formativo, de modo que cada día se observará para identificar los problemas, mostrar alternativas y detectar los obstáculos para superarlos. Para esto se diseñó la siguiente pauta de evaluación:

Tabla 4. Evaluación formativa del profesorado CUFOPEPCA

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO CUFOPEPCA			
Criterios de evaluación	1. Aceptable	2. Bien	3. Muy bien
Favorece el conocimiento, la aceptación y la actitud abierta a la Capoeira como práctica intercultural			
Explora la expresión creativa y la imaginación en los movimientos a través de la música			
Trabaja en equipo de forma cooperativa			
Conoce y explica los movimientos de ataque-defensa, desplazamientos y destrezas básicas			
Realiza juegos de Capoeira en parejas			
Participa en la roda de Capoeira			
Adquiere, transmite y acrecienta el aprendizaje de la Capoeira, plasmado en la elaboración de una programación didáctica			
Critica y participa en el análisis, planificación y realización de las tareas, como fruto de un pensamiento activo-reflexivo			

La tarea final del CUFOPEPCA consiste en la elaboración de una PD de Capoeira, pensada y diseñada para ser aplicada en el contexto laboral escolar. Una vez finalizado el curso, la PD deberá ser enviada por parte del profesorado dentro de un plazo acordado por el grupo. Junto a esta tarea se solicitó un breve escrito a modo de conclusión del diario del profesorado destacando como fue la experiencia del curso y seis preguntas para agregar al cuestionario de valoración INEFC. Esta tarea final fue solicitada por la organización de los cursos de verano INEFC para ser enviada al profesorado participante (anexo 5: Tarea final CUFOPEPCA)

Tabla 5. Pauta de evaluación PD profesorado

Evaluación de la programación didáctica de Capoeira del profesorado			
Nombre:			
Curso escolar:			
Criterios: 1 . aceptable; 2. bien; 3. muy bien.	1	2	3
1. Los contenidos seleccionados permiten desarrollar adecuadamente el juego de la Capoeira como un juego de colaboración y oposición			
2. Los contenidos seleccionados son variados, incluyen conceptos históricos y culturales de la Capoeira			
3. Los contenidos seleccionados permiten el desarrollo del ritmo y la expresión corporal de la Capoeira			
4. La metodología prevista permite una progresión en el desarrollo de los movimientos de Capoeira, coherente al ciclo educativo seleccionado			
5. La metodología prevista es variada y permite realizar prácticas individuales, en parejas y en grupos			
6. Las actividades aprendidas en el curso de formación han sido modificadas al contexto escolar			
7. Se incluyen actividades diferentes a las aprendidas en el curso de formación			
8. Las actividades programadas, permiten el desarrollo de prácticas sociales y promueve los valores de la Capoeira			
9. Se contempla el análisis del desarrollo de la unidad para plantear propuestas de mejora.			
Obsevaciones:			

E) EL MATERIAL DE APOYO

Así mismo, se preparó un material de apoyo basado en la literatura y la revisión bibliográfica, para profundizar en los temas que consideramos relevantes en la formación del profesorado para la Capoeira escolar. Se elaboraron cuatro fichas de estudio con los siguientes temas:

- Historia de la Capoeira
- La Capoeira es una herramienta educativa
- Una lucha disfrazada de danza
- La Capoeira en la Educación Física escolar

También se incluyó un glosario con los conceptos y nombres de movimientos que se trabajan en idioma portugués de Brasil.

H) VISIÓN ESQUEMÁTICA DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CUFOPEPCA

A continuación, se presenta la PD-V1, la planificación clase a clase (anexo 13: Programación Didáctica V-1). Cabe mencionar que esta es la versión 1, que incluye las aportaciones de las y los expertos. De acuerdo con esto, se aplican cambios en el formato de presentación de la PD y se incluyen líneas metodológicas, contenidos transversales y se especifica la forma de evaluar el curso.

De acuerdo con los formatos de los Cursos de Verano de INEFC, se estructura en diez horas prácticas, divididas en cinco sesiones de dos horas cada una, y cinco horas de trabajo personal por parte del profesorado, específicamente para realizar el trabajo final de curso.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA: La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la Educación Física

Profesora	Área	Lugar	Temporalización	HORAS	Sesiones	Horario
Evelyn Ríos	Educación Física	Sala de rítmica y Tatami	4 al 8 de julio 2016	10h. presenciales 5 trabajo personal	5	15:30h. a 17:30h.

JUSTIFICACIÓN

COMPETENCIAS

En el curso de formación, la programación didáctica está enfocada a trabajar la Capoeira en base a su historia, su cultura y aspectos rítmico, musicales y expresivos. Esta diseñada pensando en el profesorado de Educación Física de primaria y secundaria, profesorado de magisterio y estudiantes de CAFE.

- Competencia cultural y artística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia pensamiento crítico y creativo.

OBJETIVOS

CONTENIDOS

- Conocer y valorar la Capoeira, como una herramienta pedagógica.
- Vivenciar el aprendizaje de la Capoeira como una experiencia lúdica para la educación intercultural.
- Aprender aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza-aprendizaje de la Capoeira.
- Vincular la Capoeira a contenidos de la educación física escolar.
- Identificar las competencias posibles a trabajar a través de la Capoeira escolar.
- Diseñar un programa de Capoeira, como contenido para aplicar en clases de Educación Física.
- Proponer juegos como estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Capoeira.

- Origen, historia y desarrollo de la Capoeira. Estilos: Angola y Regional.
- La Capoeira, cultura popular y educación intercultural.
- La roda de Capoeira
- Lógica interna de la Capoeira, juego de defensa y ataque. La lucha disfrazada en danza
- El ritmo y la expresión corporal a través de la música, Ginga
- Juegos aplicados a movimientos básicos de Capoeira
- Enseñanza-aprendizaje de la Capoeira en la Educación Física escolar. Contenidos y competencias relacionadas
- Programa de Capoeira, orientado a contexto escolar determinados.

METODOLOGÍA**TEMAS TRANSVERSALES****MATERIALES**

- Modelos sociales: cooperación entre pares, en grupo y en gran grupo, juegos de rol
- El juego como recurso metodológico
- Mando directo
- Asignación de tareas
- Descubrimiento guiado
- Resolución de problemas

- Educación para la salud y calidad de vida
- Educación por la no violencia
- Educación para la

- Instrumentos musicales: pandero, berimbau, atabaque y agogô
- Proyector audiovisual, equipo de sonido
- Conos, cuerdas, y aros
- Guías de apoyo pedagógico

3.2.3. EL DESARROLLO DEL CURSO: 5 DÍAS INTENSOS

A) LAS PERSONAS ASISTENTES AL CURSO

Como curso incluido en el programa de los Cursos de Verano - 2016 del INEFC, la promoción y divulgación del CUFOPEPCA fue por parte de la organización, principalmente a través de correos electrónicos masivos, el portal web de INEFC y las redes sociales del INEFC. (anexo 3: Difusión pagina web curs estiu INEFC)

La matrícula en el curso fue lenta y reducida, ya que al término del plazo de inscripción había diez personas inscritas a las que se sumarían los dos voluntarios que apoyaban el desarrollo del curso. No obstante, el curso se pudo realizar igualmente. Finalmente, las características de los y las participantes en el CUFOPEPCA se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 5. Participantes en el CUFOPEPCA

Seudónimo	Estudios	Lugar de trabajo	Ciudad
Josep*	Estudiante CAFE	Centro de Fitness	Barcelona
Adri*	Estudiante CAFE	Centro de Fitness	Barcelona
Lucy	Estudios en circo	INEFC	Lleida
Sandra	Estudios en danza	INEFC	Barcelona
María	Trabajo social	Colegio	Barcelona
Lima	Magisterio de EF	Colegio	Barcelona
Rafaela	Estudiante CAFE	Estudiante	Barcelona
Astel	CAFE	Instituto	Menorca
Roger	CAFE	Instituto	Alicante
Gerard	CAFE	Instituto	Pontevedra
Mónica	CAFE	Colegio	Barcelona
Juan	Magisterio de EF	Colegio	Barcelona

*Alumnos voluntarios

El grupo de profesores y profesoras fue heterogéneo e intergeneracional. Por un lado, con diferentes años de experiencia laboral en centros educativos y, por otro lado, que trabajaban en diferentes ciclos formativos: primaria, ESO y bachillerato. También en el grupo participaron dos formadoras del curso de "Circo en la escuela", una trabajadora social y dos voluntarios que ayudaban en aspectos de logística (materiales, proyector, equipo de música, pasar lista de asistencia), y que además participaron activamente de las sesiones.



Imagen 6. Diversos momentos del desarrollo del CUFOPEPCA (julio 2016)

Fuente: Registro personal

B) EL DÍA A DÍA DEL CURSO

El curso de desarrolló durante una semana con clases consecutivas de lunes a viernes con dos horas por sesión.

La planificación de las sesiones fue elaborada por la formadora para orientar su propio trabajo pedagógico, con relación a los objetivos y contenidos planteados para este. No fue una exigencia por parte de la organización de los cursos de

formación, por lo tanto, este documento no fue relevante en la aprobación del curso, pero si fue fundamental para el desarrollo del CUFOPEPCA a nivel formativo.

Al inicio de cada sesión se realizó una exposición introductoria a los contenidos y objetivos a trabajar, para así lograr una mayor profundización en las temáticas de las actividades programadas.

En la primera sesión, en primer lugar, se informa al profesorado que el curso de formación de Capoeira está en el marco de una investigación doctoral y se pide autorización a través de un documento firmado (anexo 14: Autorización y protección de datos) para filmar, fotografiar y utilizar los diarios del profesorado. De la misma forma se realiza con el profesorado, el compromiso de protección de imagen, de utilizar la información solamente para la investigación y mantener los nombres bajo seudónimos, con el fin de conservar el anonimato de los y las participantes.

Tal y como se describirá más adelante en el apartado de resultados, el profesorado fue receptivo a la propuesta. Todas y todos participaron activamente en las actividades y realizaron el total de las tareas requeridas. Cabe mencionar que se generó un clima de trabajo agradable, que optimizó el trabajo grupal. La formadora se permitió modificar en el momento algunas actividades que no dieron los resultados esperados, así como también de no llevar a cabo el total de las actividades planificadas para profundizar en los aspectos que generaron mayor dificultad o en actividades que resultaron atractivas para el profesorado y se podían trabajar más variables de juego.

Al profesorado participante, para el desarrollo de la investigación, se les solicitó elaborar un diario que consistió en rellenar una ficha predeterminada para transferir la información de las actividades, procesos de aprendizaje y reflexiones del profesorado (anexo 4: Ficha diario del profesorado) después de cada clase y un relato final de curso en el que pudiera describir el proceso de enseñanza y aprendizaje, experiencias y reflexiones personales.

C) LA VALORACIÓN DEL FINAL DEL CURSO

Una vez finalizado el curso, y para su evaluación, se estableció un plazo de dos semanas para la realización de la unidad de programación prevista en el

CUFOPEPCA. La mayoría del profesorado entregó la tarea a tiempo, si bien algunos profesores y profesoras solicitaron ampliar el plazo para su envío y así se permitió. La unidad de programación fue revisada y enviada de vuelta con correcciones y aportaciones para retroalimentar el trabajo del profesorado (anexo 15: Evaluación de la PD del profesorado)

Por su parte, al finalizar el curso, el profesorado participante recibió vía email un cuestionario de valoración desde la organización de los cursos de formación INEF

Además, con el propósito de motivar al profesorado, en la aplicación de la PD de Capoeira, junto con el curso de verano, se ofrece el seguimiento en la aplicación y puesta en práctica, en sus correspondientes centros educativos.

Este seguimiento se brindó a través de correos electrónicos, tutorías en línea y, si fuera posible, la observación de clases.

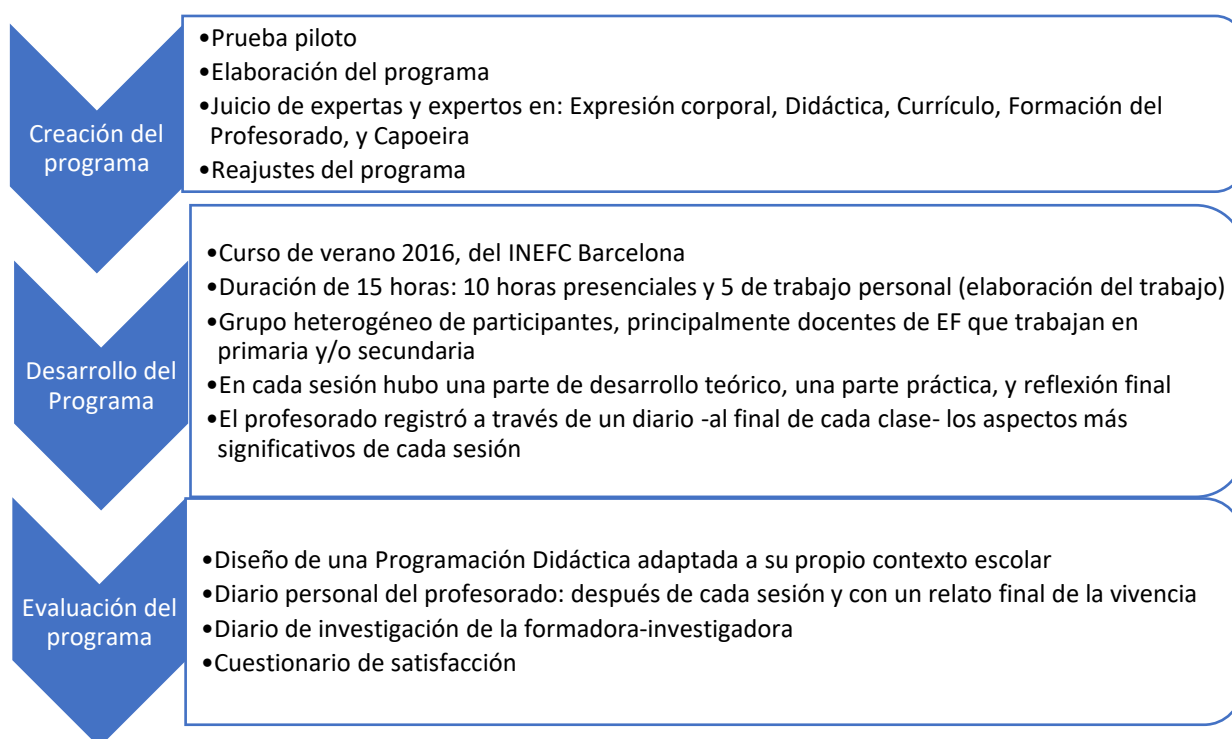


Figura 2. Resumen de la primera fase de la investigación,

3.3. SEGUNDA FASE: TRANSFERENCIA A LOS CENTROS EDUCATIVOS

En esta fase, se aborda como el profesorado traslada lo aprendido en el curso de formación a su contexto escolar. Para ello, se desarrolló todo un proceso que consistió en mantener el contacto con el profesorado participante en el curso de

verano para recoger información vía correo electrónico, y finalmente seleccionar a un profesor y una profesora que trabajaban en el mismo centro para observar sus clases.

3.3.1 EL PASO DEL CUFOPEPCA A LOS CENTROS EDUCATIVOS (JULIO-NOVIEMBRE 2016)

En el plazo determinado después de terminar el curso, el profesorado envió la elaboración de sus unidades de programación de Capoeira. Este material fue revisado, se incorporaron sugerencias y aportaciones según cada caso, y posteriormente, fueron devueltas al profesorado.

Se creó un grupo de WhatsApp para compartir material del curso, como videos de secuencias de movimientos, músicas y experiencias relacionadas con la Capoeira.

Además, para mantener un contacto regular entre el profesorado y la formadora, la principal vía de comunicación fue a través del correo electrónico. Se enviaron correos electrónicos (anexo 16: Correos electrónicos post CUFOPEPCA) motivando la aplicación de la unidad de programación en la clase de Educación Física, ofreciendo un compromiso de asesoramiento y seguimiento para apoyar la iniciativa. Este periodo fue difícil, por diversos motivos (desde la falta de interés, hasta estar con mucho trabajo docente); la comunicación fue lenta, por lo que se trabajó con paciencia y constancia en mantener la comunicación. Con algunas personas la comunicación fue más fácil y otras, simplemente no dieron respuesta.

En el caso de las personas que vivían en otras ciudades, compartieron la experiencia de aplicar la Capoeira con su alumnado. Dos personas, un profesor de primaria y una profesora de la ESO, que trabajaban en el mismo centro en las cercanías de Barcelona, estuvieron de acuerdo en participar en la investigación accediendo a observar sus clases.

3.3.2 LA ENTRADA EN EL CENTRO EDUCATIVO (ENERO-ABRIL 2017)

Para introducir este apartado, se describe brevemente información del centro educativo³⁵ que puede ser relevante para contextualizar la segunda fase de la investigación.

Es una escuela concertada por la Generalidad de Cataluña y subvencionada por una fundación católica. Trabaja con los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Mantiene una matrícula aproximada de 550 alumnos y alumnas. En general, el alumnado pertenece a familias de situación económica y sociocultural favorable.

Se define como escuela cristiana, catalana y activa. Tiene como objetivo educativo crear una escuela de calidad, basada en los ideales del cuidado de la Tierra. La misión de la escuela es conseguir la educación integral del alumnado mediante el desarrollo armonioso de sus facultades, constituyendo en él una auténtica personalidad que sepa responder el porqué de sus propias opciones y tenga la capacidad de aceptar la opinión de los otros³⁶.

Las instalaciones para la práctica de la asignatura de Educación Física son: una sala de psicomotricidad con suelo de tatami, una pista polideportiva, patio de baldosa, el salón comedor que cuenta con mesas desmontables que fuera del horario de comer se utiliza como sala multiuso, es espacioso y está implementado con un proyector y equipo de sonido.

Al inicio de este período, se solicitó la autorización a la directora del centro educativo, para observar las clases de Educación Física. Esta gestión fue bastante rápida al tener un profesor y una profesora apoyando la investigación. Previamente a comenzar el periodo de observación, se realizaron cuatro reuniones con el tándem participante para explicar el objetivo de las observaciones no participantes, resolver dudas con respecto a la retroalimentación de sus propias PDs y repasar actividades en las que había inseguridad.

³⁵ Se mantiene el anonimato del centro ya que así se acordó con el profesorado y la directora de este.

³⁶ Información extraída desde la página web del centro educativo; por aspectos de confidencialidad no es posible compartir la referencia.

El profesorado definió los cursos y fechas para aplicación de las PDs. Específicamente trabajamos con dos cursos de primaria ciclo medio (4ºA y B) y con dos cursos de la ESO (4º A y B). Además, se concretó la participación de la profesora de la asignatura de Música en el caso de primaria y de la profesora de Ciencias Sociales en el caso de la ESO. En esta colaboración, ambas docentes abordaron la Capoeira en dos sesiones en sus respectivos cursos. En ambos casos las sesiones fueron preparadas en conjunto con el profesorado de Educación Física. Realizaron dos reuniones para socializar los aprendizajes y colaborar en la planificación de las sesiones. Por un lado, el profesor de primaria compartió el aprendizaje musical de la Capoeira del CUFOPEPCA con la profesora de música; le enseñó el ritmo del pandero, la percusión de las palmas, una canción y le entregó toda la información de los instrumentos musicales a través de imágenes, videos y audios de música de Capoeira. Por otro lado, la profesora de la ESO compartió el aprendizaje de la historia de la Capoeira con la profesora de Ciencias Sociales y le enseñó el material teórico denominado como “Material de apoyo pedagógico” entregado en el CUFOPEPCA.

Este periodo fue importante para familiarizarse con el centro educativo, identificar los grupos de alumnos y alumnas, y principalmente lograr mayor cercanía con el equipo. Esto generó mayor confianza y motivación por parte del profesorado y mayor implicación en el proyecto.

3.3.3 EL DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN CADA CICLO EDUCATIVO (ABRIL-MAYO 2017)

En el colegio las sesiones de Educación Física, tanto en primaria como en la ESO, fueron dos veces a la semana, con duración de 60 minutos cada una. La PD fue planificada con cinco sesiones consecutivas de Capoeira. En primaria se llevó a cabo el total de las sesiones, pero en la ESO solo fue posible realizar tres sesiones en cada curso.

Las sesiones fueron realizadas en los espacios cerrados disponibles en el colegio: en 4º de primaria, se utilizó la sala de psicomotricidad y el salón multiuso (comedor); este último también fue utilizado en las sesiones de 4º de la ESO. Los espacios cerrados fueron recomendados para poder trabajar con música durante

las sesiones, ya que en el patio o en la pista polideportiva podría interferir en las aulas de otras asignaturas. Además, por tener un suelo que permitiera trabajar con pies descalzos (tatami y cerámica), y principalmente para ayudar a mantener la concentración en el grupo curso.

En el 4º de primaria, durante la primera semana en que se realizaron las sesiones de Capoeira en la asignatura de Educación Física, también se realizaron dos sesiones de “la música en la Capoeira” en la asignatura de Música. Estas sesiones se realizaron en la sala de música, lugar donde había disponible variados instrumentos de percusión. La profesora les habló del ritmo de la Capoeira, les hizo escuchar la música, les enseñó una canción, practicaron la percusión de las palmas, con las panderetas y otros instrumentos de percusión. La limitación por parte de la profesora de música fue el berimbau. Por ese motivo en la segunda sesión fue invitada la formadora de Capoeira para tocar el berimbau, por ser el instrumento principal de la Capoeira y también el que presenta mayor dificultad de conseguir tocar.

En 4º de la ESO, una semana antes de comenzar las sesiones de Capoeira en la asignatura de Educación Física, se realizaron dos sesiones de la historia de la Capoeira en la asignatura de Ciencias Sociales. Se les solicitó organizar cinco grupos de trabajo para preparar una presentación en formato power point (anexo 17: Pauta de trabajo Ciencias Sociales 4º ESO) Cada grupo trabajó diferentes temas que fueron asignados por sorteo:

- Etimología: el origen de la palabra Capoeira
- Los siglos XV-XVI. La esclavitud
- Los siglos XVII y XVIII. Los Quilombos
- El siglo IX. El fin de la esclavitud
- El siglo XX y la actualidad

Con esta colaboración interdisciplinar el alumnado de ambos ciclos educativos, vivenció la Capoeira desde dos asignaturas curriculares a la vez, lo que se vio reflejado positivamente en las sesiones de Educación Física. Tanto el alumnado como el profesorado profundizó en la Capoeira más allá del juego.

A continuación, se presentan imágenes de la experiencia tanto en primaria como en la ESO.



Imagen 7. Diferentes momentos del desarrollo de las clases de Capoeira 4º primaria.

Fuente: registro personal



Imagen 8. Diferentes momentos del desarrollo de las clases de Capoeira 4º ESO.

Fuente: registro personal

3.3.4 LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN 4º DE PRIMARIA: “EXPRESSA’T AMB LA CAPOEIRA”

A continuació, se presenta la versió final de la PD elaborada per el professor de primària, presentada y aplicada en el colegio (por este motivo se presentan en la lengua original en que se escribió).

A) OBJECTIUS:

- Conèixer l’origen i evolució de la Capoeira (història).
- Conèixer i diferenciar els diferents moviments de la Capoeira.
- Treballar per un bon control corporal (coordinació, lateralitat, equilibri).
- Conèixer i valorar les possibilitats del meu cos i dels altres.
- Interpretar gestos i moviments corporals dels demés per arribar a una comunicació.
- Utilitzar l’espai per donar les respostes motrius més adequades.
- Treballar el ritme musical amb la música o els instruments.
- Fomentar la creativitat creant petites històries, coreografies amb els moviments que hem après.
- Participar de forma activa durant la pràctica de les sessions.

B) CONTINGUTS:

- Explicació de l’origen i l’evolució de la Capoeira.
- El cos com instrument d’expressió i comunicació.
- Coneixement dels moviments d’atac i de defensa de la Capoeira.
- La “roda” com a element important de l’esport.
- El treball amb els companys i companyes per la creació de coreografies.
- L’orientació de l’espai seguint diferents trajectòries i instruccions.
- Treball del respecte cap el propi cos i cap al dels demés.
- La música i els instruments per seguir els ritmes musicals.

- Interès per l'activitat.

C) TREBALL AMB COMPETÈNCIES:

- Competència comunicativa.
- Tractament de la informació i competència digital.
- Competència artística i cultural.
- Competència d'aprendre a aprendre.
- Competència d'autonomia i iniciativa personal.
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món.
- Competència social i ciutadana.

D) CONEXIONS AMB ALTRES ÀREES:

- Desinhibició en activitats comunicatives verbals i no verbals.
- Interacció oral en el desenvolupament dels jocs i les activitats.
- Possibilitats expressives, i d'emocions; per mitjà del cos, el gest i el moviment.
- Representació espai-temporal de les activitats físiques.
- Ús dels espais i materials d'acord amb unes normes.
- Comprensió de les normes dels jocs i activitats.
- Valoració de la relació entre activitats física i salut.

E) CRITERIS D'AVUACIÓ:

- Coneix els moviments treballats de la Capoeira.
- Respecte als companys a l'hora d'interactuar amb ells (no contacte).
- Col·labora amb els seus companys i companyes per crear petites coreografies.
- Coneix el funcionament d'una roda i els rols que desenvolupa cada un dependent on estigui.
- Segueix els ritmes musicals utilitzant o no instruments.
- Respecta i valora positivament les creacions expressives dels seus companys i companyes.
- Participa activament de les sessions.

F) CRITERIS METODOLÒGICS:

Cal fer evolucionar el pensament de l'alumnat des de les seves concepcions inicials fins a la construcció de nous coneixements que siguin significatius i aplicables. Per aconseguir-ho, cal tenir molt en compte el procés d'ensenyament i d'aprenentatge que cal seguir, de manera que, partint del més simple i concret es vagi cap al més complex i abstracte, seguint les fases que tenen en compte la lògica de qui aprèn:

1-Exploració d'idees prèvies: s'ha d'evidenciar quines són les idees prèvies a partir de les quals es podran introduir nous coneixements. També es pot explicitar els objectius d'aprenentatge a l'alumnat perquè se'l representin.

2-Introducció de nous continguts: obtenció de la nova informació "significativa" per afavorir la construcció de nous coneixements.

3-Estructuració de coneixements: integració dels nous coneixements mitjançant explicacions i activitats.

4-Aplicació del coneixement: és la transferència del coneixement après i la seva aplicació a la resolució d'activitats o a una situació pràctica en diferents contextos. Es consoliden els nous aprenentatges i es reconeix la seva utilitat.

F) ATENCIÓ A LA DIVERSITAT:

- Realitzarem explicacions clares i breus amb demostracions, i es faran aclariments als dubtes que vagin sorgint; tant en grup com individualment.
- Fer que tots els companys i companyes siguin capaços de treballar junts. Tot i les diferències de caràcter, de sexe, d'habilitats, entre d'altres.
- Si hi ha algun alumne lesionat, portarà els ritmes amb la pandereta.

H) RECURSOS:

Música als altaveus, instruments musicals. Reservarem el gimnàs osala polivalent de l'escola, per poder realitzar les sessions.

El conjunto de sesiones se puede ver en el anexo 18.

PROGRAMACIÓ DIDÀCTICA D'EDUCACIÓ FÍSICA 4rt. DE PRIMÀRIA		
CURS 2016-2017		
UNITAT DIDÀCTICA: EXPRESSA'T AMB LA CAPOEIRA		
Objectius	Continguts	Treball amb competències
<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer l'origen i evolució de la Capoeira (història) - Conèixer i diferenciar els diferents moviments de la Capoeira. - Treballar per un bon control corporal (coordinació, lateralitat, equilibri). - Conèixer i valorar les possibilitats del meu cos i dels altres. - Interpretar gestos i moviments corporals dels demés per arribar a una comunicació. - Utilitzar l'espai per donar les respostes motrius més adequades. - Treballar el ritme musical amb la música o els instruments. - Fomentar la creativitat creant petites històries, coreografies amb els moviments que hem après. - Participar de forma activa durant la pràctica de les sessions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicació de l'origen i l'evolució de la Capoeira. - El cos com instrument d'expressió i comunicació. - Coneixement dels moviments d'atac i de defensa de la Capoeira. - La "roda" com a element important de l'esport. - El treball amb els companys per la creació de coreografies. - L'orientació de l'espai seguint diferents trajectòries i instruccions. - Treball del respecte cap el propi cos i cap al dels demés. - La música i els instruments per seguir els ritmes musicals. - Interès per l'activitat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competència comunicativa. - Tractament de la informació i competència digital. - Competència artística i cultural. - Competència d'aprendre a aprendre. - Competència d'autonomia i iniciativa personal. - Competència en el coneixement i la interacció amb el món. - Competència social i ciutadana.
CONEXIONS AMB ALTRES ÀREES	<ul style="list-style-type: none"> - Desinhibició en activitats comunicatives verbals i no verbals. - Interacció oral en el desenvolupament dels jocs i les activitats. - Possibilitats expressives, i d'emocions; per mitjà del 	

	<p>cos, el gest i el moviment.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representació espai-temporal de les activitats físiques. - Ús dels espais i materials d'acord amb unes normes. - Comprensió de les normes dels jocs i activitats. - Valoració de la relació entre activitats física i salut.
<p>CRITERIS D'AVUACIÓ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coneix els moviments treballats de la Capoeira. - Respecte als companys i les companyes a l'hora d'interactuar amb ells (no contacte). - Col·labora amb els seus companys i companyes per crear petites coreografies. - Coneix el funcionament d'una roda i els rols que desenvolupa cada un dependent on estigui. - Segueix els ritmes musicals utilitzant o no instruments. - Respecta i valora positivament les creacions expressives dels seus companys. - Participa activament de les sessions.
<p>CRITERIS METODOLÒGICS</p>	<p>- Cal fer evolucionar el pensament de l'alumnat des de les seves concepcions inicials fins a la construcció de nous coneixements que siguin significatius i aplicables. Per aconseguir-ho, cal tenir molt en compte el procés d'ensenyament i d'aprenentatge que cal seguir, de manera que, partint del més simple i concret es vagi cap al més complex i abstracte, seguint les fases que tenen en compte la lògica de qui aprèn:</p> <p>1-<u>Exploració d'idees prèvies</u>: s'ha d'evidenciar quines són les idees prèvies a partir de les quals es podran introduir nous coneixements. També es pot explicitar els objectius d'aprenentatge a l'alumnat perquè se'l representin.</p> <p>2-<u>Introducció de nous continguts</u>: obtenció de la nova informació "significativa" per afavorir la construcció de nous coneixements.</p> <p>3-<u>Estructuració de coneixements</u>: integració dels nous</p>

	<p>coneixements mitjançant explicacions i activitats.</p> <p>4-<u>Aplicació del coneixement</u>: és la transferència del coneixement après i la seva aplicació a la resolució d'activitats o a una situació pràctica en diferents contextos. Es consoliden els nous aprenentatges i es reconeix la seva utilitat.</p>
Atenció a la diversitat	<ul style="list-style-type: none"> - Realitzarem explicacions clares i breus amb demostracions, i es faran aclariments als dubtes que vagin sorgint; tant en grup com individualment. - Fer que tots els companys/es siguin capaços de treballar junts. Tot i les diferències de caràcter, de sexe, d'habilitats, entre d'altres. - Si hi ha algun alumne lesionat, portarà els ritmes amb la pandereta.
RECURSOS	<p>Música als altaveus, instruments musicals. Reservarem el gimnàs o sala polivalent de l'escola, per poder realitzar les sessions.</p>

3.3.5 LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN 4º DE ESO

A continuación, se presenta la versión final de la PD elaborada por la profesora de la ESO, presentada y aplicada en el colegio.

A) CONTEXTUALIZACIÓN

La Capoeira es una de las artes marciales que más se ha expandido en los últimos años, debido a su atractivo visual, desarrollando una serie de movimientos de gran belleza entre dos luchadores, evitando el contacto y practicándose sobre una base musical, dentro de un contexto lúdico. La Capoeira ofrece al docente un abanico de potencialidades pedagógicas a nivel de conceptos, procedimientos y actitudes que sin duda enriquecerá a nuestro alumnado a nivel motor y sociocultural.

A nivel cognitivo: ya que el alumnado debe desarrollar un trabajo sobre la evolución de la Capoeira.

A nivel motor: mediante el aprendizaje de movimientos específicos de la Capoeira y el desarrollo de la función estética del cuerpo.

A nivel social: desarrolla el respeto hacia sus iguales, trabajando el contacto corporal y el control ante situaciones de tensión.

A nivel afectivo: facilita el autoconocimiento y la autoaceptación, lo que nos posibilita el mostrarnos tal y como somos.

B) JUSTIFICACIÓN

La siguiente unidad se plantea en 4º curso de la ESO, dentro del bloque de contenidos de juegos y deportes. En ella el alumno debe aprender a desarrollar una actividad como la Capoeira, conociendo los elementos básicos para su puesta en práctica y la consecución de las siguientes educaciones en valores: Educación para la igualdad, (mediante grupos y parejas mixtas); Educación para la igualdad de oportunidades (ya que todos pueden aprender por igual); Educación para ambiental (trabajando la conservación ambiental si

realizamos la práctica en playas y parques); Educación para la Paz y no Violencia (Desarrollando actitudes de control en situaciones de estrés y el rechazo a la violencia); y Educación para la Salud (creando hábitos de vida saludable).

C) OBJETIVOS:

- Conocer una nueva modalidad físico-deportiva.
- Desarrollar las capacidades físicas y habilidades básicas y específicas.
- Aplicar conocimientos de otras áreas para entender la filosofía del Capoeira.
- Mejorar relaciones de grupo aula, canalizando la agresividad y fomentando las actividades coeducativas.
- Utilizar recursos del cuerpo para desarrollar una actividad integral.
- Demostrar dominio de la ginga y practicar los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de la Capoeira.
- Participar en las rodas de forma activa, evitando los conflictos y trabajando en cooperación con el oponente-compañero creando un juego bonito, mostrando respeto en todo momento.

D) COMPETENCIAS BÁSICAS A LAS QUE CONTRIBUYE

- Competencia Lingüística (mediante la adquisición de vocabulario específico)
- Competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico (desarrollando la Capoeira como un medio de control y mejora de la calidad de vida, ya que es entendida como una actividad saludable).
- Tratamiento de la información y competencia digital. Se evalúa a través de la creación del trabajo en formato digital y a través de códigos QR.
- Competencia social y ciudadanía (mejorando las relaciones del aula, educando al alumno en el camino de la no violencia).
- Competencia cultural y artística (apreciando la Capoeira como manifestación cultural).
- Competencia de aprender a aprender (estableciendo la base de contenidos, para que el alumno pueda continuar con la práctica en horario no lectivo).

- Competencia de autonomía e iniciativa personal (desarrollando la capacidad del alumno para crear y controlar una roda, pudiendo llevarla de forma autónoma).

E) CONTENIDOS

La Capoeira, nacimiento y evolución, modalidades de Capoeira (regional y Angola), diferencias existentes.

Los principales movimientos de ataque y esquivas de la Capoeira en ambas modalidades.

Trabajo colaborativo en gran grupo con el fin de llevar a cabo las rodas.

Desarrollo de la competencia motriz a partir de la Capoeira, mejorando la atención selectiva y la anticipación.

F) PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN:

A la hora de realizar la evaluación, voy a diferenciar los contenidos en tres tipos, conceptos, procedimientos y actitudes.

Los conceptos serán evaluados (20%) mediante la presentación expuesta por los alumnos en Power Point, en la materia de ciencias sociales o música en la cuarta sesión (a la hora que les toque la materia de sociales). Respecto a los procedimientos, serán evaluados (50%) mediante hojas de registro del profesor o profesora, y grabaciones de la rueda de la Capoeira en la cuarta sesión. Por último, la actitud se valorará (30%) mediante una escala de observación actitudinal por parte del profesor o profesora, aparte del cumplimiento de las normas generales de la materia.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA 4o. DE ESO

CURSO 2016-2017 UNIDAD DIDÁCTICA

<p>1. Contextualización</p> <p>La Capoeira es una de las artes marciales que más se ha expandido en los últimos años, debido a su atractivo visual, desarrollando una serie de movimientos de gran belleza entre dos luchadores, evitando el contacto y practicándose sobre una base musical, dentro de un contexto lúdico. La Capoeira ofrece al docente un abanico de potencialidades pedagógicas a nivel de conceptos, procedimientos y actitudes que sin duda enriquecerá a nuestros alumnos a nivel motor y sociocultural.</p> <p><u>A nivel cognitivo:</u> ya que el alumnado debe desarrollar un trabajo sobre la evolución de la Capoeira.</p> <p><u>A nivel motor:</u> mediante el aprendizaje de movimientos específicos de la Capoeira y el desarrollo de la función estética del cuerpo.</p> <p><u>A nivel social:</u> Desarrolla el respeto hacia sus iguales, trabajando el contacto corporal y el control ante situaciones de tensión.</p> <p><u>A nivel afectivo:</u> Facilita el autoconocimiento y la auto aceptación, lo que nos posibilita el mostrarnos tal y como somos.</p>	<p>2. Justificación</p> <p>La siguiente unidad se plantea en 4º. curso de la ESO, dentro del bloque de contenidos de juegos y deportes. En ella el alumno debe aprender a desarrollar una actividad como la Capoeira, conociendo los elementos básicos para su puesta en práctica y la consecución de las siguientes educaciones en valores: Educación para la igualdad, (mediante grupos y parejas mixtas). Educación para la igualdad de oportunidades (ya que todos pueden aprender por igual). Educación ambiental (trabajando la conservación ambiental si realizamos la práctica en playas y parques). Educación para la Paz y no Violencia (Desarrollando actitudes de control en situaciones de estrés y el rechazo a la violencia). Educación para la Salud (creando hábitos de vida saludable).</p>
<p>3. Objetivos</p> <p>Conocer una nueva modalidad físico-deportiva.</p> <p>Desarrollar las capacidades físicas y habilidades básicas y específicas.</p> <p>Aplicar conocimientos de otras áreas para</p>	<p>4. Competencias básicas a las que contribuye</p> <p>Competencia Lingüística (mediante la adquisición de vocabulario específico).</p> <p>Competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico (desarrollando la Capoeira como un medio de control y mejora de la calidad de vida, ya</p>

<p>entender la filosofía del Capoeira.</p> <p>Mejorar relaciones de grupo aula, canalizando la agresividad y fomentando las actividades coeducativas.</p> <p>Utilizar recursos del cuerpo para desarrollar una actividad integral.</p> <p>Demostrar dominio de la ginga y practicar los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de la Capoeira.</p> <p>Participar en las rodas de forma activa, evitando los conflictos y trabajando en cooperación con el oponente-compañero creando un juego bonito, mostrando respeto en todo momento.</p>	<p>que es entendida como una actividad saludable).</p> <p>Tratamiento de la información y competencia digital. Se evalúa a través de la creación del trabajo en formato digital y a través de códigos QR.</p> <p>Competencia social y ciudadanía (mejorando las relaciones del aula, educando al alumno en el camino de la no violencia).</p> <p>Competencia cultural y artística (apreciando la Capoeira como manifestación cultural).</p> <p>Competencia de aprender a aprender (estableciendo la base de contenidos, para que el alumno pueda continuar con la práctica en horario no lectivo).</p> <p>Competencia de autonomía e iniciativa personal (desarrollando la capacidad del alumno para crear y controlar una roda, pudiendo llevarla de forma autónoma).</p>
<p>5. Contenidos</p> <p>La Capoeira, nacimiento y evolución, modalidades de Capoeira (regional y Angola), diferencias existentes.</p> <p>Los principales movimientos de ataque y esquivas de la Capoeira en ambas modalidades.</p> <p>Trabajo colaborativo en gran grupo con el fin de llevar a cabo las rodas.</p> <p>Desarrollo de la competencia motriz a partir de la Capoeira, mejorando la atención selectiva y la anticipación.</p>	<p>6.Procedimientos de evaluación</p> <p>A la hora de realizar la evaluación, voy a diferenciar los contenidos en tres tipos, procedimientos, conceptos y actitudes.</p> <p>Los conceptos serán evaluados (20%) mediante la presentación expuesta por los alumnos en Power Point, en la materia de ciencias sociales o música en la cuarta sesión (a la hora que les toque la materia de sociales). Respecto a los procedimientos, serán evaluados (50%) mediante hojas de registro del profesor, y grabaciones de la rueda de la Capoeira en la cuarta sesión. Por último, la actitud se valorará (30%) mediante una escala de observación actitudinal por parte del profesor, a parte del cumplimiento de las normas generales de la materia.</p>
<p>FICHA EVALUACIÓN ACTITUDINAL (DIA A DIA)</p> <p>Se esfuerza: nunca (0), alguna vez (1), siempre</p>	<p>PROCEDIMENTAL (GRABACIÓN RUEDA CAPOEIRA)</p> <p>Realiza movimientos de ataque: ninguno (o puntos) +</p>

<p>(2)</p> <p>Colabora con el grupo: nunca (0), alguna vez (1), siempre (2)</p> <p>Acepta diferencias: nunca (0), alguna vez (1), siempre (2)</p> <p>Acepta normas: nunca (0), alguna vez (1), siempre (2)</p> <p>Su interés y participación motiva al grupo: nunca</p>	<p>de 1 (2 puntos)</p> <p>Realiza movimientos de defensa: ninguno(o) + de 1 (2)</p> <p>Coordina bien los movimientos: ninguno(o) + de 1 (1 o 2)</p> <p>Sigue el ritmo de la música: ninguno(o) + de 1 (1 o 2)</p> <p>Mantiene su cuerpo en el espacio: ninguno(o) + de 1 (2)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Todas las sesiones desarrolladas se pueden ver en el anexo 19.

CAPÍTULO 4: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN A LO LARGO DEL PROCESO

A lo largo del proceso de investigación, se emplearon diferentes técnicas de investigación. En la primera fase del trabajo de campo, para alcanzar los objetivos del estudio, y considerando que la investigadora realiza también el rol de formadora, se decide que las técnicas de recogida de la información más idóneas son: la observación participante; el diario de investigación; el análisis de los diarios generados por parte del profesorado participante del CUFOPEPCA; y el cuestionario de valoración estandarizado de los Cursos de Verano en INEFC, en el cual se incluyeron seis preguntas abiertas profundizando en aspectos específicos del curso de Capoeira.

La segunda fase del trabajo de campo fue en el centro educativo donde se implementaron las clases de Capoeira en 4º de Educación Primaria y 4º de la ESO. Para conocer la forma de transferir por parte del profesorado los aprendizajes desarrollados en el CUFOPEPCA y a la vez comprender las repercusiones en la comunidad escolar, la investigadora estuvo como observadora no participante en el total de dieciséis sesiones realizadas, siguiendo con la toma de notas de campo. El profesorado también llevó un diario, en donde escribió las principales ideas y reflexiones después de acabar cada sesión. Además, para profundizar y conocer cómo se vivenció la experiencia por parte del profesorado, una vez finalizada la intervención en las clases de Educación Física, se realizó una entrevista semi-estructurada al profesor y a la profesora de Educación Física.



Figura 3. Técnicas e instrumentos de recogida de la información.

A continuación, se explican en detalle las técnicas de recogida de la información utilizadas en este estudio.

4.1.1 EL DIARIO DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de todo el proceso del estudio, la formadora-investigadora elaboró un diario de la investigación en el que se recogieron todos los aspectos cotidianos y relevantes de la investigación. El diario de investigación es un informe personal que abarca cronológicamente todo el proceso de la investigación, y se transforma en testimonio de la propia implicación de la investigadora. Es la articulación narrativa y testimonial del proceso investigación. Desde lo personal y particular se va narrando la aventura de la investigación; las reuniones, los cambios de rumbo, la toma de decisiones, las dudas, las reflexiones, los sentimientos, el desarrollo y la evolución de la investigación: “El Diario es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas

investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas”(Martínez, 2007, p. 77).

Se trata de informes personales que se escriben con cierta continuidad longitudinal, para recoger información respecto a la investigación. Suelen contener notas de observación, pensamientos, interpretaciones, reflexiones, sentimientos, preguntas y explicaciones que van armando el desarrollo de la investigación como si fuese una historia que plasma las vivencias personales: “Toda observación debe ir acompañada de un diario que relate la historia natural del desarrollo de la investigación, anotando experiencias imprevistas, fechas importantes, sucesos que aportan una nueva luz para nuestro estudio” (Pérez, 1994, p.32).

El diario de investigación es uno de los métodos de investigación cualitativa más importantes y es muy utilizado por el profesorado, formadores y formadoras que realizan investigaciones en su contexto de aula (Altrichter, Posch, & Somekh, 2005). En el diario de investigación, llevado por la formadora-investigadora a lo largo del estudio, también se introdujeron los datos recopilados por otros métodos de investigación como las notas de campo de las observaciones:

“Un diario también puede contener datos recopilados por otros métodos de investigación. Por ejemplo, es un buen lugar para grabar notas de observaciones no estructuradas en el aula o para registrar la descripción del contexto y las condiciones de una entrevista que se acaba de realizar” (Altrichter et al., 2005, p. 11).

El diario de investigación fue llevado físicamente en un cuaderno que periódicamente fue transcrito al formato Word.

4.1.2 LA OBSERVACIÓN

En esta investigación, se han realizado dos tipos de observación: la observación participante en la primera fase del estudio y la observación no participante en la segunda fase. En ambos casos, las observaciones se han registrado mediante las notas de campo. En este apartado se describen las características principales de cada uno de estos elementos.

A) LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO

Para Balcázar (2006), la observación participante es el proceso de contemplar detenidamente el desarrollo de un acontecimiento sin manipularlo ni modificarlo. Este tipo de observación es una poderosa herramienta de investigación social y una técnica de recogida de datos muy utilizada en los estudios de caso:

Durante la observación, el investigador cualitativo en el estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final. Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema (Stake, 1999, p. 61).

De acuerdo con Heinemann (2003), en este tipo de observación, quién observa se introduce y participa activa o pasivamente en la realidad a observar. Se realiza la observación a través de la recopilación de datos en un registro real de los acontecimientos y quién observa es considerado parte del grupo en el cual ocurre el suceso.

En la primera fase del trabajo de campo, la observadora cumplió un rol social en el grupo por ser también la formadora del curso. Este doble rol que desempeña la hace necesariamente activa de los acontecimientos a observar. En nuestro caso, la propia formadora-investigadora es el principal instrumento de obtención de información. Desde su doble rol, la formadora-investigadora fue registrando todas las observaciones mediante notas de campo, tal y como se describe más adelante en el correspondiente apartado.

Si bien no existía un acercamiento previo entre la formadora y el grupo del profesorado, en el contexto de la formación, se da un intercambio que permite la interrelación entre la formadora-investigadora y los miembros del grupo. En este sentido, Anguera (1997) indica que la comunicación e interacción entre quien observa y quien es observado u observada permite una posición de mayor cercanía psicológica que si quién observa tuviera nula participación en el grupo.

No obstante, también es importante tener en cuenta que:

La objetividad de la observación está constantemente amenazada, puesto que el observador se encuentra con el conflicto entre las exigencias de su papel y la

participación en el suceso, por una parte, y su tarea de realizar una observación distanciada, por la otra. (Heinemann, 2003, p.144)

En el apartado de análisis de datos se desarrollará de forma más extensa como la formadora-investigadora ha abordado este ejercicio de análisis de las observaciones realizadas.

B) LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

En este tipo de observación, quién investiga permanece al margen de la situación, tomando notas de los acontecimientos. Son casos en los que la situación exige que la observación se realice de forma externa (Rojas, 2014). En la segunda fase del trabajo de campo, en el centro educativo, en el proceso de transferencia de los aprendizajes del CUFOPEPCA a sus clases de Educación Física por parte del profesorado, nos interesaba observar como el profesor y la profesora enseñaron la Capoeira, las dinámicas de las actividades y las repercusiones de este hecho en la comunidad educativa. En esta situación no era necesaria la participación de la formadora, de modo que observó sentada en los espacios de las sesiones: la sala de psicomotricidad y en el salón del comedor. La ventaja de la observación no participante es que el único rol a cumplir por parte de quien investiga es observar, así el observador puede concentrarse al máximo en esa tarea (Heinemann, 2003).

En la fase de la investigación en el colegio, la observación fue no participante, sin embargo, el límite entre cada rol se convirtió en una línea difusa e imposible de separar, ya que la observación se hizo como investigadora, pero bajo la lente de la formadora. En este caso, también se tomaron notas de campo que se complementaron a través de grabaciones de audio (mediante el teléfono móvil). Como en la primera fase, estas notas de campo se trasladaron y redactaron de forma extensa en el diario de investigación, tal y como se describe a continuación.

C) LAS NOTAS DE CAMPO DE LA FORMADORA-INVESTIGADORA

Según Latorre, Del Rincón y Arnal (2003), en la investigación educativa de tipo cualitativo los datos de la observación son recogidos habitualmente por quién investiga en forma de notas de campo.

Para Latorre (2007), las notas de campo se componen de anotaciones que, a modo de registro personal de la persona que investiga, van describiendo situaciones, percepciones y reflexiones en forma de narración del contexto observado. Los registros pueden incluir, además de la descripción de los acontecimientos desarrollados, aspectos puntuales personales de quien observa, así como aspectos metodológicos y relaciones con el marco teórico.

Considerando la definición de Taylor y Bogdan (1987), las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se pueda recordar sobre la observación incluyendo las acciones, sentimientos, intuiciones, hipótesis o preguntas del trabajo de quien observa. La estructura del escenario se describe detalladamente, la secuencia y duración de los acontecimientos se registra con la mayor precisión posible.

Son relatos que describen observaciones y experiencias que quien investiga tuvo en el momento de participar. Escribir relatos de experiencias no es un proceso tan simple como se podría pensar. Se trata de capturar con precisión y en la medida de lo posible, de la forma más cercana a la realidad observada, colocar en palabras, actividades, testimonios y conversaciones. Dado que las descripciones envuelven cuestiones de percepción e interpretación, es posible producir diferentes descripciones de un mismo evento o situaciones, y es por esto por lo que no existe solamente una única buena descripción de cualquier evento en particular, no existe una forma natural o correcta de escribir sobre aquello que alguien observa (Emerson, Fretz, & Shaw, 2013). Siguiendo con esta idea, McKernan (2001) destaca la flexibilidad de las notas de campo, es decir, no es necesario crear una estructura rígida de situaciones que se espera que ocurran. Ello permite que la persona que observa se abra a lo inesperado y registre los datos como ocurren naturalmente, permitiéndose indagar en lo imprevisible de los acontecimientos.

En la fase 1, las notas de campo fueron recogidas durante y también inmediatamente después de finalizar las sesiones. Para elaborarlas, cabe señalar que después de la prueba piloto, como se describe más adelante, se decidió que además de las notas de campo, se utilizaran dos cámaras de video digital para filmar cada sesión. Con ello era posible disponer de un registro y almacenamiento de la información en formato digital para su posterior análisis.

La decisión de filmar las sesiones se tomó inicialmente por la inseguridad que sentía la investigadora-formadora ante la idea de tener que observar en profundidad todo lo que sucedía en las sesiones sin ver afectada la formación del profesorado y viceversa. Así pues, se filmaron las sesiones y esto permitió bajar el grado de incertidumbre que en un principio sentía la investigadora al tener que cumplir el doble rol de formadora-investigadora. Los registros filmados en las sesiones, finalmente, resultaron ser útiles para complementar la información recogida en las notas de campo, ya que permitía volver al momento del curso de forma ilimitada y encontrar detalles que fueron inadvertidos en las notas de campo. Sin embargo, no fue un aporte significativo a utilizar en el análisis de datos.

Cabe señalar que tanto antes de comenzar las sesiones, como en el momento de cerrarlas, varios profesores y profesoras se acercaban a hacer preguntas, comentarios, experiencias de las sesiones e ideas respecto a la Capoeira. Estos momentos proporcionaron valiosa información que se anotó, para posteriormente relacionar las ideas con las notas de campo.

La redacción detallada y extensa de las notas de campo se realizó el mismo día de cada sesión, con unas horas de distancia después de acabar las observaciones, cuando se disponía de tiempo y tranquilidad para hacerlo, así como la posibilidad de contrastar las notas de campo con las filmaciones realizadas. Estas extensas notas de campo de las sesiones diarias, se introdujeron en el diario de investigación, facilitando así el proceso de reflexión de la formadora-investigadora.

D) LA PRUEBA PILOTO

Con el objetivo de practicar la doble tarea de formadora e investigadora, se realizaron las dos primeras sesiones planificadas para el curso de formación permanente en Capoeira en la asignatura de expresión corporal y danza con el alumnado de primer curso de CAFD en INEFC Barcelona, realizando un total de cuatro sesiones (dos sesiones por grupo).

La investigadora-formadora intervino como observadora participante, realizando las clases, observando y tomando notas de campo. La observación fue dirigida al proceso de enseñanza-aprendizaje de las sesiones, en relación

con la respuesta de las actividades realizadas, a las interacciones entre el alumnado y la formadora, y sin tener categorías preestablecidas: “El investigador no debe aferrarse a ningún interés teórico, sino explorar los fenómenos tal como ellos emergen durante la observación. Todos los escenarios son intrínsecamente interesantes y suscitan importantes cuestiones teóricas” (Taylor & Bogdan, 1987, p.34).

Estas sesiones fueron importantes, por un lado, para poner en práctica las actividades programadas para la formación permanente en Capoeira y, por otro lado, para la familiarización con las técnicas de investigación a utilizar: cómo tomar notas, como trabajar las siglas, símbolos, materiales y tiempos utilizados. Este acercamiento al ejercicio de observación participante y de tomar las notas de campo en el momento de hacer el rol de formadora, ayudó a anticipar las situaciones prácticas que pudieran perjudicar el trabajo de campo.

Además de tener la hoja de observación, también se constató que era útil tener siempre la libreta de notas en un bolsillo o un lugar a mano, y se observó que el mejor momento para escribir las notas eran los momentos de trabajo grupal o individual del alumnado, dividiendo el tiempo en observar y a la vez corregir o responder inquietudes. Justo en este momento de interacción con el alumnado fue donde se venía una avalancha de información. Al finalizar cada sesión, se realizó el ejercicio de transcribir las notas de campo, relatando con detalle cada acontecimiento y conversaciones con la mayor precisión posible.

Las notas de campo de la prueba piloto no se utilizaron como material de análisis en esta investigación. Sin embargo, el ejercicio de realizar las notas de campo *in situ*, ayudó a identificar qué información entregada en las sesiones de Capoeira podría ser relevante para este estudio, y sobre todo a vivenciar el ejercicio de la observación participante, considerando las emociones negativas como los nervios o ansiedad, que pueden surgir en la observadora en el momento de estar en la situación real.

4.1.3 EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Junto a las observaciones, los documentos elaborados por el profesorado se convirtieron también en fuente clave para la recogida de datos.

En nuestro estudio de caso, los documentos personales utilizados fueron: el diario elaborado por cada profesor y profesora asistente al CUFOPEPCA; la narración personal de cada docente que se les solicitó al finalizar el curso; y las unidades de programación que elaboraron como tarea de evaluación del CUFOPEPCA.

A) EL DIARIO DEL PROFESORADO EN LA FASE 1 Y EN LA FASE 2

En este estudio se utilizó el diario del profesorado participante del curso de formación elaborado después de cada sesión, y el diario que llevaron los docentes en el proceso de transferencia de los aprendizajes del CUFOPEPCA en el centro educativo.

En el diario se encuentran reflexiones sobre un tema o acontecimiento específico que poseen una gran carga personal del autor o autora (Taylor & Bogdan, 2000). Se escribieron absolutamente desde la mirada de quién fue protagonista o participó de una situación a investigar, reflejando determinados sentimientos y sensaciones personales. Estos documentos “están escritos en primera persona y aportan gran cantidad de información para el estudio de casos” (Pérez, 1994, p.32).

En la primera fase, el diario del profesorado fue escrito en una ficha de sesión que contenía un guión con los aspectos que podrían arrojar información relevante para la investigación. Con este guión se pretendía facilitar la tarea al profesorado, y se centró en las experiencias y reflexiones de las actividades. Esta ficha fue rellena cada día por el profesorado, al finalizar la sesión y también en momentos de descanso, en que apuntaban algunas notas.

Como cierre de este diario, una de las tareas finales del curso de formación, consistía en que el profesorado debía escribir un informe final, en el cual describiera su proceso de aprendizaje de la Capoeira, plasmando los aspectos que podrían resultar positivos y negativos del curso, así como también las emociones generadas con las actividades y el clima grupal de trabajo.

Estas narraciones fueron escritas una vez finalizado el curso y el profesorado las envió al correo electrónico de la oficina de atención de los Cursos de verano del INEFC, junto a las otras tareas. Se acordó un plazo de dos semanas para el envío de los documentos solicitados. El diario de los y las

docentes que realizaron las clases de Capoeira en el centro educativo fue escrito sin guión, solamente se les solicitó escribir las principales reflexiones, sentimientos y valoración de cada sesión.

B) LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL CUFOPEPCA

La PD creada para el CUFOPEPCA en su versión-0, fue analizada desde las aportaciones realizadas por los expertos y expertas. Cada profesional trabajó sobre el documento de la programación general, en el detalle de cada sesión y también realizaron observaciones y comentarios en la hoja de evaluación adjunta. A partir de este análisis se rediseñó la PD a su versión-1, que finalmente fue la implementada en el CUFOPEPCA

C) EL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN

El cuestionario de valoración Cursos de Verano del INEFC-2016 (anexo 20: Cuestionario de valoración curso de verano 2016-C7 INEFC), es un cuestionario de valoración estándar elaborado por la institución que se envía en los días inmediatamente posteriores a la finalización del curso, a cada participante. En este cuestionario, se incluyen preguntas cerradas sobre temas administrativos y organizativos de los cursos (publicidad, inscripción, gestión), temas específicos de cada curso y de la formadora o formador. Fueron agregadas seis preguntas abiertas para profundizar en los resultados en su opinión respecto al CUFOPEPCA y la Capoeira.

D) LAS COMUNICACIONES ENTRE LA FORMADORA-INVESTIGADORA Y EL PROFESORADO

Una vez terminado el CUFOPEPCA, se enviaron correos electrónicos grupales y personales, para compartir material del curso y entregar la retroalimentación de las PDs. También con la intención de mantener la comunicación y la motivación del profesorado. Estas comunicaciones entre la formadora y el profesorado también han sido objeto de análisis.

4.1.4 LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Para Rojas (2014), la entrevista se define como un encuentro en el cual la persona que entrevista, intenta obtener información, opiniones y creencias de una o varias personas. Consiste en que a través de preguntas formuladas en el

contexto de la investigación, se busca obtener informaciones que sean útiles para resolver la pregunta central de la investigación (Heinemann, 2003).

La entrevista es considerada un dialogo durante un tiempo determinado, una interacción cara a cara con la otra persona, mediante preguntas a través de las cuales se obtienen algunos datos (Balcázar, González, Gurrola, & Moysén, 2006). La persona investigadora mediante la utilización de las preguntas busca conseguir que la persona entrevistada, manifieste y exprese sus opiniones, percepciones, experiencias e interpretaciones de la situación investigada (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Se pueden distinguir diversas formas de entrevistas dependiendo de su estructura y diseño: las entrevistas estructuradas (las preguntas están preestablecidas con una serie limitada de categorías de respuesta), la entrevista semiestructurada (las preguntas son de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir las respuestas) y la entrevista no estructurada (no existe ningún guion previo para el desarrollo de la conversación) (Sabariego et al., 2012).

La entrevista semiestructurada se caracteriza por trabajar sobre un guión previo, con la información más relevante que debe surgir en la conversación. Las preguntas se formulan de forma abierta y no necesariamente bajo un orden establecido.

En este estudio de caso se realizó la entrevista semiestructurada al profesor y a la profesora que transfirieron los aprendizajes del curso en su centro educativo, en la segunda fase del trabajo de campo, una vez finalizadas todas las observaciones en el aula.

Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples (Stake, 1999, p.63)

En la preparación del guion (anexo 7: Guión de entrevista semi estructurada) se consideraron los objetivos centrales de esta investigación. Además, después de una detallada lectura de las notas de campo, se orientaron las preguntas de las entrevistas a responder aquellas situaciones que la

investigadora no había podido observar o en las que se intuían algunas interpretaciones, pero era necesario profundizar en el diálogo con el tándem docente.

Sabariego et al. (2014) destacan que es necesario crear un clima de confianza y respeto y que la actitud de quien investiga debe favorecer la comunicación. En nuestro caso, las entrevistas fueron la parte final del trabajo de campo, por lo que entre la investigadora y el profesor y la profesora ya existía un clima de respeto y cercanía generado desde la primera fase de la investigación y luego en las interacciones en la escuela.

El lugar de la entrevista fue un aula y el gimnasio, lugares que en ese momento estaban libres y en silencio. Ambas entrevistas se realizaron en los momentos destinados al trabajo administrativo del profesorado, por lo cual la entrevista tenía un tiempo de inicio y de finalización determinado por el horario laboral de cada docente. Ambas entrevistas se grabaron con el teléfono móvil, utilizando la herramienta de grabadora de voz, y se tomaron notas para describir expresiones corporales e ideas más específicas que pudieran ser útiles posteriormente para el análisis e interpretación de los datos.

4.2 PARTICIPANTES Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

En la primera fase de la investigación, del total de doce participantes del curso, hubo diferente nivel de vinculación con la investigación de acuerdo con su situación laboral e interés. Finalmente, cada participante en el curso, la participación en las diferentes técnicas de investigación ha sido la siguiente:

Tabla 6. Participantes en el estudio y técnicas de investigación aplicadas.

Participantes en el estudio				Fase 1				Fase 2				
Seudónimo	Estudios	Lugar de trabajo	Ciudad	Observación participante	Cuestionario satisfacción	Unidad didáctica	Diario del profesorado	Comunicaciones	Aplica el curso	Observación no participante	Diario del profesorado	Entrevista
Josep*	Estudiante CAFE	Centro de Fitness	Barcelona	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-
Adri*	Estudiante CAFE	Centro de Fitness	Barcelona	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-
Lucy	Estudios en circo	INEFC	Lleida	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-
María	Trabajo social	Colegio	Barcelona	SI	SI	-	-	-	-	-	-	-
Sandra	Estudios en danza	INEFC	Barcelona	SI	SI	SI	-	-	-	-	-	-
Lima	Magisterio de EF	Colegio	Barcelona	SI	SI	SI	SI	SI	-	-	-	-
Rafaela	Estudiante CAFE	Estudiante	Barcelona	SI	SI	SI	SI	SI	-	-	-	-
Astel	CAFE	Instituto	Menorca	SI	SI	SI	SI	SI	SI	-	-	-
Roger	CAFE	Instituto	Alicante	SI	SI	SI	SI	SI	SI	-	-	-
Gerard	CAFE	Instituto	Pontevedra	SI	SI	SI	SI	SI	SI	-	-	-
Mónica	CAFE	Colegio	Barcelona	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Juan	Magisterio de EF	Colegio	Barcelona	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Total				12	12	8	7		5	2	2	2

Como se observa, en la primera fase, para el análisis de documentos hemos considerado especialmente la información del profesorado que se matriculó en el CUFOPEPCA y que tendría la posibilidad de transferir el curso a su centro.

En la segunda fase, después de la realización del CUFOPEPCA, cinco participantes aplicaron los aprendizajes en su centro. De este grupo, finalmente se seleccionó a Juan y Mónica que trabajaban en un mismo centro ubicado cerca de Barcelona y mostraron su plena disponibilidad a participar en la siguiente fase del estudio. Igualmente, Astel, Roger y Gerard, que se encontraban en ciudades alejadas a la de la formadora-investigadora, se procuró mantener contacto vía email, ya que la distancia, la disponibilidad de tiempo y los recursos económicos necesarios eran factores limitantes para poder ir a observar su tarea. Por este medio, mantuvimos contacto frecuente y nos relataron brevemente su trabajo en sus respectivos centros educativos.

4.3. EL ANÁLISIS DE DATOS

En este estudio, el análisis de contenido es la técnica utilizada para interpretar todos los datos que proceden del diario de investigación (donde se recogen las observaciones), las entrevistas y los documentos (diarios del profesorado, los correos electrónicos y la programaciones didácticas).

En un sentido amplio, el análisis de contenido es una técnica de organización e interpretación de textos, donde puedan existir toda clase de registros de datos. Todo el material recogido tiene en común un contenido potencial que, leído e interpretado adecuadamente, abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos en el estudio.

“El análisis de contenido es una técnica utilizada para la captación sistemática e interpretación del contenido de textos, fotos, películas, etc. El objeto del análisis de contenido es la valoración de los textos, etc. que se han producido bien en el marco y con el objetivo del correspondiente proyecto de investigación” (Heinemann, 2003, p.147).

Se considera que es la técnica apropiada para el análisis de documentos cualitativos de forma organizada, rigurosa y sistemática. Del mismo modo, permite a la persona investigadora tomar distancia de las interpretaciones espontáneas y rescatar el sentido oculto de los textos, los elementos implícitos y no verbalizados (Heinemann, 2003; Quivy & Campenhoudt, 2005).

El análisis de datos es un proceso continuo en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de datos ocurren conjuntamente a lo largo de la observación participante y las entrevistas, sin embargo, los pasos fundamentales son el análisis, la captación y la interpretación de los datos. Se sigue la huella de los temas emergentes, se leen las notas de campo y las transcripciones en reiteradas ocasiones y en diferentes momentos de la investigación, se desarrollan conceptos y propuestas para comenzar a dar sentido a sus datos y a enfocar los intereses del estudio. En la etapa final de la investigación, quien investiga se concentra de modo extremo en el análisis e interpretación de los datos (Taylor & Bogdan, 1987).

La lectura pasa a ser un instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común se debe realizar siguiendo el método científico, es decir, de forma sistemática, objetiva, replicable y válida. El análisis de contenido se caracteriza por ser una técnica compleja que, intrínsecamente combina la observación, la producción y la interpretación de los datos.

La utilización del análisis de contenido tiene asociadas una serie de ventajas e inconvenientes que son recogidas por Heinemann (2003). Entre las ventajas que el autor señala, se destaca el *carácter no reactivo*, es decir, la

interpretación del material que se lleva a cabo no influye sobre el comportamiento ni las actitudes de las personas participantes. Además, se puede obtener y valorar una gran amplitud de datos, y por último, permite una disponibilidad constante de los mismos, ya que en todo momento se puede disponer del material a analizar, sin tener que depender de otras personas.

Siguiendo al mismo autor, en lo que se refiere a las desventajas del análisis de contenido se considera que, en el sólo hecho de transcribir los datos, se pueden producir falsedades consientes o inconscientes en la interpretación que resultan difíciles de detectar. Por otra parte, para captar el sentido intrínseco de lo escrito, es necesario a través de análisis, lograr reconstruir los significados, valoraciones e intenciones fundamentales, que se encuentran tras las expresiones manifiestas. En el mismo sentido, se debe considerar que el contexto otorga significados a los textos, es decir, es primordial vincular el texto al contexto al hacer su análisis e interpretación: “no es posible separar el contenido del texto del contexto de su producción” (Heinemann, 2003, p. 150).

Entre todas las técnicas de análisis de resultados, cabe destacar que el análisis de contenido genera un proceso de trabajo arduo, complejo, dinámico y creativo. El o la investigadora debe estructurar de manera coherente toda la información recogida en el trabajo de campo para extraer significados y darles sentido relevante a los datos obtenidos. No se trata sólo de analizar la información, sino también de organizar e interpretar mediante un proceso cíclico de permanente reflexión y creatividad (Denzin & Lincoln, 2005; Fox, 1981; Sandín, 2003).

En la categorización de los indicadores, cabe destacar el principio de flexibilidad que propone Cáceres (2003), quien indica que los supuestos definidos que sirven para orientar la investigación al comienzo, no son un impedimento a la necesidad de modificarlos o reemplazarlos por otros que se ajusten mejor a los hallazgos:

“Dentro del contexto de trabajo cualitativo de análisis, las guías de trabajo y los indicadores pueden estar definidos de un modo suficientemente flexible como para no obstruir la emergencia de los temas desde el corpus de información seleccionada, en especial considerando que ésta es una de las propiedades más poderosas del trabajo cualitativo” (Cáceres, 2003, p. 59).

En la revisión de la literatura, existen varios modelos que explican los procesos a seguir en la aplicación de esta técnica. En este estudio se ha seguido el modelo propuesto por Sparkes y Smith (2014) y se realizó con el apoyo del programa informático Atlas-Ti (versión 8). Los pasos seguidos han sido:

1. Familiarización con los datos

En este estudio se ha optado por el análisis de todos los datos producidos por todas las técnicas de investigación empleadas: dos entrevistas, un diario de investigación y nueve diarios del profesorado.

Tabla x: Equivalencia del volumen de documentos escritos en páginas

Materiales	Cantidad	Volumen de paginas
Diario de formadora-investigadora	1	147
Diarios del profesorado	9	26
Entrevistas	2	27
Total		200

Para la selección de los documentos a analizar, en este trabajo se han tenido en cuenta las cuatro reglas de Bardin (1986) utilizadas también por Flores (2013): la de la exhaustividad, por la cual no se puede rechazar ningún documento por ninguna razón no justificable; la de la representatividad, la cual permite que la muestra se considere rigurosa; la de la homogeneidad, que indica la necesidad de contar con documentos comparables entre sí; y la de pertenencia, que permite recordar que los documentos escogidos deben ser los adecuados para responder a la pregunta de la investigación.

Una vez seleccionados y organizados los documentos se procedió a su lectura y relectura para alcanzar la mayor familiarización posible con todos los datos obtenidos. Para ello, se realizó la transcripción de las notas de campo al diario de la formadora-investigadora y su relectura, y se realizó la relectura de los diarios del profesorado y la PD del CUFOPEPCA. En la segunda fase: la transcripción, la lectura y relectura de las entrevistas al profesorado participante en la segunda fase, y también la relectura del diario de la formadora-investigadora, así como de las PDs elaboradas e implementadas.

2. Generación de los códigos iniciales basados en la investigación previa y los objetivos del estudio.

Se establecieron códigos basados en la investigación sobre formación permanente de profesorado y en la Capoeira como herramienta educativa, y algunos de los códigos fueron “descubiertos” a medida que los datos fueron analizados a través de un proceso inductivo. Este es un trabajo libre e inductivo, comenzando desde los datos para definir reglas que los clasifiquen y posteriormente codificarlos, es lo que se denomina “codificación abierta”, en donde el o la investigadora revisa las unidades de análisis preguntándose cuál es el tema, aspecto o significado que ellas encierran (Rodríguez, Gil, & Garcia, 1996).

Para esta fase, fue especialmente útil el apoyo del programa Atlas.ti. Tal y como se muestra en la figura x, el programa Atlas.ti permite tener una visión simultánea del texto y el sistema de códigos. Asimismo, el programa permite organizar y clasificar la información, seleccionando las citas que se consideran relevantes dentro del texto que se está trabajando, y ubicarlas en la o las categorías correspondientes. Destacar que las fuentes fueron codificadas al finalizar cada fase de la investigación.

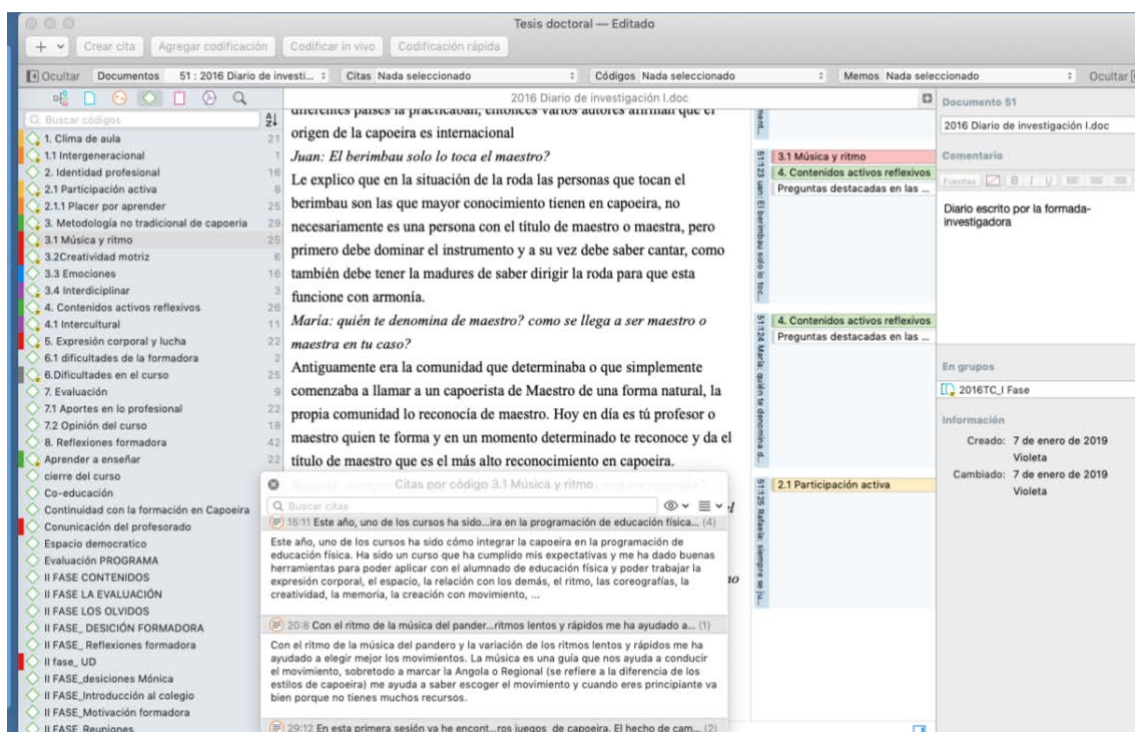


Figura x: ejemplo de categorización mediante Atlas.ti.

3. Agrupación de los códigos en temas principales

Los datos fueron agrupados en temas más inclusivos y generales. En esta etapa de la investigación, quien investiga se concentra de modo extremo en el análisis e interpretación de los datos. Se agrupan las unidades que pertenecen al mismo indicador y se trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Así se ordenan los datos para facilitar su comprensión, valoración, interpretación, y ayuda a la buena elaboración de conclusiones (Taylor & Bogdan, 1987).

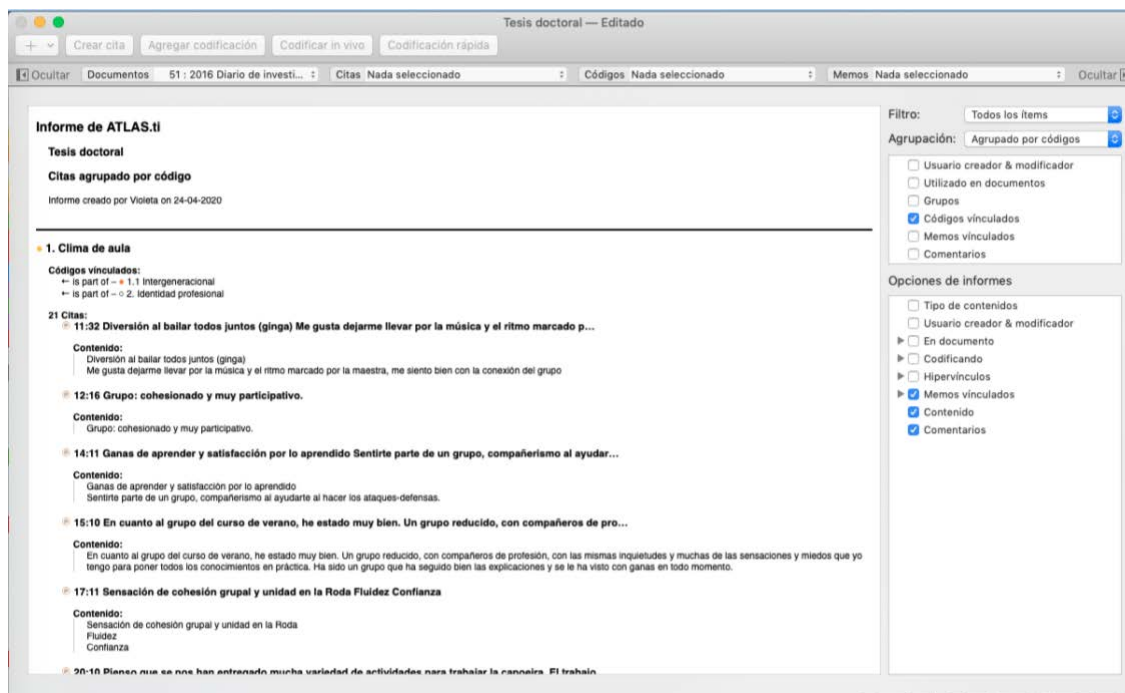


Figura x: Ejemplo de informe generado por el programa informático Atlas.ti

4. Revisión de los temas

Superadas las etapas anteriores, se juntaron todos los informes de resultados correspondientes a la primera y segunda fase para ser interpretados, los cuales se encuentran clasificados según los indicadores planteados en el estudio.

Siguiendo a Cáceres (2003) lo importante a tener en claro es que esta última elaboración cualitativa debe apoyarse en todo el trabajo inductivo previo, poniendo todo el esfuerzo reflexivo y crítico de aquellos que están

comprometidos con el estudio, descubriendo lazos, causas e interpretándolas convenientemente.

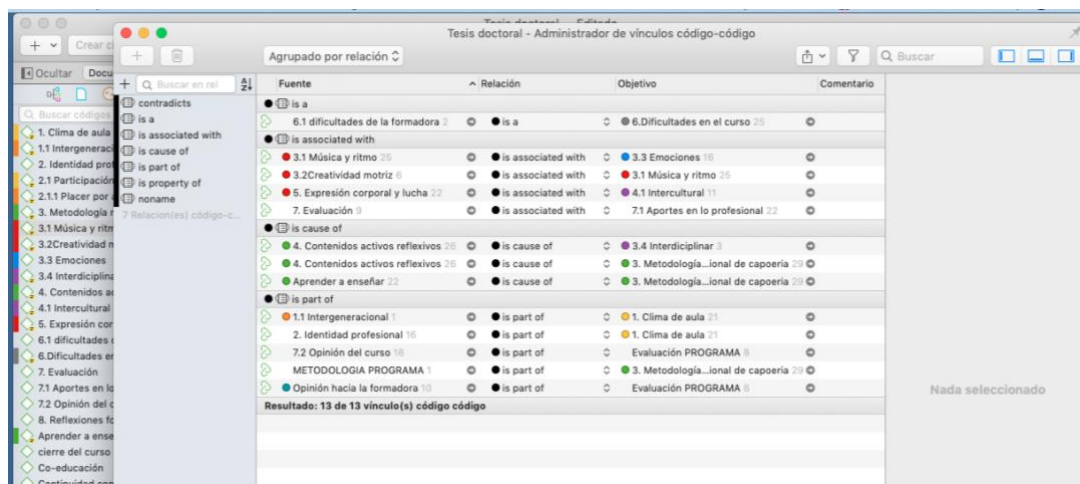


Figura x: ejemplo de relaciones de categorías mediante Atlas.ti

5. Definición y denominación de los temas

En esta etapa final, se profundiza en la interpretación para dar significados a los resultados obtenidos en las fases de la investigación. Hay una relectura de los resultados: mentalmente se regresa al contexto, se respira profundo, se toman notas, se hacen mapas conceptuales, se entrelazan los significados, se sueltan y se vuelven a entrelazar varias veces hasta lograr una estructura coherente y significativa en la redacción del capítulo de los resultados. Todo este proceso no fue solitario, sino por el contrario, fueron reflexiones colaborativas con las directoras del estudio, quienes entregaron valiosos aportes en este proceso. Por ello, puede decirse que el grado de riqueza de esta fase depende de la habilidad de quien investiga y del conocimiento que esta persona tiene sobre la cultura en la que se desarrolla el estudio.

6. Elaboración del informe

Para la elaboración de los capítulos de resultados, se eligieron los ejemplos más ilustrativos de cada tema.

4.4 CRITERIOS DE RIGOR DE LOS DATOS

Después de describir las técnicas empleadas para la recogida y el análisis de los resultados, en este último apartado se analiza el modo en el que el presente estudio cumple con los principales criterios de rigor para una

investigación cualitativa: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Guba, 1989). Para responder correctamente a todos estos criterios, en este trabajo se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones.

Para cumplir con el criterio de la credibilidad, en este estudio se han llevado a cabo diversas estrategias: la combinación del trabajo deductivo-inductivo, la descripción exhaustiva y completa del proceso y de los resultados mediante la utilización de citas de las múltiples fuentes utilizadas, el juicio crítico de otras personas. También se procuró contrastar las interpretaciones de la investigadora con las diferentes fuentes de datos.

Tabla xx. Criterios de rigor de la metodología constructivista-cualitativa.

Criterios	Metodología constructivista-cualitativa
Valor de la veracidad: isomorfismo entre la información recogida y la realidad	Credibilidad
Aplicabilidad: posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos	Transferibilidad
Consistencia: grado en que se repetirían los resultados en caso de volver a replicarse la investigación	Dependencia
Neutralidad: seguridad de que los resultados no están sesgados	Confirmabilidad

Fuente: Latorre et al (2003, p. 216).

En cuanto al cumplimiento del criterio de la transferibilidad, en este trabajo el proceso metodológico se ha descrito de forma detenida. Además, se propone el procedimiento de investigación como metodología para el estudio de cursos de formación permanente del profesorado de Educación Física.

Para afrontar el criterio de la dependencia, se ha procurado establecer líneas de revisión claras que permiten dejar constancia de todo lo desarrollado en el informe final de la tesis, dónde se describe y especifica todo el proceso empleado durante este estudio, además de los diversos materiales registrados y archivados.

En último lugar, en el criterio de la confirmabilidad, se debe tener en cuenta que la investigadora cumple el rol de ser ella misma el principal instrumento de investigación. Tal y como señalan Latorre, del Rincón & Arnal (2003), ante la imposibilidad de mantenerse neutral, se ha procurado presentar las pruebas documentales (citas escritas) que permiten confirmar e ilustrar las interpretaciones realizadas. De este mismo modo, se presentan los continuos procesos de reflexión llevados a cabo durante todo el transcurso de este estudio, ya sea de manera individual o colectiva. Por otra parte, la combinación de los resultados obtenidos por las diferentes técnicas de recolección también favorece el cumplimiento de este último criterio.

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación. Para ello, tal y como se ha indicado en el apartado anterior, se han identificado los y las participantes a través de seudónimos para garantizar su anonimato.

Por otra parte, en cada una de las citas se mencionan los diferentes instrumentos de investigación utilizados con las siguientes siglas:

DI, diario de investigación de la formadora-investigadora

C, respuestas abiertas al cuestionario

DP, diario del profesorado

Como se podrá observar, se presentan los datos en castellano y también en catalán, respetando la forma de expresión propia de cada profesor y profesora.

CAPÍTULO 5. EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL CUFOPEPCA

A continuación, se presentan los resultados de la investigación correspondientes al CUFOPEPCA, tomando las reflexiones de la formadora y del profesorado sobre el proceso de aprendizaje del curso, así como también las dificultades y ajustes realizados durante el mismo.

5.1. LA IMPLICACIÓN EMOCIONAL: UN ASPECTO CLAVE EN EL PROCESO

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación con las características del profesorado, del clima de aula generado por la formadora y el profesorado participante, y el componente emocional vivenciado en las actividades del CUFOPEPCA.

5.1.1 EL CAMBIO: DEL MIEDO O LA VERGÜENZA A LA SEGURIDAD Y EL ENTUSIASMO: “CON POCO NIVEL HE SENTIDO QUE PUEDO HACER CAPOEIRA”

Al inicio de curso, el profesorado menciona sentimientos e ideas previas que pueden dificultar o ayudar en el aprendizaje: el miedo, la vergüenza y en general el pensamiento que la Capoeira es una actividad muy difícil. Estas son las ideas que más se mencionan por el profesorado cuando hacen referencia al inicio del curso.

En primer lugar, se observa claramente como el profesorado expresa que al entrar al CUFOPEPCA pensaban que la Capoeira era muy difícil y dudaban de poder aprender para enseñar. No obstante, a lo largo de la formación pudieron constatar que el dominio de la técnica no era imprescindible para que pueda constituir una herramienta dentro de la de Educación Física. Finalmente, expresan sentirse con una base para poder aplicar la Capoeira con el alumnado de su contexto escolar. A continuación, se muestra la cita más significativa al respecto:

“Al inicio del curso de Capoeira, estaba un poco nerviosa porque había visto imágenes de la danza que eran muy difíciles, a nivel de práctica, si no estás en buena forma física. Todo fue empezar la primera sesión y me di cuenta que sí que era posible practicar la Capoeira a nivel básico. La profesora guiaba la sesión con mucha facilidad, ofreciendo al alumno un camino fácil y seguro para realizar las actividades. Mi cuerpo se expresaba y seguía con facilidad las consignas de la profesora haciendo partícipe a todo el grupo” (Mónica, DP).

Mónica también reconoce sentir la confianza suficiente para practicar la Capoeira:

“Siento que mi cuerpo puede expresarse de una manera diferente y te sientes a gusto realizando los movimientos, con poco nivel he sentido que puedo hacer Capoeira, aunque no sea una experta” (Mónica, DP).

Esta seguridad que la profesora menciona tiene que ver con el proceso de asimilación de los movimientos y su aplicación en el juego de Capoeira. Así como también la participación en el momento de la Roda:

“Las sesiones me han aportado seguridad para poder realizar la roda de Capoeira (participar en la roda) y asimilación de los pasos aprendidos. Ir recordando los movimientos me ha hecho sentir más segura de mi misma para luego expresarme en la roda” (Mónica, DP).

Que los profesores y profesoras manifiesten sentir seguridad en lo que aprendieron en cada sesión les lleva a sentirse capaces de transmitir el nuevo conocimiento a sus alumnas y alumnos. En el ejercicio de reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza aprendizaje, Juan hace referencia al cambio en las emociones que iba sintiendo. De pasar de la inseguridad -que en el peor de los casos puede llevar a una persona a renunciar al curso-, a tener la iniciativa de buscar la mejor forma de enseñar la Capoeira a sus alumnos y alumnas.

El profesor menciona los pensamientos y las emociones que tenía después de cada sesión al regresar a casa, es decir, que intencional o de forma espontánea, había una reflexión de lo aprendido fuera del horario del curso. Esto se puede interpretar como el profesor tiene un compromiso o encanto con su formación permanente, y analiza y reflexiona sobre el curso para mejorar su aprendizaje y desempeño.

“Ha sido intenso, y a la vez, lleno de cargas emocionales. Conforme iba pasando la semana; los pensamientos que tenía, día a día, mientras volvía a casa después del curso, eran totalmente diferentes. Los primeros días eran de miedo, de pensar que yo este tema no podría aplicarlo a la escuela. Pensaba que no tenía la suficiente confianza, seguridad, dominio, para transmitir lo que estaba aprendiendo a mis alumnos. Pero han ido pasando los días y la vuelta era diferente. Ya no era de miedo y

de no poder, sino de cómo será la mejor manera para poderlo enseñar. La profesora me ha dado esa confianza, esa seguridad para pensar que vale la pena intentarlo (Juan, DP).

Junto con el potencial educativo de la Capoeira, el profesor menciona también que la formadora motivó y brindó seguridad para que él se decidiera a enseñar. Es decir, quien hace la formación, además de procurar establecer una progresión y metodología adecuada, tiene el rol de motivar y dar seguridad en el curso de formación, más allá del contenido que se esté trabajando.

5.1.2 EL CLIMA DE AULA: “ME SIENTO BIEN CON LA CONEXIÓN DEL GRUPO”

El clima de aula hace referencia a las dinámicas que se pueden generar entre los y las participantes del curso de formación. Estas, en su conjunto, pueden definir si el proceso de enseñanza-aprendizaje se dio en un ambiente de respeto y confianza, así como también si los y las participantes se sintieron en un espacio seguro y libre para expresarse, o no. En este sentido el profesorado manifiesta sentir empatía de parte del grupo, así como también compartir las mismas problemáticas y cuestionamientos en el momento de poner en práctica lo aprendido.

“En cuanto al grupo del curso de verano, he estado muy bien. Un grupo reducido, con compañeros de profesión, con las mismas inquietudes y muchas de las sensaciones y miedos que yo tengo para poner todos los conocimientos en práctica. Ha sido un grupo que ha seguido bien las explicaciones y se le ha visto con ganas en todo momento” (Juan, DP).

El profesorado manifiesta sentirse bien con el grupo y que existe un ambiente positivo en el curso. Esto pudo facilitar la participación e implicación en las actividades desarrolladas:

“Diversión al bailar todos juntos, me gusta dejarme llevar por la música y el ritmo marcado por la maestra, me siento bien con la conexión del grupo” (Gerard, DP).

En el mismo sentido, la formadora destaca:

“Puedo observar una muy buena participación y entrega en la actividad, veo que el grupo se divierte aprendiendo, hay entusiasmo en las actividades” (Formadora, DI)

El ambiente positivo de trabajo puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Capoeira. Especialmente, en la Roda, que es la situación en la que se aplican todos los conocimientos aprendidos durante el curso. Se puede decir que es el momento culminante de la formación:

“En la rueda de Capoeira, he tenido un sentimiento de unión al grupo. Cuando observas al compañero realizar la danza o lucha, sientes admiración hacia él y con el ritmo de las palmas y el canto, te unes a su movimiento y eres parte de él. La profesora hace un papel importante, te hace sentir como un auténtico capoeirista, crea el ambiente adecuado con todo el grupo y te guía en la progresión de cada movimiento” (Mónica, DP).

5.1.3 EL PLACER POR APRENDER

La totalidad del grupo hace referencia a que disfrutaban de aprender una actividad nueva que pueda contribuir a su formación personal y profesional. En este caso la Capoeira es una actividad desconocida para la mayoría del grupo:

“Desde el principio sentí ilusión por aprender algo nuevo y vistoso, a parte de poder integrarlo con la percusión” (Astel, DP).

En algunos casos conocían la Capoeira de forma muy superficial, de verla en películas, juegos de videos o en algún “espectáculo brasileiro”:

“La Capoeira era una actividad que tenía pendiente desde hacía mucho tiempo. Ello me empezó porque de pequeña jugaba al video juego del “Tekken3” y siempre me sorprendieron los movimientos y piruetas del personaje Eddy que usaba la Capoeira como lucha” (Rafaela, DS).

Este placer por aprender se puede observar que influye tanto en el ámbito personal como profesional. En lo personal, el profesor disfruta la actividad divirtiéndose, compartiendo y sonriendo. Demostrando una total entrega en las actividades propuestas:

“Sentir goce y diversión bailando, haciendo la roda y tocando el pandero, las palmas, cantando...” (Gerard, DS).

La formadora también observa que, en general el grupo de profesores y profesoras demuestran disfrutar de las actividades lúdicas, mientras a la vez, se concentran en el aprendizaje:

“Hay muchas risas, se ve que disfrutan de jugar, están concentrados y todos colaboran con buen humor” (Formadora, DI).

También se puede apreciar el interés y el compromiso por aprender. Las profesoras que presentan alguna dificultad en integrar ciertos movimientos se dedican a hacer preguntas y practicar en los momentos de descanso. Se puede interpretar que este hecho no significa un esfuerzo extra para ellas, porque demuestran entusiasmo en la labor:

“...también les explico con más dedicación a los que les cuesta captar la idea, en este caso María y Rafaela. Mientras todos van a tomar agua y descansar, ellas continúan practicando. Las observo y pienso que es lindo que practiquen y que se ayuden entre ellas” (Formadora. DI).

La formadora da cuenta que este placer por aprender se expande fuera del gimnasio, ya que algunos de los participantes dedican tiempo extra en su casa para practicar los movimientos trabajados en las sesiones:

“Practiqué en casa lo aprendido y me sentí más complementado con el ritmo en la segunda sesión. Hoy volví a practicar por la mañana lo del día anterior...me siento cada vez más cómodo bailando y dejándome llevar, interactuando con la pareja. Empiezo a comprender el juego de la Capoeira” (Gerard, DP).

El profesor analiza que su trabajo personal fuera de las sesiones contribuye a mejorar su aprendizaje, y a sentirse más cómodo y relajado en el desarrollo de las actividades.

Continuando con la idea anterior, el placer por aprender también es valorado a nivel profesional. El profesorado reflexiona en los diarios de sesión cómo la Capoeira puede aportar a su labor docente:

“...Ilusión de conocer la Capoeira y ver que con poco ya puedes disfrutar de su esencia. La Capoeira es muy versátil y puede aportar mucho a la educación física” (Astel, DP).

5.1.4 EL INTERÉS POR SABER MÁS: ANTICIPANDO LAS INQUIETUDES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Hay una parte del grupo que manifiesta interés en conocer un poco más de los aspectos de la lucha. Hacen diferentes preguntas con relación a los golpes que desestabilizan al otro jugador o jugadora, los golpes frontales y bloqueos:

“Gerard me pregunta si en la Capoeira usamos, al igual que en otras luchas y artes marciales, bloquear los movimientos de ataque. Yo le respondo que con la mano se puede desviar un movimiento, que no utilizamos mucho el bloqueo de golpes porque eso también bloquea y corta el juego. Es importante esquivar y salir de los movimientos para que sea fluido. Si se bloquea un golpe también se bloquea el juego y se corta la comunicación. A diferencia de bloquear con la mano un golpe, lo que se busca es dejar a la otra persona sin más respuestas a mi pregunta, y lo muestro con un ejemplo son Sandra, que ella va a salir en un rolé y yo le cierro el paso y luego va por el otro lado y le vuelvo a cerrar el paso. Ahí se termina el juego o se da la vuelta al mundo y reinicia el juego” (Formadora, DI).

En este sentido, la formadora da una respuesta defendiendo su postura de promover la Capoeira como herramienta pedagógica y, además desde su convicción de que puede ser una actividad no violenta. Sin duda en otro contexto, y con diferentes profesionales de la Capoeira, la misma pregunta podría haber recibido diferentes respuestas, incluso recibir una clase de cómo bloquear golpes en la Capoeira. Es interesante reflexionar sobre esta situación, porque es amplio el sentido que representa cualificar la Capoeira como “lucha y danza”: para ciertas personas puede significar ser más lucha que danza y, también viceversa. Y en este dilema, ninguna de las dos personas va a estar completamente cierta o errada. Lo que es importante de analizar y reflexionar

es el contexto en dónde se va a enseñar la Capoeira, las necesidades del grupo y los objetivos propuestos para un trabajo determinado.

Lucía sigue con la reflexión, e interviene de acuerdo con sus creencias:

“la idea de bloquear el golpe yo no lo haría con niños, porque la finalidad de la propuesta que nos están presentando con la Capoeira es tener que expresarse, no tocarse al dar un golpe y bailar...entonces bloquear un golpe, aquí no la veo” (Formadora, DI).

En este caso, para la profesora no tiene sentido pretender bloquear un golpe en lo que ella ha conceptualizado por Capoeira. Reforzando la idea anterior, la Formadora aporta:

“Sí, por eso yo no se los había mostrado y no lo recomiendo usar a nivel escolar en la clase de EF. Esto se trabaja más en el contexto de entrenamiento en una academia de Capoeira” (Formadora, DI).

Gerard reflexiona y manifiesta estar poniéndose en una situación hipotética que él podría tener con sus alumnos de Bachillerato:

“Más que nada lo digo por que un alumno me puede preguntar: si me han dado una patada giratoria, en vez de esquivar, ¿no la puedo parar y me quedo en la misma posición?... Es que hay varios alumnos que hacen artes marciales”

El profesor busca tener mayores herramientas para responder a las preguntas que pueden surgir con un grupo interesado en las artes marciales. Queda en evidencia que, en ese sentido, el curso no cubre ese tipo de necesidades. En la planificación no se pensó en los contragolpes, movimientos desestabilizantes, ni en los bloqueos. Si bien es cierto que en la Capoeira se trabajan esas técnicas, se consideró no incluirlos dentro de la propuesta pedagógica.

La formadora en la misma línea intenta poder ayudar a resolver las inquietudes del profesor:

“La pregunta está muy buena, tú le puedes responder en caso hipotético a ese alumno que en la Capoeira buscamos trabajar la fluidez del movimiento, de acompañar el movimiento, la cooperación. Se debe desenvolver una historia de juego antes de querer finalizar el juego”.

5.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS

Mediante una propuesta reflexiva impulsada por la formadora al hacer preguntas, pedir opiniones y reflexionar sobre el sentido de los movimientos, los juegos y la roda, se analizaron y se consideraron las posibilidades didácticas de la Capoeira en aspectos relacionados con la música, la disposición del grupo en círculo, así como también sobre la posibilidad de mezclar los movimientos de Capoeira con otros juegos populares, tal y como se describe a continuación.

5.2.1 EL IMPORTANTE PAPEL DE LA MÚSICA Y EL RITMO

La música es la esencia de la Capoeira y representa la cultura popular de matriz afrobrasileña. Es la encargada de la transmisión oral, de narrar las historias, de recordar a quienes ya no están presentes. Representa el ritmo, el ritual, la conexión entre el presente y el pasado. En este sentido, la música fue parte esencial del trabajo realizado en el curso de formación. El profesorado hace una valoración positiva, reconociendo la importancia de la música como guía para el aprendizaje:

“El ritmo de la música del pandero y la variación de los ritmos lentos y rápidos me ha ayudado a elegir mejor los movimientos. La música es una guía que nos ayuda a conducir el movimiento, sobre todo a marcar la Angola o Regional (se refiere a la diferencia de los estilos de Capoeira). Me ayuda a saber escoger el movimiento y cuando eres principiante va bien porque no tienes muchos recursos” (Mónica, DP).

El profesorado destaca positivamente tanto el trabajo con los instrumentos musicales en directo como el trabajo con las grabaciones musicales que fueron un elemento motivador que contribuyó al trabajo personal de cada profesor y profesora:

“La música y el ritmo relajan, te ayudan a concentrarte” (Gerard, DS).

Así como también la música ayudó tener un clima positivo en el grupo en general, Roger comenta:

“dale un poco más de volumen para entrar en el trance! hay risas, están todos de muy buen humor” (DI).

En reiteradas ocasiones, la formadora incluye en las consignas de trabajo, la instrucción de intentar conectarse con la música:

“les pido que intenten seguir el ritmo de la música, les dejo jugar insistiendo en que trabajen los conceptos mencionados, libremente, sin coreografía, sino con la forma natural que sientan el movimiento para poder expresarse y comunicarse con el otro” (Formadora, DI).

Por su parte, la formadora también reflexiona en lo positivo de trabajar con música y cómo esta afecta positivamente el aprendizaje de los conceptos y movimientos trabajados:

“Puedo observar en general como el trabajo con la música grabada y con los instrumentos a la hora de la roda ha sido un factor importante en las sesiones. Veo que les gusta trabajar con la música de Capoeira y que a su vez esto ha favorecido al aprendizaje no solo de los movimientos sino del diálogo corporal cuando trabajan en parejas, y en el entendimiento en general de la Capoeira” (Formadora, DI).

El profesorado en su mayoría se manifestó encantado con los instrumentos musicales de la Capoeira y más aún ante la posibilidad de poder tener la experiencia de tocar alguno de estos:

“Juan pregunta si el berimbau solo lo toca el maestro. Le explico que en la situación de la roda las personas que tocan el berimbau son las que mayor conocimiento tienen en Capoeira. No necesariamente es una persona con el título de maestro o maestra, pero primero debe dominar el instrumento y a su vez debe saber cantar, así como también debe tener la madurez de saber dirigir la roda para que esta funcione con armonía” (Formadora, DI).

El profesorado manifiesta interés en saber más sobre la introducción de los instrumentos musicales en la Capoeira y también hacen la relación con los instrumentos que ellos conocen

“Gerard pregunta cuál es el origen de los instrumentos. Por ejemplo, él dice que el pandero para él es familiar porque es de Galicia y allá tienen una pandereta, y de hecho el ritmo es parecido” (Formadora, DI).

Los instrumentos musicales en la Capoeira también pueden aportar historia y características multiculturales. La formadora refuerza esta idea en su respuesta al profesorado:

“Comienzo a explicar brevemente el origen de cada instrumento de manera general, y le doy énfasis que vienen de diferentes países: el pandero es árabe, el berimbau africano, el tambor de los indígenas y también de los africanos. Les recuerdo la clase de la historia de la Capoeira en la cual se explicó que su origen es afro brasileño, pero que personas emigrantes de diferentes países la practicaban, entonces varios autores afirman que el origen de la Capoeira es internacional” (Formadora, DI).

Los instrumentos musicales en la Capoeira tienen el valor añadido que permiten la participación de todo el grupo, especialmente en situaciones específicas, por ejemplo, cuando una persona participante se queda al margen de la actividad física por motivos de salud, como es el caso de Lima:

“Ya han podido improvisar pequeños juegos de uno contra uno, Cada vez veo que los movimientos se van poniendo más complicados. Al final, al hacer la roda, me siento bien de ser incluida para tocar el pandero, actividad que puedo hacer tranquilamente participando con todos en el grupo” (Lima, DP).

Finalmente, la música fue un elemento presente en todas las sesiones. Se convirtió en una herramienta fundamental para trabajar el ritmo, la expresión, la creatividad y la cohesión grupal. Sin embargo, la mayoría del profesorado afirma que es una debilidad en su aprendizaje. Si bien es cierto, se crearon momentos para que tocarán los instrumentos y se enseñaron varias canciones, no se trabajó lo suficiente esta práctica, para que logran sentir mayor seguridad con la música. El profesorado afirma que utilizará música enlatada en sus sesiones en el colegio, pero que no enseñará a tocar los instrumentos ni a cantar, porque no se siente preparado para hacerlo:

“Lo que tampoco creo que haga en mi Unidad Didáctica es el cantar. Tengo clarísimo que el soporte musical es muy importante, y los ritmos a través de los instrumentos musicales (pandereta) y las canciones. Con el aparato de música lo haré a todas las clases, pero ni lo hemos trabajado mucho, ni domino el canto como para ponerme a cantar canciones que nos haya podido enseñar la maestra. Es una asignatura que me queda pendiente dentro la Capoeira (Juan, DS).

5.2.2 EL CÍRCULO: MOMENTO DE CONEXIÓN Y DE REFLEXIÓN

En este caso la formadora pone énfasis en el sentido y la importancia que ella le atribuye a trabajar en la clase de Capoeira, con el grupo situado en un círculo o roda. Es decir que tanto en el momento de inicio y cierre de la actividad, como en el momento de explicar un movimiento y al practicar con los instrumentos musicales, se trabaje en esa disposición:

“Nuevamente nos ubicamos en círculo, les cuento del significado de utilizar el círculo para encontrarnos y trabajar. El encuentro en roda o círculos viene de la tribu, puede ser de la herencia africana e indígena, es de mirarse a los ojos, de estar todos al mismo nivel, de no estar solo y de ser parte de una unidad. Es por esto por lo que la Capoeira se realiza en una roda. ¿Qué opinan de lo que les acabo de decir? ¿Les hace sentido? Pregunto al grupo, después de un silencio, me dicen que, en su pueblo o lugares de origen, hay algunas danzas y juegos circulares que son tradicionales del lugar” (Formadora, DI).

El profesorado demuestra interés en la reflexión y continúan haciendo aportaciones, para darle sentido al trabajo en rueda. En este sentido se puede observar que ubicarse de forma circular tiene una carga cultural también en territorio europeo:

“Gerard profundiza más y explica que la forma de sentarse en forma circular también es muy de familia y de grupo de amigos y amigas, entonces que lo dicho del sentido tribal le hace mucho sentido y que él se siente bien cuando está en un gran círculo rodeado de gente, reunidos por un fin. Les agradezco la participación, la reflexión, y promuevo utilizar

el círculo en la enseñanza de la Capoeira y que también lo pueden contextualizar a la realidad del alumnado en el colegio” (Formadora, DI).

La formadora, intenta saber si esta situación ocurre también en las clases de Educación Física realizadas por el profesorado en los colegios. En esta reflexión, la profesora comparte que en la clase de Educación Física se suele dividir el grupo entre chicos y chicas. Esto se puede suponer por trabajar deportes diferentes y/o por trabajar en equipos femeninos y masculinos. Por esta situación, se pierde la dinámica de trabajar el grupo en conjunto durante la clase.

“Trabajan en círculos en sus clases en el colegio? Mónica dice que no porque en donde ella trabaja generalmente el grupo se divide en chicos y chica” (Formadora, DI).

En el mismo caso, la profesora manifiesta que dedica tiempo a iniciar la sesión no todo el grupo en conjunto:

“Además, ella no realiza un calentamiento general para todos juntos, como la clase es corta comienzan directamente con la actividad” (Formadora, DI).

Se constata, así, como la corta duración de las clases lleva al profesorado a reducir los momentos dedicados a la reflexión.

5.2.3 RELACIONANDO LA CAPOEIRA CON OTROS JUEGOS POPULARES

Dentro del conjunto de actividades planificadas, se trabajaron los juegos, con consignas muy comunes; correr, perseguir y salvar. Estos juegos contienen dos objetivos didácticos. Por un lado, introducir los movimientos de ataque-defensa de una forma lúdica, restándole protagonismo al carácter de lucha de oposición. En este caso, los que interactúan atacando y defendiendo son del mismo equipo de esclavos y esclavas, no hay oposición en los movimientos. Y, por otro lado, reforzar el origen de la Capoeira, trabajando conceptos y personajes de la historia de la esclavitud en Brasil:

“Volvemos del descanso y les presento el juego del “Capitán do mato” (capitán de la selva). Les explico brevemente acerca de los personajes: el que captura es el capataz, los esclavos fugitivos son Zumbi y las esclavas

son Dandara. Los capturados hacen Cocorinha (esquiva) y son liberados con la mea lú de frente (ataque)” (Formadora, DI).

Continuando con la idea, se aprecia que la formadora, motiva al profesorado a reciclar juegos populares, introduciendo conceptos, movimientos y consigas que puedan ayudar al aprendizaje de la Capoeira:

“Les presento el juego “1, 2, 3 pica pared” modificado a la Capoeira. Es un juego popular del mundo, que se juega en varios países y lo he modificado para el aprendizaje de la Capoeira. Les dejo abierta la invitación a que ellos también pueden elegir un juego popular de su infancia o uno que les guste aplicar con sus alumnos y que lo modifiquen con tareas de Capoeira” (Formadora, DI).

Se observa interés por parte del profesorado, en compartir juegos e ideas que se puedan adaptar al trabajo de conceptos y movimientos de la Capoeira. De esta forma el profesorado hace conexiones entre las herramientas que están disponibles en la cultura de los juegos populares y los contenidos que está aprendiendo en el curso de formación:

“Astel comenta que ella y Juan estuvieron pensando en ideas de juegos para enseñar la Capoeira y que fue difícil, pero surgieron ideas como: “Simón dice” un movimiento de Capoeira; y “Policías y ladrones”, en que un grupo sean los esclavos fugitivos y otro grupo los capataces. Lo encuentro una idea genial, podría aportar mudar el nombre por algún personaje de Capoeira por ejemplo “Zumbi dice” o “Esclavos fugitivos” y siempre comentar a los alumnos que los esclavos se escapaban para recuperar su libertad. Muy buen aporte el de Astel, de seguro yo lo probaré en mis clases y les aconsejo de seguir buscando juegos y experimentar, así encuentran sus propias estrategias y además se acerca al contexto social de la hora de patio, por ejemplo” (Formadora, DI).

En otra actividad, pensada en trabajar la conexión con la música y la expresión corporal en la Ginga, la formadora introduce el significado de los cantos a la práctica de los movimientos. Los cantos en muchos casos están directamente relacionados al dolor de la esclavitud:

“Mientras ellos cantan les voy traduciendo los significados, los invito a imaginar... y que piensen en los esclavos cuando tenían momentos de no trabajar y podían encontrar la libertad en este movimiento, incluso si estaban encadenados” (Formadora DI).

Como formadora intento sacar provecho de cada situación para hacer que el grupo participe y reflexione de los diferentes contenidos tratados. En este caso que puedan dar respuestas a la consulta de una compañera que observa la situación desde fuera:

“Lima que está embarazada, se siente mareada y está sentada observando, pregunta cuál es la idea de esos movimientos, ¿para qué sirven? ¿Observo al grupo y pregunto quién puede responder la pregunta de Lima? Varios responden al instante: para la expresión corporal. Bien, ¿Y qué más? Otra responde: ¡Desplazamientos! ¡Bien! -¿Qué más? Silencio... Están bien esas respuestas, pero falta algo más... recuerden los elementos del juego de Capoeira... Roger y Gerard dicen: para expresar la danza de la Capoeira; y Sandra dice: los movimientos sirven para engañar al otro jugador también. Y era esa la respuesta que buscaba. Les digo que es para trabajar la malicia o mandinga y que se puede decir que es la estrategia de juego en la Capoeira” (Formadora, DI).

Como se observa, a través de la narración de la formadora, existe una intención en que los contenidos sean tratados reflexivamente a través del movimiento. La formadora potenció la conexión entre la historia, la cultura y el movimiento. Se considera que, el ejercicio de reflexionar y darle sentido a un movimiento con un fondo histórico, artístico y cultural puede ser más significativo, a que sólo se enseñe el movimiento como un gesto técnico para la eficiencia. Ambas formas de enseñar pueden ser correctas, dependiendo si es un ámbito educativo o de entrenamiento deportivo, ya que los objetivos serán completamente distintos entre uno y otro escenario de aprendizaje.

5.3 DIFICULTADES Y AJUSTES EN EL TRANSCURSO DEL CUFOPEPCA

A continuación se presentan las dificultades en el desarrollo del curso, desde aspectos de logística, hasta las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, los resultados de la toma de decisiones y ajustes en la programación.

5.3.1 ASPECTOS LOGÍSTICOS: LAS INSCRIPCIONES, EL CALOR, EL HORARIO Y LA PUNTUALIDAD

Antes y durante el curso, se presentaron algunas situaciones y dificultades que pudieron afectar, directa o indirectamente, el desarrollo de la formación. En primer lugar, las inscripciones al curso fueron lentas, a pesar de la fuerte difusión a través de las redes sociales. Esto provocó inseguridad en la realización de la formación. Finalmente, se cerró el curso con menos matrícula del mínimo solicitado. Por un lado, fueron varios los cursos que no cumplieron con el mínimo de matrículas, especialmente los programas nuevos, pero desde la organización se tomó la decisión de realizarlos igualmente. Por otro lado, al exponerse el curso de Capoeira en el marco de una investigación, se dio apoyo para continuar con el proyecto. La formadora analiza los comentarios del profesorado en relación con la inscripción al curso y, se observa que existe el preconceito que la Capoeira es una actividad muy difícil, pero que también les resulta ser muy atractiva. Tal y como se ha visto en apartados anteriores, se puede interpretar que esto pudo haber sido un motivo por el que la inscripción al curso fue lenta y baja en número de participantes:

“También comentan que les fue difícil matricularse en el curso porque piensan que la Capoeira es muy difícil, entonces expresan un poco de inseguridad, pero también que puede ser un desafío interesante” (Formadora, DI).

En segundo lugar, la formadora observa el problema de cada día comenzar el curso con retraso. Se considera que el horario de después de comer y el calor dificultan la disposición del profesorado para llegar a tiempo al curso:

“Hemos tenido el problema que cada día el grupo llega tarde y comenzamos la clase con 10 o 15 min de retraso. Todos los días anteriores del curso les he pedido que por favor lleguen a la hora, que es su tiempo el que están perdiendo” (Formadora, DI).

Los espacios de trabajo y la implementación de materiales fueron óptimos para el desarrollo de las sesiones de Capoeira. Sin embargo, la mala ventilación y las altas temperaturas del verano, hicieron que el calor que se sentía en el gimnasio fuera una constante negativa para el desarrollo de las clases. La formadora observa como este factor hace que el profesorado esté más cansado:

“El gimnasio está súper caluroso, siento un poco difícil comenzar la clase, el grupo se ve cansado, tampoco el horario después de comida no ayuda mucho y el profesorado está más lento para reaccionar” (Formadora, DI)

Durante la formación, existieron algunos inconvenientes en la logística de las sesiones que hizo perder tiempo de la sesión, pero el personal voluntario ayudó a resolver, sin mayor problema. Estas reflexiones hacen ver que, en la planificación de las actividades, se puede considerar que existen factores que dificultan seguir rigurosamente un plan de trabajo. La planificación debe ser flexible a las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje:

“comenzamos casi 15 minutos tarde porque la cerradura de la puerta no abría, el proyector estaba apagado y no encendía, y varios de los alumnos llegaron tarde a la sala” (Formadora, DI).

5.3.2 LAS DIFICULTADES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: LA INSEGURIDAD ANTE LA IMPROVISACIÓN

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje se hace referencia a las dificultades por parte del profesorado para asimilar el juego de la Capoeira. La mayoría manifestó la sensación de no saber qué hacer en el momento de jugar Capoeira, aseguran “quedar en blanco” en la situación de juego. Esto consiste

en aplicar los movimientos aprendidos de forma improvisada, jugando con otra persona:

“Inseguridad a la hora de hacer el juego libre y no saber qué hacer, la sensación de quedarse en blanco. Falta práctica para entenderte con el compañero (Juan, DP).

El profesor describe detalladamente las sensaciones que siente en el momento de jugar. Se puede observar un bloqueo en hacer los movimientos, que piensa demasiado en lo que debe hacer y no se relaja en el juego. Se puede reflexionar que esta situación es común en la práctica de la Capoeira, especialmente a nivel inicial. Entonces no se identifica como una dificultad en sí misma. Lo que puede ser un problema es no saber gestionar esa sensación, y que finalmente se convierta en una frustración que puede crear aversión hacia el momento del juego. En este caso, el profesor manifiesta la preocupación que la misma sensación la puedan sentir sus alumnos del colegio:

“Una de las sensaciones que más he tenido durante el curso, cuando teníamos que improvisar y hacer nuestras coreografías, nuestros juegos dentro una rueda, es la del temor a quedarme en blanco. La de estar continuamente pensando y ahora qué movimiento hago, y después de este cuál es el siguiente, quiero hacer una movimiento de defensa, pero no sé si el compañero me atacará... Es esa fluidez que no encuentras en falta cuando hace las demostraciones la profesora, o ves algún vídeo de gente experta. Espero que, si les pasa esta sensación a mis alumnos de primaria, ¡sepa cómo ayudarlos!” (Juan, DP).

También en otra actividad específica de la sesión, una profesora manifestó sentir vergüenza y sentirse tensa a quedarse en blanco:

“En el trabajo en círculo que tenemos que decir un movimiento al compañero (círculo del desafío de la memoria) tenía nervios de quedar con la mente en blanco, me sentí tensa pero una vez que hice y dije el nombre del movimiento ya me quedé tranquila” (Mónica, DP).

La formadora, por su parte, observa que estas situaciones se están repitiendo en el grupo en general, y reflexiona sobre cómo ayudarles a superar esta dificultad para cumplir con los objetivos del curso:

“También pensando en las reflexiones del día de ayer, será importante darles herramientas para la improvisación, la creatividad y la continuidad de movimiento, lo que refiere a nunca detenerse si la mente queda en blanco” (Formadora, DI).

Siguiendo con la idea, la formadora buscó nuevas herramientas que permitieran al profesorado desenvolver el juego con mayor seguridad. La preocupación por resolver esta dificultad fueron las reflexiones de la formadora. Si la actividad no es placentera para el profesorado, no existe motivación para enseñar la Capoeira a sus grupos de alumnos y alumnas:

“el cambio de actividad fue pensado por la dificultad que manifestó el profesorado en el momento de jugar Capoeira. Decir que no saben qué hacer o que se quedan con la mente en blanco, son manifestaciones que pueden provocar emociones negativas y frustración” (Formadora, DI).

5.3.3 LA TOMA DE DECISIONES EN EL DÍA A DÍA DEL DESARROLLO DEL CURSO

Las actividades planificadas para cada sesión fueron una guía para llegar a cumplir los objetivos del curso. Sin embargo, se observa que la formadora en diferentes momentos de las sesiones, decidió modificar las actividades. Por ejemplo, durante la primera sesión, se brindó mayor tiempo a los juegos que estaban resultando positivamente en el grupo. Por esto, el contenido de “lógica interna” fue aplazado para la segunda sesión. En esta situación se observa que la formadora hizo este cambio porque observó en el grupo que necesitaban más tiempo para trabajar algunos conceptos, y al mismo tiempo, que el profesorado estaba disfrutando de esa actividad en particular:

“El tema de la lógica interna era un contenido planificado para la primera sesión, pero tomé la decisión de cambiarlo para la segunda sesión porque, en la realidad de la clase, fui observando que el grupo estaba disfrutando el juego de forma natural a la vez que fueron trabajando los conceptos simples. Pienso que mañana van a lograr integrar de mejor

forma la lógica interna porque ya vivenciaron un poco de lo que se trata en el juego de Capoeira” (Formadora, DI).

Se pudo constatar que se planificaron más actividades de las que era necesario. La formadora afirma que varias actividades no se realizaron porque no hubo tiempo. Por un lado, algunas actividades tomaron mayor tiempo de lo programado porque se aprovechó la riqueza del momento de aprendizaje: se profundizó en los conceptos, aplicando nuevas consignas y modificando los niveles de dificultad. Por otro lado, se observó cómo el objetivo de aprendizaje de una actividad, el grupo lo logró con la actividad anterior a la prevista. Se observa que había varias actividades para trabajar el mismo concepto, entonces no fue necesario realizarlas todas:

“hay varias actividades planificadas que no realicé: la Brincadeira 3 no fue necesario hacerla, preferí retomar algo de la clase anterior para el calentamiento y en vez de usar nuevamente el pandero les introduje el berimbau, con muy buena recepción de parte del profesorado” (Formadora, DI).

Siguiendo con la misma idea, la formadora reflexionó respecto a los cambios realizados en las actividades. Se tomaron decisiones con relación al ritmo de aprendizaje del grupo, observando aquello que presentaba mayor dificultad en el profesorado, el contenido que estaba más débil y que era necesario dedicar mayor tiempo de trabajo. Además, la formadora se cuestiona por el hecho de modificar lo planificado anteriormente:

“Comienzo a revisar las notas de la clase de ayer y siento la necesidad de modificar la planificación de la sesión de hoy nuevamente. Es curioso que he trabajado mucho en planificar estas sesiones y pienso que hice un buen trabajo, pero quizás planifiqué muchos juegos para esta sesión y ahora veo la necesidad de trabajar más en profundidad los conceptos de fluidez de movimiento, de acompañar los movimientos de su dupla de juego y la expresión corporal para así comprender el juego de Capoeira como una pregunta y una respuesta, y si no hay respuesta visualizar y llenar los espacios vacíos del juego” (Formadora, DI).

La formadora reflexiona que en la puesta en práctica del curso surgieron situaciones de aprendizaje no pensadas en la planificación. Ante esta situación, se permite aplicar lo que estima conveniente para el grupo y omitir las actividades que para ese momento no serían las más adecuadas.

Este párrafo aporta también la visión de incorporarla a lo largo de toda la programación, que también está muy bien. Quizá puede aparecer más adelante.

CAPÍTULO 6. LA VALORACIÓN DEL PROFESORADO

6.1. LA VALORACIÓN SOBRE LA CAPOEIRA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

A continuación, se presentan los resultados de la investigación correspondientes a las reflexiones y valoración del profesorado sobre la Capoeira como herramienta pedagógica y el CUFOPEPCA como curso de formación permanente.

6.1.1 LA CARGA EMOTIVA DE LA CAPOEIRA: “UN VIAJE EMOCIONAL (...) UN CONJUNTO, CON UN SENTIDO EN SÍ MISMO, MUY PODEROSO, APASIONANTE”

El grupo en su mayoría expresa los aportes personales atribuibles a la Capoeira. Por un lado, se destaca las emociones positivas que provoca su práctica. Se puede interpretar que estas emociones positivas son generadas especialmente por la música y el trabajo en equipo desarrollado durante las actividades. Por otro lado, se hace referencia a la característica principal de la Capoeira, que es una lucha disfrazada en danza, y que generalmente no existe el contacto intencional. A esto se le puede atribuir la característica de tener menos riesgos de lastimarse durante su práctica:

“La Capoeira es una disciplina molt completa en la que després emocions molt positives i gaudeixes de l'activitat. I perquè es podria considerar esport de combat, però no hi ha contacte i això em motiva per apuntar-me, ja que tinc menys risc de lesions en aquest sentit” (Rafaela, C).

Podemos apreciar como el profesorado expresa la fascinación por los diversos elementos que se encuentran en la Capoeira: el sentido de liberación por una parte y la fusión de dos elementos de origen africano que combinados forman la Capoeira:

“Es fascinante bailar una danza de esclavos que se liberan fusionando luchas y danzas africanas” (Gerard, DP).

El profesorado recurrió a la estrategia –de forma involuntaria- de evocar el sufrimiento que representa la esclavitud a favor de su proceso de aprendizaje, con un impacto importante ya sea a modo de vivencia personal y/o como

herramienta para la clase de Educación Física. Las emociones que se experimentaban fueron encarnadas en su corporeidad permitiendo la conexión del pasado al presente, logrando estar muy implicado con todos los elementos que se trabajan en su conjunto en la roda de Capoeira:

“Este curso ha sido también un viaje emocional, desde la conexión con aquellos esclavos que ansiaban su libertad, como seres humanos iguales a ti mismo, hasta el baile o danza o sistema de lucha en sí mismo. La conexión que se crea de forma natural, entre tu corporeidad y movimientos, esquema corporal, compañeros, música, técnica, táctica. La práctica de Capoeira, para mí es todo un conjunto, con un sentido en sí mismo, muy poderoso, apasionante” (Roger, DS).

También en las reflexiones de la formadora están presentes las emociones, al percibir como el grupo disfruta de la musicalidad, el sentido tribal y el contagio de alegría:

“seguimos gingando en círculo y hago movimientos de brazos y fases de la ginga, todos me siguen y mientras cantan, fue un momento muy lindo, especial: todos expresando y cantando en un círculo, todos muy conectados en el ritmo, en el movimiento, en sintonía grupalmente. Fue un momento especial, terminamos y el grupo aplaude de forma espontánea. Estoy muy satisfecha en el logro de esta actividad, pienso que el grupo en general se muestra en completa entrega con la actividad” (Formadora, DI).

Las emociones generadas por la actividad en conjunto, percibidas y expresadas tanto de parte de la formadora, como de parte del grupo, permitieron romper los temores y vergüenzas habituales.

Sin duda, los comentarios recogidos ponen en evidencia cómo las emociones que puede despertar la Capoeira, por su historia y características, tienen un papel relevante en la enseñanza aprendizaje en un curso de formación permanente de Capoeira, y se deben tener en cuenta.

6.1.2 LA VERTIENTE INTERCULTURAL E INTERDISCIPLINAR DE LA CAPOEIRA:

“TREBALLE UN VALORS I AFAVOREIX ACTITUDS INCLUSIVES PER UNA COHESIÓ SOCIAL”

Como se refleja en las reflexiones sobre la carga emotiva de la Capoeira, el profesorado hace una interpretación muy fuerte de la esclavitud y del sentido de libertad que provoca la práctica de la Capoeira, la aceptación de la propia corporalidad y la del grupo que conforma la roda de Capoeira. El planteamiento activo junto con el componente reflexivo sobre los orígenes y evolución de la Capoeira llevó al profesorado en formación a relacionar los conceptos de esclavitud y libertad a las sensaciones experimentadas durante la práctica de la Capoeira:

“La parte teórica de la historia me pareció imprescindible para la posterior práctica de la Capoeira, porque a lo largo de las sesiones, había una creatividad y sensación de libertad que se expresaba con el propio cuerpo y con los compañeros” (Mónica, DS).

Esto deja en evidencia que el contenido de la historia de la Capoeira facilitó la caracterización en los juegos (por ejemplo, el juego en que los esclavos y esclavas que huían del capataz para conseguir su libertad).

En el CUFOPEPCA, a través de la práctica de Capoeira y el conocimiento de su historia reflejada en sus movimientos, el profesorado también valora la Capoeira como herramienta para la educación intercultural. Podemos apreciar que el profesorado considera la Capoeira muy útil para la escuela actual:

“És una manera de donar a conèixer una altra cultura, a través de la seva història i amb la pràctica de la dansa, treballes uns valors i afavoreix actituds inclusives per una cohesió social” (Mónica, C).

Siguiendo con la misma idea, el profesorado también valora lo positivo de enseñar la historia de la Capoeira en la clase de Educación Física.

“La historia de la Capoeira me parece fascinante y muy adecuada para contársela a los alumnos: esclavitud, comunidad en las haciendas, libertad, aceptación del Capoeira y expansión por Brasil/Mundo” (Gerard, DS).

La vertiente intercultural de la Capoeira esta directamente relacionada a sus orígenes en la esclavitud, su evolución a partir del mestizaje y su representación como cultura afrobrasileira:

“el curso entrega mayor conocimiento de la realidad vívida durante la esclavitud (...)” (Astel, D2).

Rafaela también pone en valor que sea una actividad que proviene de un país extranjero, por pertenecer a una cultura diferente y la incorporación de canciones en otros idiomas:

“... I perquè amb el cant per exemple es podrien barrejar diferents llengües” (Rafaela, C).

El profesorado destaca de forma positiva que el curso de Capoeira se enseñara el contenido histórico. Se puede interpretar que el grupo fue más consciente de la opresión a la población negra y pobre, que luchó por la libertad con lo único que poseían, su corporalidad como territorio de lucha y resistencia cultural:

“és història del passat, una cultura del món actual, que els alumnes han de conèixer. I hem tractat valors molt importants perquè els nostres alumnes també treballin” (Juan, C).

Este carácter intercultural de la Capoeira lleva al profesorado a considerar la posibilidad de trabajar algunas temáticas de forma transversal con otras asignaturas. Esta idea se relaciona con los contenidos pedagógicos que en la Capoeira pueden ser variados:

“Es súper importante el potencial que tiene la Capoeira para trabajar a través de ella aspectos con otras disciplinas y siempre desde el trabajo con currículo de Educación Física” (Rafaela, DP).

Se plantea la oportunidad de trabajar la Capoeira en la Educación Física, así como en la asignatura de Música para trabajar el ritmo y en la de Historia para conocer temas como el colonialismo y la esclavitud. En este sentido, se analiza que la Capoeira no solo puede ser aprendida desde el movimiento, sino también desde otras áreas de conocimiento. Sin embargo, en los documentos analizados, el profesorado no profundiza en el tema, solo se menciona este

tema como una alternativa. No se habla de formas concretas para trabajar lo interdisciplinar de la Capoeira en el contexto escolar.

“Es una actividad excelente con toda la cantidad de contenidos que trabaja, da mucho juego para trabajos de expresión corporal, trabajo de habilidades acrobáticas, trabajo con otras asignaturas donde se hable de la esclavitud, conquistas, etc., con la asignatura de Música se puede trabajar el ritmo y la expresión, mejorando lo aprendido en la Capoeira” (Astel, DS).

Esto puede tener una doble lectura. Por un lado, la riqueza de la Capoeira como herramienta pedagógica interdisciplinar, y por el otro lado, que la música y la historia pudieron ser contenidos débiles en el curso de formación. Es decir, que lo aprendido en el curso, no fue suficiente para ser transmitido con seguridad en la asignatura de Educación Física y por ello se busca la colaboración de otras áreas. Esta interpretación también se puede relacionar con las pocas horas destinadas a la asignatura en los colegios, y que no hay tiempo suficiente para enseñar todo el contenido de Capoeira en el horario de Educación Física.

6.1.3 UN RECURSO PARA LA EXPRESIÓN CORPORAL, Y MUCHO MÁS

Junto con el potencial interdisciplinar de la Capoeira, de forma específica en la Educación Física, el profesorado también valora mucho sus posibilidades como actividad a incluir dentro del bloque de expresión corporal, como elemento innovador y que aporta otras formas de hacer:

“...és una disciplina innovadora que pot treballar diverses dimensions de l'educació física i de forma transversal amb d'altres matèries i perquè dona la possibilitat de treballar l'expressió corporal i dansa des d'una altra visió” (Rafaela, C).

En reiteradas ocasiones el profesorado menciona, en los diferentes registros, la importancia que le otorgan al trabajo de expresión corporal realizado en el curso.

Esto se puede atribuir a que, en la planificación de las actividades, se dio importancia a trabajar la lucha disfrazada de danza, evitando las técnicas de ataque de contacto. A su vez, estas fueron sustituidas por movimientos

simbólicos de ataques en los cuales era importante la expresión corporal. Es decir, no se buscó que el grupo trabajara la expresión corporal como objetivo de aprendizaje, sino como medio para lograr la comprensión de la lucha disfrazada de baile.

El profesorado también valora especialmente que la Capoeira puede ser un mecanismo para introducir a los alumnos (varones) a la expresión corporal, por estar relacionada con la lucha, atribución culturalmente relacionada con la masculinidad, y no directamente a la danza más tradicional. En este análisis se puede observar que la expresión corporal no se considera un contenido fácil de trabajar a nivel escolar, porque conlleva una carga de género importante:

“[Nos ha permitido] conocer una herramienta muy útil, motivante y que, seguro que al género masculino les motivará aún y enfocándolo desde la expresión corporal, además de poder trabajar valores tan importantes como, por ejemplo: la igualdad de oportunidades” (Rafaela, DS).

Es importante destacar que una característica propia de la Capoeira es la posibilidad de crear secuencias encadenadas formadas por acciones motrices de gran variedad que, la mayor parte del tiempo, son producto del dejarse llevar por la música y la improvisación.

“Ha sido un curso que ha cumplido mis expectativas y me ha dado buenas herramientas para poder aplicar con el alumnado de educación física y poder trabajar la expresión corporal, el espacio, la relación con los demás, el ritmo, las coreografías, la creatividad, la memoria, la creación con movimiento (...) Además, se trabajan unos aspectos de comunicación, de control de mi propio cuerpo para no hacer daño al contrario, de respeto al compañero, ... que ya lo trabajo, pero lo podré hacer de una forma diferente” (Juan, DS).

6.2 LA VALORACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la valoración del profesorado con relación a los aportes entregados en el curso. Además, se

presentan las propuestas de mejoras al CUFOPEPCA planteadas por el profesorado.

6.2.1 LOS APORTES PERSONALES DEL CUFOPEPCA

Al momento de cierre del curso, después de cinco días de trabajo intenso, la formadora solicita al profesorado decir en una palabra lo más significativo que se llevan de la formación:

“en una palabra o dos resuman el curso, las sensaciones o que es lo que más les queda en la retina, el concepto más significativo de la vivencia de este curso, la sensación más fuerte que le queda” Astel: “Libertad y disfrute”, Sandra: diversión y atención, Lima: versatilidad y juego, María: alegre y divertido, Rafaela: esperanza e ilusión, Roger: diferente y jugar, Lucy: disfrute y aplicación, Juan: entender al compañero e incertidumbre, Gerard: Ritmo y trance placentero, Mónica: alegría, ilustrativa” (Formadora, DI).

A través de este ejercicio, se observa que el total de los y las participantes, en un momento de valoración pública y no anónima del curso, relacionan conceptos positivos. Se puede considerar que fue una experiencia enriquecedora para el profesorado.

El profesorado menciona varios beneficios a nivel personal. En su mayoría hacen referencia al trabajo de la condición física, y de una forma más profunda hacen referencia a la introspección y la superación personal:

“Personalmente me aporta mejora de mi condición física y confianza, diversión, *flow*, comunicación con mi yo más profundo y primitivo” (Roger, DS).

Continuando con la misma idea, la profesora añade:

“Me ha aportado dejar de lado el miedo al ridículo y ha mejorado mi superación personal” (Rafaela, DP).

Se interpreta que esta afirmación está relacionada con el trabajo desarrollado en la coreografía grupal y con el momento de jugar en la Roda. Como se ha descrito en apartados anteriores, esto puede ser atribuible al ambiente grato que se vivió en cada sesión, en un clima de respeto y seguridad, que permitió

que una persona más tímida pudiera sentir confianza para expresarse sin miedo a ser juzgada.

También es una característica trabajada como filosofía de la Capoeira el respetar las características individuales y trabajar la conciencia de grupo mediante un ambiente acogedor, que incluye a todos y todas las personas que participan. Es en este punto que la técnica de la Capoeira pasa a un segundo plano. Es decir, lo importante fue hacer los movimientos de la mejor forma dentro de las posibilidades de cada persona:

“Me ha aportado la sesión un inicio a la creación de nuevas posibilidades de moverme con mi cuerpo y a la vez con mis compañeros. Explorar partes de mi cuerpo que pensaba que por mi edad no podría realizar” (Mónica, DP).

En la propuesta de las actividades, siempre se promovió el respeto por la individualidad de cada persona. No se exigió una técnica perfecta, sino por el contrario, se incentivó a investigar las propias posibilidades de movimiento dentro de una estructura global. Es muy interesante como Mónica se sorprende al descubrir nuevas posibilidades de movimiento que ni ella pensaba que podría hacer.

Se deja en evidencia que las características filosóficas y metodológicas del curso favorecieron la enseñanza aprendizaje de la Capoeira. La formadora observa en la tercera sesión que el profesorado ya tiene los elementos básicos para construir un juego de Capoeira:

“Al final de la actividad, les digo lo han hecho muy bien! y los felicito. Me emociona ver como ver que con elementos simples de la Capoeira han ido creando algo complejo, en tres días ya están jugando Capoeira. De verdad lo están haciendo muy bien. Les recuerdo si hay cualquier pregunta recuerden traerla para mañana” (Formadora, DI).

Como se puede observar, a medida que las actividades fueron realizadas y se entregaron al aprendizaje, fueron dejando las barreras de lado. Rafaela también relata que poco a poco las emociones fueron agradables, que disfrutaban de las actividades en la medida que fueron comprendiendo el juego de la Capoeira:

“durante las sesiones, tal y como escribí en mis fichas sentí sentimientos y emociones de bienestar y positivas, alegría, ilusión por aprender, diversión, ganas de auto superación y motivación, como emociones más negativas experimenté un poco de miedo a lesionarme o a ser lastimada por algún movimiento de compañero o compañera, también en algunos ejercicios donde te miraba el resto, mientras trabajabas en pareja delante de ellos/as o en el ejercicio que era un círculo y te retaban a hacer un movimiento de Capoeira (sesión 3), sentí un poco de vergüenza o miedo escénico, pero al superarlo después me sentí entusiasmada” (Rafaela, DS).

6.2.2 EL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA CAPOEIRA AJUSTADO AL ÁMBITO EDUCATIVO

En el mundo de la Capoeira, es muy común escuchar la importancia de preservar la tradición. El concepto de “tradicional”, puede incluir aspectos tanto de la cultura general de la Capoeira, como otros más específicos, relacionados a dar continuidad a la “formas de hacer” de un maestro o una maestra. De acuerdo con esto, se puede reconocer un estilo convencional de enseñanza en las academias de Capoeira. El maestro o la maestra ubicados al frente, dirigiendo diferentes movimientos, mientras el grupo atrás sigue rigurosamente la rutina. También se utiliza bastante el entrenamiento en parejas, para luego aplicarlo en la realidad de juego.

La metodología propuesta para el curso de formación se aleja del formato de entrenamiento convencional. Aunque en momentos se utilizó el mando directo, este significó solo una forma de enseñar, que se combinó con juegos, coreografías, ejercicios musicales, trabajo individual y en grupos. El profesorado identifica los aspectos metodológicos para aprender y enseñar diversos contenidos de la Capoeira:

“Las actividades prácticas han sido muy bien buscadas, dinamizadas, y las adaptaciones también, se ha notado que había una progresión y un gran trabajo detrás” (Rafaela, DS).

El trabajo de hacer coreografías fue una actividad pensada especialmente para desarrollar en los grupos de la ESO y bachillerato, aunque también se puede aplicar en grupos de primaria:

“Pienso que se nos ha entregado mucha variedad de actividades para trabajar la Capoeira. El trabajo de hacer una coreografía grupal me ha gustado, porque con el grupo decides el movimiento y entre todos nos ayudamos para dar ideas” (Mónica, DP).

El profesor refuerza la idea, a continuación:

“Las creaciones coreográficas tienen buena aplicación escolar” (Roger, DP).

El profesorado comenta que los ejercicios de ritmo y conexión con el grupo fueron muy acertados, y les pueden servir como base para el trabajo de la Capoeira en primaria:

“En esta primera sesión ya he encontrado muy útiles los primeros juegos de Capoeira. El hecho de caminar por un espacio delimitado al ritmo de la música intentando no chocar, mirando y notando la presencia del otro, sonreír al compañero cada vez que nos cruzamos las miradas... juntos con algunos de los movimientos básicos y el trabajo en círculos son ya una buena base para hacer un par de sesiones de Capoeira con los alumnos de primaria” (Lima, DP).

A modo general, el profesorado asegura haber recibido los recursos necesarios para aprender la Capoeira, valorando la progresión metodológica de los movimientos trabajados en las sesiones. También hacen referencia al uso de juegos como forma de aprendizaje de conceptos y movimientos utilizados en la Capoeira. En este punto cabe recordar que la mayoría de las actividades fueron planificadas con un enfoque lúdico y se puede interpretar que esto fue bien valorado por parte del profesorado:

“Ens ha donat les eines necessàries i els recursos per conèixer la Capoeira. Ha fet una progressió de tots els moviments, en forma jugada o de manera analítica i d'aquesta manera ha facilitat la seva posada en pràctica per l'escola. És molt adaptable a qualsevol edat escolar, amb els recursos que ens ha ensenyat” (Juan, DS).

En esta cita, Juan también menciona las herramientas entregadas pueden ser adaptadas a cualquier edad escolar. En este sentido, la Capoeira fue enseñada a personas adultas con una metodología pedagógica esencialmente pensada para edad escolar. Esto nos lleva a reflexionar si las personas adultas iniciantes en Capoeira también aprenden de una forma más significativa utilizando esta metodología frente a la tradicional forma de enseñar Capoeira en las academias, mediante la imitación y repetición de gestos técnicos.

6.2.3 LA PREPARACIÓN PARA INTRODUCIR LA CAPOEIRA EN EL CENTRO

EDUCATIVO: “ENS HA DONAT ELS CONCEPTES BÀSICS I ELS MOVIMENTS BÀSICS PER TAL DE PORTAR-LOS A LA CLASSE”

En cada sesión el profesorado fue analizando y reflexionando qué aspectos de la Capoeira serían más adecuados para trabajar en su contexto escolar, así como los aspectos que no sería posible trabajar, según la edad, el grupo, y el espacio de trabajo:

“He decidido que lo probaré con una Unidad Didáctica a cuarto de primaria dentro el bloque de expresión corporal. Al hacerlo en primaria, y con Ciclo Medio, les contaré un poco los orígenes de la Capoeira, pero sin darle más importancia, o tiempo, a la historia. Son edades (8-9 años) que lo que más necesitan es interactuar con su cuerpo. También he estado valorando todos los conocimientos que me han dado a mí, y he escogido los que creo más aplicables a estas edades. Esto ha hecho que me haya dejado movimientos como la entrada de arma, la tijera, hablar de la Capoeira regional y de Angola” (Juan, DS).

Este ejercicio de contextualizar la enseñanza aprendizaje de la Capoeira al propio contexto escolar, y visualizar al curso en que esta será aplicada, refleja la determinación de Juan en transferir los aprendizajes del curso e incorporar la Capoeira a sus clases de Educación Física.

Unos de los principales objetivos del curso era que el profesorado aprendiera a enseñar la Capoeira. Este fue un objetivo muy ambicioso, analizando que, para llegar a ello, primero el profesorado debía asimilar los contenidos. El profesorado deja de manifiesto que se han iniciado en la Capoeira y, se sienten con las herramientas necesarias para enseñar lo aprendido:

“El curso me ha aportado saber de la Capoeira, como iniciarme y como iniciar a mis alumnos. Información de movimientos nuevos y nuevas vivencias de la motricidad” (Lima, DP).

Buena parte del profesorado afirma sentir seguridad en el aprendizaje de la Capoeira y que el contenido entregado, es suficiente para incluirla en las clases de Educación Física:

“m'han donat coneixements tant teòrics, com pràctics per poder integrar la Capoeira dintre la programació de l'educació física” (Juan, C).

También se deja ver que el profesorado necesitaría un poco de práctica extra para sentir más seguridad al momento de transmitir la Capoeira:

“me han dado los recursos para con un poco de práctica impartir una unidad didáctica de iniciación” (Gerard, C).

El profesorado analiza que los conceptos y movimientos entregados en el curso, están más orientados para cursos de Primaria. Esto se podría interpretar como una debilidad del curso, ya que se ofreció apto para ser aplicado en el profesorado de primaria y secundaria. Por otro lado, no se menciona esta debilidad por parte del profesorado de la ESO y Bachillerato:

“...ens ha donat els conceptes bàsics i els moviments bàsics per tal de portar-los a la classe, si més no de Primària, que és el que m'interessa” (Lima, C).

En este sentido, hay que destacar que de las ocho personas que realizaron el CUFOPEPCA y estaban trabajando en un centro educativo, el total de ellas han indicado que aprovecharon los aprendizajes e introdujeron una UD en el siguiente curso. Este nivel de confianza es clave para que la formación permanente llegue a ser realmente transferible al día a día del profesorado.

Cada participante dio una valoración positiva a la formación. Se observa que, para la mayoría del profesorado, el curso fue muy satisfactorio a nivel profesional. Consideran que la Capoeira es una actividad muy completa y recomendable para los diferentes ciclos de enseñanza:

“...es poden treballar molts continguts del currículum d'Educació Física, les competències, connexió amb altres matèries i treballar els valors amb els alumnes i és adaptable a qualsevol edat escolar” (Mónica, C).

Siguiendo con la misma idea, se destaca lo atractivo del curso por ser una novedad:

“...és una novetat per a la majoria de nosaltres i es pot utilitzar amb diferents objectius i/o de manera transversal amb els propis continguts de l'assignatura” (Astel, C).

Específicamente, mencionan la Capoeira como una herramienta pedagógica, en la que se pueden trabajar los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Educación Física:

“Aplicable a las clases de educación física, trabajando el ritmo o baile individualmente, por parejas en pequeño grupo o en “roda”, y las habilidades gimnásticas como desplazamientos, equilibrios, ruedas” (Gerard, DS).

El profesorado también destaca las diferentes formas que fueron presentadas para evaluar la Capoeira en el contexto escolar. Además, se puede analizar que integraron la idea que el aprendizaje de la técnica no es lo más importante, pensando en la Capoeira como herramienta pedagógica:

“Me ha aportado mucho ver las diferentes posibilidades de evaluar a través de una coreografía grupal, por ejemplo. También es positivo el hincapié que se hace en la evaluación de las actitudes y no las aptitudes” (Lima, DP).

El profesorado manifiesta la preocupación de implementar la Capoeira en la institución educativa, y no poder contar con ningún profesional de Capoeira que lo ayude, en caso de dudas:

“Al termino de la clase el profesor Gerard me comienza a contar la realidad del colegio en donde él trabaja y que le gustaría enseñar la Capoeira en la ESO, pero que él es de otra ciudad y no sabe si allá hay algún profesor de Capoeira que lo pueda ayudar, le propongo que lo haga y podemos hacer tutorías a distancia” (Formadora, DI).

Al solicitar el trabajo final de del curso, la formadora enfatiza que deben procesar la información aprendida en el curso, para trabajarla desde su punto de vista y en relación con un grupo con el que trabajen en sus centros educativos:

“también es muy importante sus aportes desde su experiencia y experticia pedagógica, que a través de su crítica reflexiva sean capaces de identificar lo que más puede aportar a sus alumnos. Les explico que el objetivo de este trabajo final de curso de formación, es que tengan un registro potente de su experiencia y práctica en el curso, además que tengan una UD lista para aplicar en su contexto escolar, por eso al elaborarla deben pensar ya en un curso determinado, este ejercicio es en beneficio de su propio aprendizaje de la Capoeira” (Formadora, DI).

La formadora refuerza la idea de que pueden contar con su apoyo, haciendo seguimiento y tutorías para resolver dudas y les motiva a transferir el curso de Capoeira a las clases de Educación Física:

“los quiero motivar para que ustedes den un segundo paso, yo estoy completamente disponible a colaborar y los que viven mas lejos podemos hacer tutorías por Skype, podemos trabajar sobre su planificación, podemos inventar mas juegos. Mi idea que este curso genere una red de conocimiento profesional, yo los animo a que se atrevan y que confíen y crean en lo que han aprendido en estas sesiones que les pase bastante metodología, estrategia y juegos y que de lo mismo puedan ustedes ir creando, porque no aplicar lo que aprendieron en el curso de danza y mezclarlo con Capoeira por ejemplo...o si quiero trabajar la Capoeira con los de bachillerato y hago circuitos de entrenamiento con Capoeira. La idea que ustedes usen la Capoeira como una herramienta, como un medio para el objetivo que quieran lograr con sus alumnos. Si sienten debilidades quizás motivarlos a buscar mas Capoeira donde viven o que me busquen a mi para superar esas debilidades” (Formadora, DI).

Juan también aporta la visión de incorporar la Capoeira a lo largo de toda la programación de Educación Física:

“Una vez lo ponga en práctica y le saque su provecho, serán elementos que se deberán trabajar en Ciclo Superior, en la ESO, ... pudiendo hacer murales, crear melodías, canciones” (Juan, DS).

6.2.4 EL NIVEL DE SATISFACCIÓN POR EL CURSO

A continuación, se presentan una parte de los resultados obtenidos a través del cuestionario de valoración de los Cursos de Verano INEFC, que respondió el profesorado al terminar el curso. El profesorado realizó la valoración del CUFOPEPCA, respondiendo a cuatro preguntas específicas relacionadas a el grado de satisfacción: los contenidos desarrollados, el haber realizar el curso, la documentación entregada, las instalaciones y materiales utilizados.

Tabla 7: Resultados del cuestionario de valoración INEFC, opiniones sobre el curso.

Sobre el curs			
Ha quedat satisfet/a dels continguts desenvolupats?	Ha quedat satisfet/a d'haver realitzat el curs?	Ha quedat satisfet/a de la documentació lliurada?	Ha quedat satisfet/a de les instal·lacions i material utilitzat?
9,20	9,20	9,40	8,90
Mitjana: 9,18			

Se demostró un alto grado de satisfacción en estos cuatro ámbitos, otorgando al CUFOPEPCA una calificación media de 9,18.

6.2.5 LAS PROPUESTAS DE MEJORA DEL CURSO

El profesorado comenta los aspectos del curso que no fueron tan efectivos y a través de su crítica reflexiva, contribuyen a mejorar las debilidades que estuvieron presentes en la formación.

A) EL ENFOQUE A LA ETAPA DE LA ESO

Una profesora hace referencia que, en su caso en particular, la metodología de enseñar a través de juegos no será efectiva en los grupos de la ESO:

“Mónica dice que, en su caso, ella trabaja con grupos de la ESO y que ella los conoce y sabe que no les va a funcionar ese tipo de actividades (pilla-pilla Capoeira) porque lo van a encontrar un juego infantil. Pregunto al grupo que opinan, ¿piensan algo similar? ¿como ayudamos a Mónica? Entre los compañeros y compañeras, opinan que es posible que ocurra eso porque los adolescentes son complicados. Pero también se menciona que ellos siendo adultos se han divertido mucho con los juegos, entonces existen esas dos opciones. Se le sugiere hacer un juego por clase, que puede probar hacer uno como calentamiento o cierre de la sesión. Se le sugiere intentarlo antes de eliminar la idea. Por mi parte les recomiendo probar con todo, y lo que les sirva lo guardan y lo que no lo guardan también porque para otra oportunidad les va a servir” (Formadora, DI).

Ante la problemática presentada por la compañera, la formadora pide colaboración para que en grupo se den propuestas. El profesorado de la ESO y bachillerato empatizan con la compañera y afirman que con los cursos de adolescentes no es fácil proponer nuevas actividades. También aportan sus reflexiones en el sentido que, siendo el curso solo de personas adultas, se han divertido mucho participando de los juegos. Es interesante como entre el profesorado se comparten experiencias, procuran soluciones y se aconsejan. La formadora expresa que la recomendación fue utilizar el juego opcionalmente, y no desechar completamente el juego como herramienta, sino que probar que es lo mejor para cada grupo. Se puede observar que el curso no ofrece tantas opciones metodológicas pensadas especialmente en jóvenes adolescentes. Esto se puede interpretar como una debilidad que hay que mejorar y repensar en el curso de formación:

“Les pregunto si se divirtieron y aprendieron con los juegos realizados estos días. La totalidad responde que sí, pero la profesora afirma que allí es diferente al colegio, que los alumnos por lo general no quieren hacer nada más que jugar a la pelota, entonces deben encontrar siempre cosas motivantes. Les propongo probar y les digo que no subestimen el juego, que en mi experiencia sirve para todas las edades. Lo que podemos variar es el nivel de complejidad dependiendo de la edad de los alumnos con que se trabaja” (Formadora, DI).

B) LA DURACIÓN DEL CURSO

La crítica más recurrente al curso de formación fue en relación con las pocas horas de práctica. En reiteradas ocasiones el profesorado se manifiesta no grato de tener, 10 horas de clases y 5 horas de trabajo personal. La mayoría asegura preferir 15 horas de prácticas, aunque después deban hacer algún trabajo extra en casa:

“Las 5 horas de trabajo en casa preferiría cambiarlas por más horas de práctica de Capoeira en INEFC” (Gerard, DP).

El profesorado manifiesta la necesidad de más tiempo de práctica para poder asimilar los movimientos de la Capoeira. Al analizar esta situación, se puede interpretar que en el curso se pretendió entregar demasiados contenidos para cinco sesiones:

“...però requereix de molta pràctica prèvia per fer-ho mínimament bé. És lògic que amb 10 hores no sigui suficient” (Astel, C).

Esto podría ser otra debilidad de la formación, y se debe replantear para el nuevo curso. Se interpreta que esta crítica no va dirigida a la formadora, sino a la estructura de los Cursos de verano. Sin embargo, esta es una condición que se nos expuso con antelación a los formadores y formadoras de los cursos de verano. Por lo tanto, es algo que se puede mejorar por parte de la formadora, al momento de seleccionar los objetivos y contenidos a trabajar en la siguiente versión del curso.

C) SOBRE ASPECTOS DIDÁCTICOS Y METODOLÓGICOS

El calentamiento de cada sesión se planificó de forma muy similar con el objetivo de presentar una rutina de introducción a los movimientos de Capoeira. Esto se pudo tornar demasiado repetitivo para el profesorado. Se interpreta que la idea de hacer una rutina de calentamiento no fue del todo efectiva para el curso:

“Me gustaría que se cambiaran las entradas en calor para que no se tornen cíclicas” (Lima, DP).

El profesorado también sugiere que las unidades didácticas realizadas como trabajo final de la formación pueden ser compartidas. Interpretamos esto cómo

una forma de hacer una red de material de trabajo, compartir experiencias y mantener el vínculo entre los participantes de la formación:

“Añadiría el intercambio de las unidades didácticas con los/as compañeros/as una vez corregidas” (Rafaela, DS).

Dentro de las críticas, también se hizo mención de que, en el material de apoyo pedagógico entregado hizo falta imágenes o dibujos que ilustraran los movimientos. Se interpreta que el profesorado valora el material visual como apoyo y recurso pedagógico:

“Me dicen a modo de crítica constructiva que faltan en el material teórico fotos con el nombre de los movimientos y efectivamente pienso lo mismo, será un punto para fortalecer para el próximo curso de formación. De todas maneras, con el video que hemos filmado de alrededor de 10 minutos hicimos un repaso de cada movimiento con sus nombres” (Formadora, DI).

6.3 LA VALORACIÓN DE LA FORMADORA Y DEL GRUPO

A continuación se presentan los resultados con relación a la valoración sobre las características del grupo y del desempeño de la formadora.

6.3.1 LA VALORACIÓN DEL GRUPO Y SU CARÁCTER INTERGENERACIONAL

Entre las características del grupo, el aspecto intergeneracional fue comentado brevemente por la profesora más joven del curso. Además, fue la única sin experiencia laboral en el ámbito escolar. La profesora valora como positivo el hecho de tener compañeros y compañeras de diferentes edades. De todas formas, no profundiza en por qué esto es un hecho positivo:

“Era un grupo mixto, con personas diferentes de edades y habilidades motrices. Creo que hemos acabado sintiendo complicidad los unos con los otros y pertinencia al grupo, aún sin conocernos” (Raquel, DS).

Se puede interpretar que, al ser una profesora joven, valora compartir el curso con profesores y profesoras con mayor experiencia laboral, ya que esto puede ser una contribución al grupo. Además, posiblemente para la profesora sea una novedad participar en un curso con personas de diferentes edades. Esto,

porque en el pregrado habitualmente el alumnado es mayoritariamente gente joven y con edad similar.

Por otro lado, se observa que la formadora, el primer día, destaca como positivo para el curso que los y las participantes sean de diferentes edades:

“El grupo es bastante heterogéneo, hay hombres y mujeres de diferentes especialidades y sobre todo de diferentes edades, recalco esto por el hecho de la diferencia en experiencia laboral y de formación profesional, pienso que esta es una característica que si sé trabajarla bien puede ser muy positiva estas diferencias en las actividades del curso y en le proceso de enseñanza y aprendizaje” (Formadora, DI).

6.3.2 LA VALORACIÓN DE LA FORMADORA

Para comenzar este apartado, se presentan una parte de los resultados obtenidos en el cuestionario de valoración de los Cursos de Verano INEFC. El profesorado realizó la valoración de la formadora, respondiendo a tres preguntas específicas relacionadas a el grado de satisfacción: la estructura de las sesiones, la forma de impartir las clases y la valoración global sobre la formadora. El profesorado calificó con la nota promedio de 9,37. A partir de este resultado se observa una alta valoración al desempeño de la formadora. (Ver resultados del cuestionario completo en anexo 6)

Tabla 8: Resultados del cuestionario de valoración INEFC, opiniones sobre la formadora

Sobre el professorat (EVELYN RIOS)		
L'estructuració de les sessions	La dinàmica d'impartir les classes	Valoració global del professorat
9,30	9,30	9,50

Mitjana: 9,37

El profesorado hace referencia a las cualidades pedagógicas de la formadora (en este caso se llama de profesora), destacando la paciencia y atención a los y las participantes del curso:

“La profesora muy paciente y siempre diciendo todo con una sonrisa. Solventa dudas y corrige al alumnado” (Gerard, DS).

Se valora como positivo el trabajo práctico, el “aprender haciendo” propuesto en las actividades por la formadora. El profesorado manifiesta sentir la motivación que proyecta la formadora en el momento de enseñar y corregir:

“La profesora ha hecho las clases muy prácticas y nos ha dado los primeros pasos de iniciación para tener pequeños conocimientos que sean fáciles para implantar en la escuela. Además, con su constante sonrisa y respeto por tu trabajo, te da ganas de seguir adelante” (Juan, DS).

Por su parte Roger, destaca la progresión metodológica, empleada por la formadora:

“Evelyn es una profesora excepcional. Muy buena explicando y haciendo las progresiones fáciles y con sentido, para que el alumno (yo) avance y consolide el aprendizaje de la Capoeira. La metodología empleada es sobresaliente” (Roger, DS).

La mayoría del grupo concuerda como característica positiva que, por parte de la formadora, existe una actitud de permanente respeto por el proceso de aprendizaje personal de cada persona:

“...he visto que la maestra no presiona ni exige ninguna técnica perfecta y que deja fluir a cada uno a su ritmo y deja participar en la medida que se puede o que se quiere. Los comentarios siempre son positivos y motivadores para realizar las actividades planteadas” (Lima, DP).

También hacen referencia al seguimiento y apoyo que la formadora ofreció para preparar y poner en práctica la unidad didáctica de Capoeira:

“... crec que amb tot el material i el que hem practicat durant el curs és suficient per preparar una PD d'introducció a la Capoeira i si tinc qualsevol dubte sé que comptem amb el seu recolzament. Podem contactar amb ella per qualsevol dubte relacionat amb la Capoeira” (Lima, C).

Se puede interpretar que, el hecho que la formadora brinde la posibilidad de contactar con ella una vez finalizado el curso, otorga seguridad y garantías al pretender transferir la Capoeira al centro educativo.

CAPÍTULO 7. LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES DEL CUFOPEPCA AL CONTEXTO ESCOLAR

A continuación, se presentan los resultados de la transferencia del CUFOPEPCA en el centro educativo por parte del profesorado. Los resultados son expuestos en un hilo temporal del proceso de transferencia desde la introducción al centro educativa hasta la evaluación final.

Se agrega a las siglas de los instrumentos del capítulo anterior, la E de entrevista y CE en referencia al correo electrónico.

Como se podrá observar, se presentan los datos en castellano y también en catalán, respetando la forma de expresión propia de cada profesor y profesora.

En este capítulo se trabaja sobre el análisis de la información recogida desde que finalizó el CUFOPEPCA hasta que se terminó el seguimiento del profesorado en el centro educativo.

7.1 FINALIZÓ EL CURSO, ¿Y AHORA QUÉ?: LA IMPORTANCIA DEL SEGUIMIENTO Y EL ACOMPAÑAMIENTO AL PROFESORADO

Una vez finalizado el CUFOPEPCA, la formadora envió un correo electrónico al profesorado con las instrucciones para desarrollar el trabajo final de la formación, que consistía en la elaboración de una Unidad Didáctica alrededor de la Capoeira.

Se recibieron ocho PDs, se leyeron y se hicieron recomendaciones de mejora desde lo tratado en el curso (anexo 21: Programación Didáctica Profesorado CUFOPEPCA). Además, por iniciativa del propio profesorado las PDs fueron compartidas entre el grupo. Este hecho se puede asociar al buen clima de trabajo entre los miembros del grupo, y principalmente a la idea de continuar aprendiendo en grupo, si bien la formación ya había finalizado:

“Cada una de las PDs fueron reenviadas a sus autores con su retroalimentación correspondiente. Además, se tomó el acuerdo grupal a través del grupo de WhatsApp de compartir el trabajo de la PD y reenviar a cada profesor y profesora las PDs. Es decir, quien realizó su trabajo recibió otras siete PDs de sus compañeros y compañeras” (Formadora, DI).

La formadora también envió correos electrónicos grupales e individuales para motivar al profesorado a aplicar la PD en su contexto escolar y ofreció tutorías por si había dudas. Sin embargo, no siempre se recibió respuesta y fue difícil mantener la comunicación activa:

“Algunos profesores y profesoras continuaron en contacto, respondiendo los correos electrónicos, también mantuvieron la comunicación por el grupo de WhatsApp, y en otros casos no recibí más noticias... Entre agosto y enero mantuve contacto con el profesorado a través de correos electrónicos para mantener la motivación de realizar el curso de Capoeira en sus colegios. Al inicio escribí correos electrónicos grupales que solo

recibí dos respuestas, luego decidí escribir correos electrónicos individuales” (Formadora, DI).

Al cabo de tres meses, el profesorado que participó del CUFOPEPCA comenzó a retomar el contacto con la formadora para comunicar sus planes y posibilidades de aplicar su PD de Capoeira en el contexto escolar. Del total de doce personas que realizaron el curso, había ocho en disposición de implementar la PD ya que su lugar de trabajo era un centro educativo: cinco respondieron que sí implementarían la PD (Juan, Mónica, Astel, Roger y Gerard); dos manifestaron su interés pero que lo harían para el próximo año escolar (Lima y Rafaela); y Sandra escribió que ya no estaba trabajando en el ámbito escolar. Cada caso tiene circunstancias distintas y da lugar a diversos tipos de situaciones, tal y como se explica a continuación.

Lima explica los motivos de porque no podrá aplicar los aprendizajes del CUFOPEPCA en su centro, si bien no descarta la posibilidad de dejarlo para el año siguiente:

“En el segundo trimestre no podrá ser porque estaré de baja por maternidad. Y en este trimestre por una parte tengo una barriga importante y no me siento ágil para ejemplificar los movimientos como hice en julio en el curso, y por otra no sé si aguantaré 5 semanas más aunque empezásemos ya mismo. Como creo que sí que vale la pena intentarlo, si te parece lo dejamos para el próximo curso” (Lima, CE).

Roger confirma que va a aplicar la PD de Capoeira en el Instituto donde trabaja:

“El curso que viene 2016-2017 haré la Unidad didáctica de Iniciación a la Capoeira en mi Instituto. Ya me pondré en contacto contigo para contarte cómo voy desarrollando la unidad y las sesiones” (Roger, CE).

Juan incluyó la PD de Capoeira en su programación trimestral. Se aprecia la motivación para llevar adelante la transferencia de lo aprendido en el CUFOPEPCA:

“Me he puesto en marcha para organizar los siguientes trimestres de Educación Física. He actualizado mi unidad didáctica después de tus

correcciones y ya está lista para implantar esta nueva aventura!”
(Juan, CE).

Gerard presenta la idea de mezclar los dos cursos de formación en los que participó durante el verano: la Capoeira y la Danza Afro. El profesor asimila y se apropia de la vivencia del CUFOPEPCA para crear una nueva propuesta de trabajo con la Capoeira como herramienta pedagógica en sus grupos de Bachillerato y de la ESO:

“Ya presenté la programación en el colegio y mi planteamiento es hacer una mezcla de danza africana y Capoeira en bachillerato. Un viaje histórico desde África a Brasil explicándoles la evolución. Estoy continuando con mis clases de danza africana. Les pediré una coreografía en grupo de un minuto fusión de las dos cosas. Espero no decepcionarte con este planteamiento. Lo haré en noviembre y los evaluaré en diciembre. En 1º de la ESO haré algo parecido, pero no los evaluaré con una coreografía, sólo por su actitud y esfuerzo” (Gerard, CE).

Mónica considera positivos los comentarios y consejos realizados en la revisión de la PD. Ella confirma que realizará las clases de Capoeira, pero que necesita tiempo para practicar los movimientos. Se observa que existen intenciones claras de aplicar la Capoeira en sus centros educativos, pero el profesorado declara necesitar tiempo para recordar y practicar los movimientos:

“He revisado las correcciones de la PD, gracias por cada anotación... es verdad que he puesto muchos contenidos y la inexperiencia hace que queramos hacer muchas actividades que así no se aburrirán y claro es peor... Lo introduciría en el segundo trimestre para tener tiempo de practicar, porque con las vacaciones no sé si me acordaré de todo... Estamos en contacto y te informo (Mónica, CE)

Continuando con la misma idea Astel:

“Gracias por tus aportaciones a la PD. El tercer trimestre intentaré hacer esta PD y seguramente te pediré ayuda (CE).

En el caso de Astel, incluso se pone en contacto para conocer las

posibilidades de la formadora para impartir una formación para el profesorado de Educación Física de su ciudad:

“He hablado con las representantes del centro de profesores y les gusta la idea del taller de Capoeira, pero me dicen que sería mejor para el curso que viene. Por lo visto estos talleres específicos de Educación Física los tenemos que pedir entre todos los profes interesados y al final del curso anterior. Por lo tanto, he llegado tarde pero se mantendría para el año que viene si hablo con tiempo con los compañeros del sector. Con todo esto quisiera saber si el curso que viene estarás por aquí para poder hacer este taller” (Astel, CE).

Por su parte, tal y como se desarrollará en este capítulo, Mónica y Juan, que trabajan en el mismo centro educativo en una localidad cercana a Barcelona también muestran su interés en llevar a la práctica sus PDs:

Juan trabaja con primaria y Mónica con la ESO en el mismo centro educativo. Ambos han manifestado entusiasmo en implementar la PD de Capoeira y están de acuerdo en participar de la segunda fase de la investigación (Formadora, DI).

El profesorado manifiesta entusiasmo, pero al mismo tiempo cierta inseguridad de no recordar los movimientos de Capoeira. En este punto se considera que existió demasiado tiempo entre el curso de formación hasta su intervención. Por otro lado, también se observa que la actividad de Capoeira requiere mayor horas de práctica por ser una actividad completamente diferente a sus conocimientos previos:

“En conversaciones con el profesorado, hemos acordado hacer algunas visitas antes de comenzar con la Capoeira para resolver sus dudas, conocer si han modificado la planificación que han elaborado, también me han comentado que sentirían mayor confianza para hacerlo si antes nos reunimos (...) Confiesan que no se sienten seguros de recordar o de poder realizar los movimientos sin un repaso previo” (Formadora, DI).

La formadora reflexiona frente a las inseguridades previas del profesorado para impartir la PD de Capoeira, y que el acompañamiento cumplió un rol importante para que se atrevieran a hacer la transferencia del CUFOPEPCA:

“Es posible que si no insistimos no hubieran aplicado el curso. Esto da que pensar en la importancia de un seguimiento y/o apoyo pedagógico por parte de la formadora después de terminar una formación” (Formadora, DI).

A pesar de que existió bastante tiempo desde el CUFOPEPCA, se considera que en este periodo la comunicación fluida que se mantuvo entre la formadora y el profesorado aumentó la confianza del profesorado y facilitó la entrada al centro educativo.

7.2 LAS PROPUESTAS DE MEJORA Y LAS ADAPTACIONES AL CENTRO

Después de seis meses de haber realizado el CUFOPEPCA, la formadora decidió enfocar su atención en la transferencia que iban a realizar Mónica y Juan, ya que ambos trabajan en el mismo centro educativo, en una localidad cercana a Barcelona.

A continuación, se exponen y analizan los resultados del reencuentro entre el profesorado y la formadora, las reuniones iniciales y la iniciativa de incluir un trabajo interdisciplinar.

7.2.1 LOS PRIMEROS PASOS, CON EL APOYO DE LA FORMADORA

En el centro educativo, el proceso de aplicación de la PD entorno a la Capoeira se inició unos meses antes de su implementación con la colaboración de la formadora.

Ya inicialmente, vía correo electrónico, fue planteada la idea de necesitar un repaso de los movimientos. Esta idea se refuerza en la primera reunión, ya que Mónica y Juan comentan que sería una ayuda poder repasar las actividades con la formadora:

“tienen muchas ganas de aplicar la Capoeira, pero comentan que se han olvidado de algunos movimientos, necesitan repasar y me preguntan si es posible que les pueda ayudar en practicar algunos

movimientos y recordar las actividades enseñadas en el curso de formación” (Formadora, DI).

En las reuniones se resuelven dudas y se refuerzan algunos contenidos que si bien parecían olvidados por parte del profesorado fueron recordados rápidamente:

“Revisamos en conjunto las PDs que él y ella han elaborado, están un poco confundidos con los nombres de los movimientos. Entonces vamos repasando uno a uno los movimientos que tienen planificados y ambos lo practican juntos: mea lúa, cocorinha, rolé y aú. Me doy cuenta que sí recuerdan los movimientos, sólo han olvidado los nombres... Juan dice que tiene todo el material del curso grabado y escrito, así que se trata solo de repasar sus apuntes. Yo me ofrezco a ayudarlo en ese sentido a resolver dudas y a enviarle más material si es necesario” (Formadora, DI).

El estudio del material adquirido en el CUFOPEPCA y la preparación de las sesiones fueron instancias motivadoras. Al recordar los movimientos a través de la práctica el profesorado reafirma la confianza sentida al finalizar la formación.

Por otra parte, en las reuniones iniciales, surgieron nuevas propuestas por parte del profesorado para mejorar la transferencia a sus alumnos y alumnas. El profesorado no sólo se muestra muy motivado en la planificación de las sesiones, sino que además, se observa su experticia pedagógica.

Siguiendo con la idea de hacer nuevos aportes a las PDs, se aprecia que Mónica propone mejorar su propuesta de PD, añadiendo nuevas tecnologías que ayuden al aprendizaje del alumnado:

“me comenta la idea de ella filmarse mostrando los movimientos de Capoeira y hacer un código QR para que el alumnado pueda acceder a ellos a través del móvil y practicarlos. Puedo observar mucha disposición y entusiasmo para enseñar Capoeira; realmente ella quiere innovar” (Formadora, DI).

Por otra parte, a la hora de decidir en qué grupos iban a realizar la propuesta, Mónica valora la Capoeira como una herramienta positiva para trabajar con

grupos difíciles, y por este motivo se propone como objetivo trabajar con un curso con problemas de conducta:

“Me dice que escogió el 4º de la ESO, que es un curso difícil en cuanto a conducta y se lo plantea como un desafío, en 3º sería fácil porque les gusta hacer de todo, es un curso bueno. Entonces sería un desafío para ella trabajar la Capoeira con ese curso para que se respeten más entre los compañeros, las niñas son más participativas, pero los niños les gusta molestar y no se respetan entre ellos” (Formadora, DI).

Se aprecia que consideran que la Capoeira puede servir para trabajar el respeto entre el alumnado.

Por su parte, Juan prefiere enseñar la Capoeira en los cursos que tienen buena conducta y que se relacionan bien como grupo. Así le será más fácil trabajar un nuevo contenido:

“Juan está a cargo de las clases de Educación Física de primaria y quiere poner en práctica las clases de Capoeira al regreso de las vacaciones de semana santa, con 4º A y B. Me explica que él prefiere intentar esta actividad de innovación con estos grupos porque son cursos que participan bien, son tranquilos en comparación al resto de los cursos. El profesor explica que eso le da más tranquilidad, que son los grupos que mejor trabajan con él” (Formadora, DI).

7.2.2 EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR: LA COLABORACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE CIENCIAS SOCIALES (ESO) Y MÚSICA (PRIMARIA)

Mónica, en 4º de la ESO, plantea trabajar la parte teórica de los orígenes de Capoeira con la asignatura de Ciencias Sociales, en colaboración con la profesora Laia:

“Mónica expresa la idea de que la profesora de Ciencias Sociales imparta en el curso una sesión de la historia de la Capoeira, especialmente hablando de la esclavitud, pero aún no lo ha conversado con ella porque esperaba primero poder conversar conmigo. Yo le respondí que era una súper buena idea intentar incluir

a otras asignaturas para fortalecer el aprendizaje del alumnado y potenciar la riqueza multidisciplinar de la Capoeira” (Formadora, DI).

Siguiendo con la misma idea, Mónica piensa que es importante que las clases de Capoeira en Educación Física y Ciencias Sociales sean en el mismo periodo de tiempo. Por ello retrasa el inicio de la PD para que puedan coincidir ambas asignaturas. Se considera que la profesora da valor primordial a la experiencia interdisciplinar entre las dos asignaturas:

“Mónica decidió retrasar el inicio de la PD de Capoeira porque la profesora de Ciencias Sociales ya ha comenzado un nuevo tema con 4º de ESO, y a Mónica le interesa que el trato teórico de la Capoeira coincida con la PD en la clases de Educación Física” (Formadora, DI).

En el mismo sentido, Juan plantea la idea de trabajar junto a la profesora de Música, Marina:

“Se conversa la idea que la profesora de la asignatura de Música participe al menos en una sesión para pasar la Capoeira en su clase. El profesor dice que ya lo había pensado y que lo va a proponer con la profesora de música por si fuera posible realizar una sesión... Afirma que el colegio cuenta con una sala de música y que hay instrumentos de percusión para todo un curso” (Formadora, DI).

Marina accede a colaborar en el proyecto con el alumnado de 4º de primaria. Se observa que Juan comparte con ella los conocimientos de la música de la Capoeira adquiridos en el CUFOPEPCA:

“En la reunión con la profesora de música me dí cuenta que Juan sabe más de lo que él piensa. Le dijo el nombre de los instrumentos de Capoeira y tocó el pandero con el ritmo correcto, aunque se perdió después un momento. En general puedo decir que él si tomó algunas cosas de la música de Capoeira, pero le falta mayor confianza. Pienso que juntarse con la profesora de música le va a servir para apropiarse más de lo aprendido en el curso de formación” (Formadora, DI).

Marina visita la clase de Educación Física para conocer el trabajo de la Capoeira. Se considera que la profesora está interesada y comprometida en su colaboración desde la asignatura de música:

“Viene de visita la profesora de música para ver la clase, para comprender mejor de que se trata la Capoeira y qué se está enseñando al alumnado. Sus clases serán en la sala de música porque allí hay instrumentos suficientes para todo el grupo” (Formadora, DI).

Gracias a la complejidad que constituye la Capoeira es posible trabajar el contenido en diferentes asignaturas a la vez, formando un trabajo interdisciplinar en el profesorado del colegio que también repercute en el alumnado:

“Sin decirles nada ellos mismos han cogido los instrumentos, han cantado llevando el ritmo, tomando lo aprendido en la clase de música... Al final ellos mismos han juntado todo” (Juan, E).

En la primera sesión, Mónica presenta el curso y aclara que el contenido de Capoeira será estudiado y evaluado en conjunto en las dos asignaturas. Se considera que, a través de este trabajo interdisciplinar, la profesora quiere generar que el grupo dé importancia a la nueva actividad:

“Explica al curso que la Capoeira es una lucha disfrazada en danza, y en este caso será trabajada desde la expresión corporal. Se evaluará el trabajo en cada sesión y la realización de una coreografía grupal en Educación Física. Y en Sociales será trabajada desde la historia y se evaluará conceptualmente con un trabajo grupal” (Formadora, DI).

El grupo incorpora los aprendizajes en la asignatura de Ciencias Sociales a la sesión de Educación Física:

“Algunos alumnos y alumnas participan en la reflexión, mencionan que en la clase de Sociales la profesora también les habló de la historia de la Capoeira. Una alumna dice que ella leyendo en internet encontró la información de que la Capoeira fue prohibida y castigada durante muchos años, y que con los beneficios que tiene la Capoeira ahora se practica a nivel internacional” (Formadora, DI).

Durante la entrevista, la profesora comenta que fue una buena experiencia trabajar en conjunto con Laia, la profesora de Ciencias Sociales, pero se considera que dos sesiones no fueron suficientes porque no dio tiempo para presentar las exposiciones de los trabajos:

“Trabajar las dos asignaturas en conjunto ha ido muy bien, lo único que íbamos a lo mejor con el tiempo muy limitado y fueron dos sesiones. A lo mejor con más tiempo y durante un segundo trimestre, sería posible hacer a lo mejor tres o cuatro sesiones y alguna exposición dentro de esas cuatro sesiones, para concluir mejor el tema” (Mónica, E).

Mónica valora la importancia de trabajar los movimientos de Capoeira en conjunto con su historia. Asegura que de esa forma alumnos y alumnas le dan sentido a la práctica:

“Pienso que fue muy significativo para el grupo, yo creo que ayuda a que se vayan centrando y conociendo mejor toda la historia, les da más sentido...porque si sólo hago la parte práctica, se quedan sólo con los movimientos y con poca cosa que les pueda añadir. Pero si ellos han buscado información, han visto las imágenes, han visto de dónde viene la Capoeira...pueden estar más dentro de la historia, se pueden situar mejor” (Mónica, E).

Se considera que el profesorado compartió el aprendizaje del CUFOPEPCA con las profesoras de las asignaturas de Música y Ciencias Sociales para acrecentar la experiencia del alumnado con la Capoeira. Además es posible que el aspecto histórico y musical de la Capoeira sean contenidos complejos para enseñar en la sesión de Educación Física, principalmente por la baja carga horaria para la asignatura de Educación Física.

7.3 LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA CAPOEIRA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la transferencia del CUFOPEPCA, por parte del profesorado en el centro educativo.

7.3.1 LA INTRODUCCIÓN DE LA CAPOEIRA AL ALUMNADO

A) LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ALUMNADO: “ES UN COMBATE SIN TOCARSE, PORQUE SE BAILA”

En la primera sesión, en 4º A y B de primaria, el profesor introduce el nuevo contenido preguntando si alguien conocía la Capoeira. Sorprendentemente, algunos alumnos y alumnas responden con ideas generales del juego de Capoeira:

“Una alumna responde con seguridad que es parecido al Karate, pero sin golpes” (Formadora, DI).

En el mismo sentido, el profesor también se sorprendió de forma positiva con este conocimiento previo por parte del grupo:

“Avui ha estat el primer dia que he fet la Unitat Didàctica de Capoeira a l'escola; i només començar l'explicació teòrica, ja m'he emportat una bona sorpresa. He introduït el tema preguntant que sabien' de la Capoeira i m'han respòs amb bastantes coses de forma correcta” (Juan, DP).

Otro alumno continúa con la misma idea y explica que los golpes no se dan directamente, es decir advierten que es una lucha o actividad de combate y algunos identifican el país de origen:

“Dice un chico que es un combate sin tocarse, porque se baila. Además algunos identifican que su país de origen es Brasil” (Formadora, DI).

Para reafirmar la idea de no golpearse, Juan agrega:

“El profesor destaca como la consigna más importante es que no se puede tocar al otro, que recuerden que es una lucha, pero disfrazada en la expresión corporal y la danza” (Formadora, DI).

Este conocimiento previo del alumnado se puede atribuir a que el nivel socioeconómico de las familias permite mayor acceso a la cultura y a los medios de información (principalmente películas, video juegos, publicidad y viajes) en donde se puede difundir la Capoeira. Cabe destacar, que la Capoeira es una actividad emergente en Cataluña y su práctica ha tomado fuerza en

centros cívicos, actividades extraescolares, gimnasios y escuelas de danza, por esta razón, es posible que el alumnado recordara alguna roda de Capoeira o que una persona conocida en su entorno practique Capoeira.

B) LOS VIDEOS COMO ELEMENTO DE MOTIVACIÓN (O NO)

Para introducir la Capoeira en su curso de primaria, el profesor videos³⁷ en internet (FerpaCapoeira, 2012; Filhos de Roda BC, 2013) con el propósito que los niños y niñas vean de qué trata esta nueva actividad, y tengan una idea del trabajo que van a hacer:

“Juan tiene preparados dos videos de YouTube³⁸ en los que el primero muestra un grupo de niños y niñas que practica la Capoeira y que demuestran un mayor dominio y control. En el segundo muestra niños y niñas iniciantes que realizan movimientos que ellos aprenderán en las sesiones” (Formadora, DI).

Se aprecia que fue una decisión positiva utilizar un video para mostrar la Capoeira. El alumnado respondió con mucho interés y motivación, poniendo atención en los detalles y haciendo preguntas de forma instantánea:

“Juan escogió dos videos de YouTube donde salen niños y niñas aproximadamente de la edad de los estudiantes de la clase (entre 9 y 10 años). El curso observa atentamente mientras el profesor les va explicando algunas situaciones que se muestran en el video, como la roda de Capoeira, los instrumentos, la ginga. Los y las estudiantes hacen exclamaciones de sorpresa mientras ven el video: wow! wala! que chulo!” (Formadora, DI).

Continuando con la idea, ver el video con niños y niñas jugar Capoeira, resultó ser muy motivador para el alumnado. Se observa que antes de que se inicie la primera sesión en la sala de psicomotricidad, niños y niñas juegan imitando los movimientos que vieron anteriormente:

³⁷ Video 1: https://www.youtube.com/watch?v=FWgqB84-_o0

Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=ptdLwvH8ZcY>

“El profesor va a buscar un pandero a la sala de música, mientras yo me voy al gimnasio y me encuentro a todo el curso en el tatami sin zapatillas jugando a hacer Capoeira, imitando los movimientos que vieron en los videos, y me preguntan si lo hacen bien. Yo les digo que si!” (Foradora, DI).

Al finalizar la sesión algunos niños y niñas continúan jugando con los movimientos. Se observa que el video mostrado por el profesor al inicio de la sesión motivó mucho al alumnado:

“A unas parejas las veo haciendo algo parecido a una tesoura con aú, movimiento que no fue enseñado en esta sesión, pero si que lo vieron en el video del inicio de la sesión” (Formadora, DI).

Por su parte, Mónica también presentó un video³⁹ (ONU BRASIL, 2014) para introducir la Capoeira en la primera sesión con el 4º de la ESO. Se observa el interés de la profesora por presentar la Capoeira más allá de sólo movimientos y también reconocer su valor cultural:

“Mónica instaló el proyector para mostrar un video⁴⁰ para dar una breve introducción de la Capoeira al grupo. Ella ha elegido un video que muestra la Capoeira como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad (el video esta en portugués con subtítulos en inglés)” (Formadora, DI).

Se aprecia que Mónica escogió un video muy comercial de la Capoeira en el que lo que más se muestran son acrobacias muy complejas.

Un alumno comenta que se ve en el video que es muy difícil practicar Capoeira. Mónica responde que al igual que en todos los deportes que

³⁹ Video 3: <https://www.youtube.com/watch?v=m5KW6U3QR5A&t=188s>

trabajan en la escuela, todas las actividades se adaptan a las capacidades individuales de cada persona. Les explica que van a practicar movimientos básicos y que el objetivo es lograr hacer una roda de Capoeira, y trabajar la expresión corporal” (Formadora, DI).

Por ser la Capoeira una actividad que resulta poco cercana como podría ser en Brasil o en otros países donde está más divulgada, el video se convierte en una herramienta favorable para darles referencias al alumnado y familiarizarles con el juego y la Roda. Sin embargo, si el vídeo muestra la Capoeira como una actividad que presenta un alto nivel de dificultad, puede resultar ser contraproducente en el alumnado. Es por esto que mostrar videos que muestre diferentes niveles (iniciante, intermedio y avanzado) entre los y las practicantes puede ayudar a la motivación y comprensión de que para llegar a un nivel avanzado es un proceso de tiempo y disciplina, y que los objetivos de la Capoeira a nivel escolar son diferentes.

Esta herramienta también fue utilizada en el CUFOPEPCA, pero con el objetivo de explicar la lógica interna del juego de la Capoeira en la segunda sesión. En este caso no fue necesario utilizar el video para presentar la Capoeira porque el profesorado ya la conocían. No obstante se valora como una herramienta para incorporar en CUFOPEPCA V-2 para motivar al profesorado y principalmente para explicar que se debe mostrar videos de grupos iniciantes y avanzados para prevenir frustraciones en el alumnado.

7.3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: LA SELECCIÓN Y ADAPTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA A LA PROPIA REALIDAD

A) LA CREATIVIDAD DEL PROFESORADO

Para diseñar las diferentes actividades a realizar durante la sesión, Juan hizo una selección de las actividades aprendidas en la formación. Se observa que, en algunas actividades, realizó cambios en las consignas y en los grados de dificultad, pero siempre conservando la idea principal de cada juego:

“Es interesante como el profesor está utilizando las actividades que hicimos en el curso de formación, pero a la vez las ha modificado de

acuerdo con su experiencia y lo que requiere el grupo de alumnas y alumnos” (Formadora, DI).

Además, Juan crea sus propias estrategias para enseñar y facilitar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Se aprecia que utiliza formas diferentes a las aprendidas en el CUFOPEPCA para enseñar algunos contenidos:

“El profesor le dice al alumnado que les va a enseñar el paso principal de la Capoeira, les recuerda que lo vieron en el video y se llama ginga, demuestra el movimiento (él se posiciona en el centro del círculo), alternando un pie atrás y otro adelante, les pide que se imaginen un cuadrado y pisen atrás una punta y la otra alternando el pie. Es especial que lo explique de esa manera, dando el ejemplo del cuadrado, ya que no es algo que aprendió en el curso de formación” (Formadora, DI).

Mónica toma un juego trabajado en el curso de formación, rescatando los personajes importantes en el origen de la Capoeira y modifica el grado de dificultad para exigir mayor trabajo en el grupo de la ESO:

“La primera actividad es el Zumbi y Dandara, que es un juego aprendido en el curso de formación y veo que la profesora ha rescatado la conexión entre el movimiento y la historia. El grupo responde bien a la actividad, participan y van cambiando los roles. En un momento, un alumno le comenta a la profesora que es un juego para niños pequeños. De todas maneras el grupo sigue jugando y se va aumentando el grado de dificultad, tal cual como estaba planificada la actividad en la sesión ” (Formadora, DI).

Más adelante se aprecia que algunos juegos sí funcionaron con el grupo de la ESO:

“Hemos empezado con un repaso de la sesión anterior con el juego de la memoria. Ha servido para que los alumnos que no estaban en la sesión anterior, viesen lo practicado. He tenido satisfacción cuando he visto que la mayoría de alumnos se acordaban de todos los movimientos y tenían interés en practicar” (Mónica, DP).

Por su parte, Juan ha modificado algunos juegos trabajados en el CUFOPEPCA para optimizar el uso del espacio de la sala de motricidad y prevenir accidentes. Se observa el cuidado y dedicación del profesor al planificar en cada actividad:

“Juan ha inventado una variable para el juego captao de mato...nos explica que lo pensó de esa forma porque tiene poco espacio y así espera prevenir que los alumnos choquen o se den un golpe sin querer. Seguimos repasando los juegos que trabajamos en el curso de formación; los tienen muy claros” (Formadora, DI).

Se observa que Mónica domina los contenidos básicos de la Capoeira, ya que, por ejemplo, dice el nombre de cada movimiento y demuestra los ejercicios a sus alumnos y alumnas.

“Mónica domina el nombre de los movimientos, los demuestra correctamente. También pide ayuda a algún alumno o alumna para dar alguna explicación. Les recuerda que han aprendido la ginga, que es el movimiento de base, la mea lua que es un ataque y la cocorinha que es una esquiva. Demuestra los movimientos al momento de mencionarlos, y también pide a dos alumnas que los demuestren al grupo. Luego agrega el rolé y explica que es un desplazamiento por el suelo que sirve para escapar de un ataque” (Formadora, DI).

El trabajo de disponer al grupo en círculo, también fue un recurso utilizado en cada sesión, tanto en primaria como en la ESO:

“Están todos sentados en el tatami en un gran círculo, mientras el profesor explica en el centro... Luego se ponen de pie y continúan trabajando en círculo. Está todo el curso participando, el grupo está bastante inquieto, conversan y gritan, pero a la vez hacen la actividad y participan. Observo que va muy bien la clase en general (Formadora, DI).

Mónica plantea el trabajo en círculo como un desafío de coordinación grupal:

“Se ubican en círculo para aprender la ginga. La profesora explica como se mueven los pies y las manos, luego les pide coordinar los pies para que el círculo se desplace coordinadamente. El trabajo se

ve complicado, pasan algunos minutos y el grupo se desconcentra y no logra terminar la tarea indicada por la profesora. Ella les explica que es un trabajo cooperativo que cada uno debe concentrarse y aportar para que el grupo lo logre” (Formadora, DI).

Al momento de enseñar la roda de Capoeira, se observa que el profesorado dedica tiempo a esto. Juan y Mónica explican a sus respectivos grupos cada detalle demostrando con ejemplos las situaciones de la roda, mencionando los conceptos con sus nombres en portugués. Se aprecia mucha preocupación para prevenir situaciones que puedan suponer un accidente:

“El profesor les demuestra cómo entrar a jugar en parejas y luego el segundo paso, cómo deben entrar de a uno. Lo dice en el lenguaje de la Capoeira, comprar el jogo, y explica que para comprar el juego le deben mirar a él para decir si puede o no puede entrar. Les explica que lo deben hacer mirando y con mucho cuidado porque se pueden llevar un golpe sin intención, de alguno de los dos que están jugando” (Formadora, DI).

Se aprecia que el profesorado transmite al alumnado la especial importancia del momento de la roda de Capoeira, que es el momento de aplicar todo lo aprendido:

“En la última sesión Mónica le indica a todo el grupo de formar el círculo para la roda de Capoeira. Mientras dos alumnos se interesan por tocar las panderetas, ella se acerca y les explica cómo tocar el ritmo de la Capoeira. Recuerda los tres roles que deben cumplir en la roda principalmente jugar y aplaudir, porque esta vez no todo el grupo podrá tocar los instrumentos. Entran a la roda las duplas a mostrar lo que han aprendido en la sesión, los que están en la roda van aplaudiendo siguiendo el ritmo del pandero, está todo el grupo participando” (Formadora, DI).

Mónica y Juan están continuamente atentos a sus alumnos y alumnas, les motivan, les corrigen y también participan con el alumnado:

“Hay un alumno sin pareja y Juan se fue a trabajar con el niño que quedó solo (...). El profesor va interactuando con las parejas corrigiendo y conversando con ellas”.

Siguiendo con la idea anterior:

“Continúan haciendo trabajo en duplas practicando los movimientos que han aprendido en la sesión: ginga, mea lú de frente y cocorinha. Cada par de minutos pide que se cambien de dupla, mientras la profesora va observando el trabajo y corrige o vuelve a explicar algún movimiento” (Formadora, DI).

De acuerdo con este análisis, se observa como el profesorado, al hacer la transferencia de los contenidos CUFOPEPCA, desarrolló creativamente una forma propia de enseñar los contenidos en la clase de Educación Física. De esta forma, se puede decir que la confianza y motivación impartida por la formadora y la propuesta metodológica del CUFOPEPCA puede generar espacio para el desarrollo de la creatividad del profesorado.

B) PROMOVRIENDO LA PARTICIPACIÓN, LA REFLEXIÓN, Y ABORDANDO LAS DIFICULTADES

En la sesión el profesor hace participar a los niños y niñas, para demostrar los movimientos aprendidos en la sesión y también para recordar los nombres de cada movimiento:

(...)“ pide a una pareja de trabajo que salga al centro del círculo y que demuestren los movimientos y los que están sentados deben decir el nombre del movimiento. ¡Súper interesante lo que está haciendo el profesor! los niños y niñas responden súper bien, en una clase ya han aprendido los movimientos con sus nombres. Esto el profesor lo hace a modo de cierre de la sesión” (Formadora, DI).

El profesor ha introducido la clase con preguntas, provocando en los niños la participación y la reflexión. Además, mientras que el profesor hacía las preguntas, los niños y niñas respondían en movimiento, es decir hacían el movimiento al momento de decirlo:

“El profesor pide dos voluntarios que salgan al frente para realizar algunas secuencias de movimientos trabajadas. Les pregunta al resto del curso: ¿Qué están haciendo? ¿Cómo se comunican? Varios levantan la mano y van diciendo lo que piensan, hasta que una alumna dice que uno da un golpe y el otro se protege. ‘Muy bien’ dice el profesor ‘eso es! la Capoeira es una lucha, entonces trabajamos el ataque y la defensa’ dejando en claro la idea del juego de Capoeira” (Formadora, DI).

No obstante, en el proceso surgen algunas dificultades y es necesario hacer reajustes. Juan analiza la situación de la roda de Capoeira y piensa que no dio buen resultado porque el grupo no llegó a comprender el sentido general de la roda de Capoeira y solo querían jugar. Se atribuye esta situación a la edad de los niños y niñas, que no comprenden el sentido de ritual de la roda:

“Al terminar la sesión Juan me comenta que el sistema que él tenía pensado para entrar a la roda, de dos en dos para luego ubicarse al final de la roda, no dio buen resultado porque son muy pequeños de edad. Que él los vio muy ansiosos por jugar pero que no llegaron a tomarle el gusto de estar en la roda de Capoeira, cantando y aplaudiendo. Él piensa que la roda de Capoeira lo dejaría para alumnos mas grandes que comprendan mejor el sentido del ritual, porque a este grupo le ha costado concentrarse en ese momento, conversaban y más bien estaban concentrados en el juego mismo del movimiento y no del sentido global de la Capoeira” (Formadora, DI).

Frente a esta situación, en la clase siguiente el profesor busca una nueva estrategia para trabajar la roda de Capoeira. En esta ocasión, propone que, de forma simultánea, haya varias duplas jugando y otro grupo tocando la música. Se aprecia que de esta forma el grupo trabaja, se concentra mejor y más niños y niñas se mantienen activos a la vez:

“També hem realitzat una roda gran dividida amb 4 petites i que 8 alumnes “juguessin” a la vegada. És un exercici que m’ha agradat molt perquè hi havia molta gent participant! Trobo que al fer les rodes només participant dos nens/es, a la resta de companys els costa

mantenir la concentració, estar per animar als companys, fer palmades,....; en canvi, en aquesta dividida en quatre duples, teníem als músics, a 8 nens participant fent el joc de lluita,.... i al anar fent els canvis dels que entren a jugar va tan ràpid que estan tots més atents i implicats amb l'activitat" (Juan, DP).

La observación de Juan es muy acertada y buscó formas de que más alumnos y alumnas participaran al mismo tiempo. La espera para jugar en la roda puede ser muy extensa y puede que con esto el grupo pierda el interés.

C) EL PAPEL DE LA MÚSICA

Se considera que el trabajo con los instrumentos musicales es un elemento pedagógico importante de la Capoeira. En este sentido, Juan enseña a tocar el pandero al alumno que sigue la sesión como observador debido a una lesión, de la misma forma que ocurrió en el curso de formación:

“En cada una de les sessions (amb la classe A i B) he tingut alumnes lesionats que m’han ajudat a portar els ritmes amb els instruments musicals i ho han fet bé” (Juan, DP).

Para trabajar el ritmo y los desplazamientos, el profesorado también aplicó las actividades aprendidas en el curso de formación. Se observa que se utilizó el pandeiro durante la actividad para marcar el ritmo y con ello se introduce un instrumento de Capoeira en la sesión:

“Juan presenta el pandeiro como instrumento de la Capoeira y les explica que van a trabajar el concepto del Espacio y el Ritmo. Marca el ritmo con el pandero y cuenta un, dos, tres, cuatro... Les indica que al tiempo cuatro deben cambiar de dirección, y que con cada tiempo deben dar un paso. Además deben trabajar la conciencia para no chocar” (Formadora, DI).

Se observa que la música grabada no siempre fue un buen complemento para las sesiones. La música grabada está presente siempre en las clases que Juan y Mónica realizan para trabajar el ritmo. Sin embargo, para que esto ocurra se debe tener la intención de escuchar la música. En este caso fue difícil lograrlo con los niños y niñas:

“Juan también me comenta que trabajar durante toda la clase con la música de fondo le fue difícil y un poco molesto porque el grupo es muy conversador y bullicioso. En algunos momentos él se dio cuenta que algunos alumnos no lo estaban escuchando, ni a él ni tampoco a la música” (Formadora, DI).

Fue constante el ruido durante las sesiones, esto dificultó que el alumnado escuchara la música y a su vez pudieran conectar los movimientos al ritmo:

“Los niños y niñas están siguiendo la actividad muy bien, pero continúan conversando y Juan les dice que sin conversar se van a poder comunicar mejor con el movimiento y podrán ir al ritmo de la música, así que les pide que se cambien de lugar sin hablar, solamente usando la expresión corporal. Insiste bastante en este punto del silencio para poder escuchar la música” (Formadora, DI).

Se observa que Mónica a pesar de no trabajar específicamente la música en las sesiones, destaca lo que ella aprendió sobre la importancia y los orígenes de la música en la Capoeira, a sus alumnos y alumnas:

“La profesora explica que la Capoeira siempre se práctica con música, porque así se disfraza la con la danza, por lo que es importante aprender un poco del ritmo y de los instrumentos, para que puedan reconocer sobre la música grabada el sonido de los instrumentos. También comenta que la mayoría de los instrumentos son de origen afro brasilero y los cantos cuentan historias muy antiguas de la cultura afro brasilera, que tienen un sentido importante para la propia práctica de los movimientos de Capoeira. Les dice que la música es parte de la cultura de la Capoeira” (Formadora, DI).

La profesora les pide formar la roda, toma varios panderos y les enseña a tocar el ritmo. Varios se muestran interesados en tocar y aprender. Durante el momento de la roda, se reconoce que no se logró escuchar un ritmo claro entre los instrumentos y las palmas, pero valoró la participación en el curso:

“La profesora está por fuera de la roda grabando, en la roda están algunos tocando instrumentos, y otros aplaudiendo. Esta difícil la

coordinación de las palmas y el toque del pandero, pero veo que la mayoría está participando y algunos se divierten” (Formadora, DI).

Se valora positivamente la colaboración de la profesora de música, ya que esto permitió una mejor conexión entre la música y el ritmo de los movimientos:

“También hace mención que el grupo tomó fácilmente el ritmo de la música al tocar los instrumentos y que las dos sesiones con la profesora de música fueron muy enriquecedoras para el aprendizaje de la Capoeira” (Formadora, DI).

El componente musical fue un elemento que se incorporó en las clases con la música grabada y los instrumentos musicales. Mónica y Juan intentaron transmitir el trabajo musical realizado en el CUFOPEPCA, y si bien es cierto en las clases de educación física no siempre dio buen resultado, el alumnado aprendió que la Capoeira se practica con música.

D) LA COREOGRAFÍA, MOMENTO PARA JUGAR Y COMUNICARSE

Mónica trabajó el juego de la Capoeira como un medio para trabajar la expresión corporal a través de la coreografía:

“Hemos empezado con una coreografía de diferentes movimientos, algunos ya practicados y alguno de nuevo. La gran mayoría de alumnos seguía muy bien la actividad y yo me notaba muy bien haciendo la coreografía. Me ha gustado ponerlo en práctica” (Mónica, DP).

Las coreografías grupales e individuales representaron un trabajo importante en los grupos. Tanto en primaria como en la ESO se considera que fue una actividad la que el alumnado logró poner de manifiesto los conceptos aprendidos de la Capoeira:

“En las coreografías grupales presentadas por los grupos se observa que aplican la ginga como hilo conductor a otro movimiento y los movimientos básicos de destrezas como el aú (rueda), bananera (pino) y puente. Además, cada coreografía es original y diferente a la otra, y muestran diferentes estructuras como filas, círculo, líneas, parejas frente a frente, entre otras” (Formadora, DI).

Se considera que el alumnado en general comprendió la idea de trabajar el concepto de lucha disfrazada en danza:

“Observo las parejas haciendo la coreografía y aplican el concepto de ataque y defensa con los movimientos de la Capoeira. Hay parejas que gingan mas que otras, el momento final fue más armonioso entre la roda y los juegos coreografiados” (Formadora, DI).

Se observa que los orígenes de la Capoeira fueron aprendidos y valorados por los y las alumnas. Se observa que algunos grupos de primaria trabajan en las coreografías el concepto de esclavitud:

“Se puede identificar en dos coreografías interpretaciones de la historia de la Capoeira, como los esclavos y los capataces” (Formadora, DI).

Juan, en la entrevista, destaca el trabajo creativo presentado en las coreografías grupales:

“Yo les he dado cinco pinceladas, pero ellos mismos han ido creando sus coreografías y sus movimientos... Bueno, es eso, ha sido únicamente creatividad de los alumnos y que se han ido viendo los unos a los otros y lo han adquirido...ha sido como un conocimiento más que ha transmitido la Capoeira” (Juan, E).

El trabajo de coreografía fue un recurso que dio muy buen resultado tanto en ambos niveles. En primaria se noto el trabajo creativo de los grupos y en secundaria fue la instancia motivadora en la que mejor trabajaron los grupos.

7.3.3 LOS IMPREVISTOS: LA ANULACIÓN DE LAS CLASES DE EF POR OTRAS ACTIVIDADES

En varias situaciones ocurrió que las clases se vieron afectadas por actividades correspondientes a la programación de la institución educativa. Esto es una realidad en el contexto escolar, situación por la cual muchas veces la programación de los contenidos y las sesiones se ve afectada:

“Por motivos de actividades del colegio, el curso debe ir a la iglesia en la hora de Educación Física, regresan y solo quedan 20 minutos

de la sesión. El profesor decide aprovechar el tiempo y hacer un repaso de las actividades de la clase anterior” (Formadora, DI).

Por su parte, en Secundaria, también ocurrió que Mónica se quedó sin espacio para realizar la sesión de Capoeira y tuvo que improvisar una sesión de deportes colectivos en el patio:

“La segunda sesión con el 4º.B de 16 a 17h no la he podido realizar, ya que el comedor estaba ocupado (hacían representación teatral), y el gimnasio no estaba disponible. Miraré si mañana de 11 a 12h que tenían religión, pudiera hacerla” (Mónica, DP).

Se observa que una de las dificultades externas de las sesiones, tanto de primaria como de la ESO, fue la constante interrupción de las sesiones. Se considera que estas situaciones rompían la concentración y luego tomaba tiempo reanudar el tema:

“Otro inconveniente ha sido que nos ha interrumpido varias veces la tutora del curso, ya que la semana que viene marchan de viaje y necesitan tener la documentación. Estas interrupciones han hecho distraer del tema a los alumnos y tener que reconducirlos” (Mónica, DP).

Las interrupciones en las clases provocan que los alumnos y alumnas se desconcentren y detengan la actividad que se estaba realizando:

“La clase es interrumpida por una coordinadora que solicita a la profesora que salga de la sala 5 minutos. Antes de salir dice al grupo que sigan practicando los movimientos siguiendo la secuencia. Al momento de ella salir, la mayoría deja el trabajo y se sienta, solo un grupo de alumnas continua el trabajo. No se ve trabajo autónomo o auto regulación de parte del grupo” (Formadora, DI).

Se observa que la asignatura de Educación Física se sacrifica para resolver problemáticas del curso:

“Mónica dice al grupo que hoy será la última sesión de Educación Física porque la directora le ha pedido que les deje las próximas dos

semanas libres para que preparen sus actividades y la ceremonia de finalización de la ESO” (Formadora, DI).

La profesora en la entrevista vuelve a mencionar que tener que cortar sobre la marcha la PD de cinco a tres sesiones fue una dificultad para poder cumplir con la propuesta por completo:

“También fue una dificultad solamente por tiempo... pues solo se hicieron tres clases de las cinco que estaban planificadas...bueno sería lo ideal, pero bueno aquí es así” (Mónica, E).

Se puede observar que las clases de la asignatura de Educación Física son afectadas por las dinámicas del centro educacional que se imponen a la programación del profesorado. No se tiene información si esto ocurre en otras asignaturas, pero se puede interpretar que en la clase de Educación Física es la clase que se puede utilizar constantemente para otras actividades.

7.4 LAS IMPLICACIONES DEL TRABAJO DE CAPOEIRA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

En este apartado se presentan los resultados de las implicaciones del trabajo de la Capoeira como herramienta pedagógica en primaria y en secundaria. A continuación se describen los temas relacionados con el desarrollo de la creatividad, el trabajo en valores, la perspectiva de género, la competencia intercultural y el trabajo interdisciplinar.

7.4.1 UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

En el proceso de observación de como Juan hizo la transferencia en su propia aula, se recogieron diversas evidencias que reflejan como la introducción de la Capoeira le permitió el desarrollo de la creatividad del alumnado. Para ello, durante la primera sesión, el profesor daba las instrucciones de forma general, sin pedir movimientos específicos:

“En ningún momento indicó al alumnado una forma específica de moverse. Solo les dice que se deben desplazar por el suelo en diferentes direcciones y tener cuidado de mirar hacia donde van para no chocar” (Formadora, DI).

En una actividad, Juan les indicó ponerse por parejas para crear una coreografía con acciones motrices de la Capoeira, simulando una lucha, indicándoles que podían crear movimientos y situaciones de juego. Con estas consignas, el alumnado comenzó su proceso creativo de la coreografía:

“Sorprendió que comenzaran a realizar movimientos que el profesor no les ha enseñado como parte de la Capoeira. Por ejemplo, usaron la “croqueta” para esquivar un salto del compañero, o bien otra alumna utilizó ese movimiento para simular derrumbar a su compañera” (Formadora, DI).

Juan reconoce que los niños y niñas, en general, crearon más movimientos a parte de los que él les había enseñado. Se aprecia un fuerte trabajo creativo en el alumnado, y también que comparten los movimientos con todo el grupo:

“Un alumno que tiene la idea de hacer un movimiento diferente a lo que yo le enseñe, yo lo incentivo para que lo haga. Para mi la idea es un poco eso...que ellos mismos vayan inventando y creando su propia forma de ir haciendo la Capoeira. También por otro lado puede ser un movimiento que hizo un alumno y que le ha gustado al resto, porque están todos en ese nivel de irse viendo, y entonces terminan todos haciendo ese movimiento...como la croqueta o la Rasteira⁴¹ rasteira. (Juan, E).

Juan trabajó la Capoeira desde un enfoque lúdico y expresivo, y los niños y niñas se expresaron con confianza para liberar sus actos creativos:

“Per últim, hem deixat un temps perquè organitzin una coreografia de forma lliure. Hi ha grups que han aprofitat més el temps que altres. Ja veurem el pròxim dia que han de presentar-les als companys com surten” (Juan, DP).

El trabajo creativo que desarrolló el alumnado de primaria fue muy positivo para

⁴¹ Rasteira, movimiento desestabilizante en que se pasa el pie para arrastrar y provocar la caída de el o la jugadora.

el aprendizaje de la Capoeira, esto naturalmente les llevo a divertirse y a jugar con los movimientos entre los compañeros y compañeras, utilizaron claramente el concepto de lucha disfrazada con la danza, es decir a acercaron a lo que realmente es el juego de Capoeira.

7.4.2 EL TRABAJO EN VALORES

Se observa que Juan enfatiza en trabajar el valor del respeto a través de la Capoeira. Además, por ser movimientos nuevos y que trabajarán en duplas, existe la preocupación por evitar accidentes durante la práctica:

“Entonces es una lucha, pero no nos podemos tocar y debemos tener cuidado de no hacernos daño ni dañar algún compañero, entonces atención en el gimnasio, debemos tener mucho control y respeto” (Formadora, DI).

Al transcurrir las sesiones en primaria, Juan reconoce que fue difícil que los niños y niñas entendieran que en la Capoeira no se deben dar realmente los golpes. Se considera que, aunque tengan la tendencia a darse los golpes como una forma de divertirse, esto puede generar situaciones de peligro:

“Com a aspecte a ressaltar és que alguns alumnes no segueixen bé les activitats d'escalfament i, tot i dir que no ho han de fer, a vegades es toquen uns als altres, en moviments baixos es posen a sobre els companys,.... Quan m'he trobat en aquesta situació, els hi he dit als alumnes que els que es toquessin quedaven eliminats de l'activitat i aquesta premissa ha fet que millori la dinàmica” (Juan, DP).

El respeto como valor intrínseco en la Capoeira fue trabajado en profundidad por parte de Juan. Se destaca el desarrollo del respeto por sí mismo y por la otra persona dentro del aprendizaje de la Capoeira. Se considera que el alumnado de primaria adoptó esta conducta en el transcurso de las sesiones:

“Mucho respeto por el compañero, ya desde el punto que no pueden tocar al compañero, pues ellos mismos tienen que vigilar de moverse por el espacio cuidando a sus compañeros, hacer los ataques vigilando no tocar a nadie para no dañar a nadie. Con la Capoeira han puesto en práctica respetar a todo el mundo, el trabajo con diferentes compañeros con los que tienen más habilidades o menos,

pues han aprendido a comunicarse y a aceptar que unos tienen mayor facilidad y que otros tienen dificultades para aprender” (Juan, E).

Se puede observar que el alumnado comprendió y demostró entender el sentido del *jogo de Capoeira* porque se respetaron y cuidaron en los juegos:

“Por otro lado Juan valoró positivamente la comprensión del alumnado acerca del sentido del juego de la Capoeira, la importancia de no tocar al otro, el valor del respeto y la amistad”.

En la ESO, la formadora reflexiona cómo las burlas y las faltas de respeto entre los compañeros y compañeras pueden afectar que el grupo en general no se sienta cómodo para investigar más en la expresión corporal y en la creatividad de movimientos:

“Por lo que he observado veo que al grupo en general le cuesta más improvisar y trabajar la creatividad. Veo que en el grupo existen muchas burlas y en consecuencia los y las alumnas están más tímidos y con vergüenza de exponerse frente al grupo. La profesora trabaja sobre ello y se ven algunas respuestas positivas, pero me atrevo a decir que esto ha sido una barrera en las sesiones y que para trabajar el clima de aula se requiere mayor número de sesiones” (Formadora, DI).

En el mismo sentido Mónica comenta:

“Observé mucha vergüenza para salir a bailar en la roda” (Mónica, DP).

Por otro lado, se identifica que la profesora valora los gestos de respeto y amistad logrados en la práctica de Capoeira:

“La mayoría de las duplas recuerdan que se deben saludar con el choque de las manos al iniciar el juego amistosamente y también para agradecer al momento en que se acaba el juego, otras no lo hacen en el momento pero luego lo recuerdan” (Formadora, DI).

Los valores es un tema que justamente la Capoeira permite trabajar, siempre que el profesorado tenga recursos para trabajar el respeto y prevenir

situaciones que limiten la experiencia de aprendizaje, como por ejemplo la vergüenza. En el caso específico del 4º de la ESO se puede interpretar por lo observado, que las faltas de respeto están presentes dentro de la comunicación diaria entre la mayoría del alumnado, entonces se requiere mayores estrategias por parte del profesorado para trabajar la vergüenza desde el respeto y la empatía.

7.4.3 LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL DESARROLLO DE LAS CLASES

En el grupo de secundaria se observa que la participación del grupo comenzó bien, sin embargo, en el transcurso de la sesión, una parte del grupo, especialmente los chicos, perdieron el interés. Mónica comenta también en su diario que las chicas fueron más participativas y que demostraron mayor interés en aprender. Además, considera que uno de los motivos del desinterés fue debido a que el cambio de los ejercicios fue muy rápido y dejó poco tiempo para asimilar cada movimiento:

“Los alumnos al principio los vi atentos y interesados en realizar los ejercicios y a medida que avanzaba la clase algunos se fueron desinteresando por la práctica. Pensé que con más ejercicios, habría más interés, y no fue así. Observé que el grupo de niñas tenía más interés en aprender los movimientos y ejercicios (esto suele suceder en todos los temas anteriores que ya hemos practicado en las clases de educación física)” (Mónica, DP).

Mónica reflexiona sobre los diversos factores que pudieron influir para que con el 4º B la última clase fuera tan difícil de trabajar y vuelve a destacar la participación de las chicas del curso:

“Con este grupo de alumnos vi que ya entraban sin motivación, quejándose, ya fuera por el calor o el final de curso...Un grupo de chicas era el que seguía más la clase y los demás muy distraídos, no tenían interés, y yo me sentí frustrada. Puede que algunos vean la Capoeira muy difícil de alcanzar y ya no los motivaba a seguir la clase y otros porque ya pensaban en la fiesta final de curso” (Mónica, DP).

Se reflexiona sobre la tendencia que existe en el grupo de la ESO en trabajar por separado chicos y chicas. La profesora lo atribuye a la mala relación que existe en el grupo:

“Le pregunto por la actividad del círculo en que se separaron naturalmente las chicas en un grupo y los chicos en otro. Me responde que ella intentó que no fuese así, que antes de separarlos les reafirmó la idea que en la Capoeira no había distinciones entre femenino y masculino, pero que al pedir que hicieran dos grupos el resultado fue otro. Me dice que ella ve que las chicas no tienen mucha paciencia con sus compañeros porque las molestan mucho” (Formadora, DI).

Al finalizar el proceso, la profesora reconoce que no se logró mejorar la relación entre los y las integrantes del curso. De todas formas, valora como un logro conseguir que trabajaran juntos las chicas con los chicos:

“Me hacía ilusión que ellos se integraran mejor como grupo curso, son pocos pero hay varios grupitos y eso se siente en las clases... creo que hay muchas rivalidades...Vi que no se integraron tanto como grupo curso pero si ví que lograron trabajar chicos y chicas juntos y eso para mí ya fue un gran logro” (Mónica, E).

Mónica, por su parte, al valorar la experiencia de enseñar la Capoeira en la asignatura de Educación Física, el aspecto que más destaca de la Capoeira es la característica coeducativa:

“Que puedes compaginar el trabajo mixto, no se excluye por nivel como en otros deportes que por reglamento son separados. Aquí empiezan todos de cero y sí que la que tiene más habilidad es la niña, pero luego después el niño tiene también a veces más fuerza para hacer según qué movimiento de apoyo en el suelo... Yo creo que se pueden compenetrar bien los niños y niñas... y todos quedan equilibrados. Creo que es una de las ventajas de esta danza, que no hay separación por género, porque según qué deporte no los puedes mezclar porque se nota mucho la diferencia de nivel del niño y de la niña...En esta danza he visto que los puedes mezclar muy bien,

incluso si haces una pareja mixta, la niña que enseguida tiene habilidad y coordinación ayuda a los niños que les cuesta coordinar los movimientos y se pueden ayudar” (Mónica, E).

Por otro lado, Juan destaca que alumnos y alumnas han compartido la experiencia de la Capoeira en sus casas, especialmente las niñas, que muestran elevado interés por lo que hacen en EF:

“Fins i tot mares de l’escola m’han dit que les seves filles han parlat molt a casa del que estaven fent a Capoeira. Senyal que els ha agradat i tenien ganes de compartir-ho amb la seva família” (Juan, DP)

Se observa que el alumnado del 4º ESO, en su mayoría, demuestra resistencia a las propuestas de trabajo mixto. En el trabajo grupal o en duplas los chicos con las chicas no se mezclan, al menos no de forma natural y voluntaria:

“La profesora divide el grupo y automáticamente quedan en un grupo los hombres y en otro las mujeres, puede ser que como el grupo está acostumbrado a hacer la Educación Física con deportes que dividen equipos femeninos y masculinos les cueste la idea de compartir una actividad en la asignatura” (Formadora, DI).

Se considera que la profesora intenta que los chicos y las chicas valoren la posibilidad de tener una actividad en común en la asignatura de Educación Física:

“La profesora me comenta que les cuesta mucho trabajar chicos y chicas juntos, que debe poner énfasis en el cambio de duplas para que sea posible el trabajo mixto” (Formadora, DI).

No obstante, se aprecia que en el grupo de la ESO, en lugar de generarse un clima de cooperación entre chicos y chicas, lo que les motivó especialmente fue la competición entre unos y otras. Se observa que, aunque la propuesta fue conseguir la cooperación entre el alumnado, y que cada uno y una trabajara por el objetivo en común, el resultado fue competitivo. Se observa que éstas son dinámicas fuertemente arraigadas en el grupo en cuestión:

“Finalmente ambos grupos logran coordinar los movimientos al ritmo de la música. Sin embargo, la propuesta, de ser una actividad cooperativa, se transformó en una actividad competitiva para ver qué grupo lo hacía mejor, si las chicas o los chicos (Formadora, DI).

Se puede apreciar una cierta competición entre chicas y chicos, se ve que es algo habitual en el grupo.

7.4.4 LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR

Juan explica durante la primera sesión el origen de la Capoeira. Solo contando brevemente la historia, no quiso preparar una presentación en diapositivas en el aula porque prefiere optimizar el tiempo para las actividades en el gimnasio:

“El profesor explica que la Capoeira viene desde África a Brasil, traída por personas africanas de diferentes países que fueron capturadas y tomadas como prisioneras para ir a trabajar como esclavos en Brasil. Los esclavos la usaban como forma de entrenarse, para mejorar su condición física al igual que ustedes hacen en Educación Física, pero ellos se preparaban para escapar y volver a tener libertad” (Formadora, DI).

El alumnado comenta saber lo que es la esclavitud porque lo han visto en Ciencias Sociales. Se observa que rápidamente vinculan los contenidos y relacionan la esclavitud en Brasil, con la esclavitud de Egipto:

“Sabemos que en Egipto también había esclavitud, eran personas que las obligaban a trabajar y las castigaban sinó lo hacían” (Formadora, DI).

Se observa que la breve explicación del origen de la Capoeira que dio Juan en la primera sesión fue valorada por parte del alumnado, ya que en las sesiones demostraron tener la idea muy presente en sus prácticas:

“También que a pesar de que él no les dio una explicación muy en profundidad en el tema de la historia, algunos alumnos recordaron la importancia de los orígenes de la Capoeira, que esta práctica ayudó a los esclavos a superar la tristeza y a ser más fuertes física y psicológicamente” (Formadora, DI).

Durante las sesiones, el profesorado, tanto en primaria como en la ESO, enseñó juegos en los que se trabaja con personajes de la época de la esclavitud, reforzando la vertiente histórica y cultural de la Capoeira:

“Es interesante que se está trabajando el juego capitán do mato porque de esta forma está trabajando un poco la historia de la Capoeira y conocer juegos que representan otra cultura, diferente a la de ellos” (formadora, DI).

De igual forma al finalizar la última sesión, recuerdan el origen de la Capoeira en la esclavitud:

“Al finalizar la actividad tanto Mónica como Juan hacen la reflexión de que la Capoeira viene de la esclavitud y que en esos tiempos fue utilizada como lucha para que los esclavos se liberasen de sus dueños” (Formadora, DI).

El profesorado, tanto en Primaria como en la ESO, valoró también la Capoeira por el impacto que tuvo en el alumnado y como esta actividad permite abordar aspectos propios de la educación intercultural. Juan destacaba:

“Con la Capoeira se habla de Brasil, de los esclavos que fueron desde África...bueno es un poco relacionarlo con que en otros países se hacen cosas diferentes y ese aspecto es muy importante para que los niños conozcan a través de los juegos otras culturas, que las acepten y las valoren como la propia de ellos, que no vean otras culturas como algo negativo, sino que sientan curiosidad por conocer y aprender” (Juan, E).

Mónica, por su parte, reflexiona sobre lo positivo que puede ser trabajar la Capoeira desde otras asignaturas (incluso considera la posibilidad de colaborar con la asignatura de Religión) por la riqueza que le aporta al alumnado el aprendizaje de otra cultura a través del movimiento:

“Yo creo que es interesante ver de dónde proviene, relacionarlo con otras culturas, y creo que está bien trabajarlo dentro del área de Sociales, incluso en Religión, porque en Secundaria, en 3º y 4º de la ESO, ven un poco las culturas y religiones. Es muy interesante lo que se puede hacer con el conocimiento de otras culturas. Y claro, en la

Educación Física trabajamos lo cultural a través del movimiento, de alguna manera están aprendiendo un baile de otra cultura” (Mónica, E).

La competencia intercultural es un valor intrínseco en la Capoeira que esta vez fue trabajada por el profesorado por destacar su potencial educativo.

7.5 LAS VALORACIONES FINALES

Para finalizar este capítulo, se presentan las valoraciones realizadas por parte del profesorado, desde como se sintieron en el inicio de la transferencia, la respuesta del alumnado y la decisión de fijar el contenido de Capoeira en el programa anual de Educación Física.

7.5.1 DE COMO SE SINTIERON DURANTE LA PD: DE LOS NERVIOS A LA SEGURIDAD

Mónica reconoce que al inicio sintió nerviosismo al afrontar la clase, pero que a medida que fue avanzando la primera sesión fue sintiendo seguridad en sus movimientos:

“Al principio estaba muy nerviosa, ya que es un tema nuevo para mí y los alumnos son un grupo difícil para trabajar. A medida que fui introduciendo los ejercicios me sentí más segura y vi que me salían bien los movimientos demostrados y eso me dio más seguridad” (Mónica, DP).

Para Juan fue un poco similar el nerviosismo inicial:

“Començava amb els típics nervis de començar una experiència nova.... però m’he trobat molt còmode al realitzar la classe i els nens/es han respòs molt bé. Inclús he anat canviant la manera de fer algun exercici de la sessió programada per millorar el funcionament de la sessió, respondre a les inquietuds dels alumnes i al temps de la sessió” (Juan, DP).

Los nervios iniciales que fueron mencionados por Mónica y por Juan, se relacionan con la inseguridad de enseñar por primera vez una actividad que no dominan. Sin embargo, reconocen que estos nervios no fue algo que afectó su desempeño.

Mónica expresa que después de la segunda sesión se sintió con mayor seguridad que en la primera. Se aprecia que, a pesar de las dificultades del curso, las actividades se lograron con buen resultado:

“La progresión de los ejercicios la he visto bien y el tiempo de práctica también. Me llevo una buena impresión de esta sesión, tanto en la metodología como en el interés y motivación de los alumnos” (Mónica, DP).

Por parte de Juan, a medida que avanzaron las sesiones fue tomando mayor seguridad y disfrutaron de su trabajo:

“Com la classe s’ha desenvolupat molt bé i els alumnes estaven implicats, m’he atrevit a fer una roda en la tornada a la calma. L’exercici que hi havia programat per acabar la sessió era fer ritmes, palmes,... en rodona amb els companys. Però per la confiança que m’ha donat la sessió, he afegit a dos alumnes jugant dintre la rodona perquè s’iniciessin amb una roda. Els hi ha agradat i han sortit formes de comunicació molt interessants” (Juan, DP).

Por otra parte, Juan reflexiona sobre lo positivo que fue para el alumnado y para él conocer este nuevo contenido y valora el acompañamiento de la formadora durante el proceso:

“Vaig començar amb els típics nervis de iniciar un nou projecte, de pensar si seria capaç,... ha estat una bona experiència per reafirmar que tot el què facis amb ganes, seguretat, confiança en el que fas,... es pot superar. Tant els alumnes com jo hem gaudit de l’experiència i el suport que ens ha donat la Evelyn que ha estat immillorable per tirar-ho endavant” (Juan, DP).

En la segunda sesión, Mónica se ve muy segura porque considera que el grupo en general está integrando fácilmente los nuevos movimientos con sus respectivos nombres, lo cual no es algo sencillo por ser en otro idioma:

“El alumnado pasa por varias formas de desplazamientos y movimientos por el suelo, la profesora da las instrucciones de los movimientos de la Capoeira sin la necesidad de la demostración, solo dice el nombre del movimiento o de la forma de desplazamiento y la

mayoría del grupo va haciendo lo requerido. Observo que si no saben, miran a sus compañeros y compañeras y se acuerdan rápidamente. Me llama mucho la atención como en solo dos sesiones han aprendido el gesto y el nombre de varios movimientos de Capoeira” (Formadora, DI).

En este caso se aprecia que la profesora se siente segura de lo que enseña y de lo que ha integrado el curso, ya que se siente en confianza de indicar movimientos sin demostrarlos y la respuesta es positiva de parte del grupo.

7.5.2 SOBRE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

A) UN CLIMA DE GRUPO FAVORABLE EN PRIMARIA

Juan considera que las características del grupo facilitaron el desarrollo de las sesiones y por consecuencia el aprendizaje de los contenidos. Ya después de la primera sesión, Juan atribuye el éxito de la sesión a las características del grupo:

“Al terminar la sesión Juan comenta que se sintió muy bien en la clase y que está contento con el resultado de la primera sesión. Comentó que el 4º curso es muy bueno, responden bien a las actividades y participan mucho” (Formadora, DI).

Al continuar con las sesiones, el profesor reafirma la idea que la motivación de los y las alumnas facilita el trabajo:

“Els alumnes estan motivats amb la Unitat Didàctica, improvisen moviments, es comuniquen, participen i volen sortir a les rodes, es coneixen els moviments” (Juan, DP).

Por otra parte, al finalizar las sesiones de Capoeira en el colegio, Juan solicitó la opinión al alumnado de 4º de primaria. Los comentarios fueron positivos, porque les pareció una práctica diferente, divertida y que además conectaron con la historia de la Capoeira y la dureza de la esclavitud:

“Un alumno (Pablo) comenta que ha observado que la Capoeira es un deporte, no como los otros que practica mucha gente y que este deporte se basa en la época de la esclavitud y que hacían eso para

dejar la tristeza que tenían y para poder ser un poco más felices” (Formadora, DI).

También valoran el hecho de tener actividades individuales, en duplas y en grupos, que es una característica de la lógica interna de la Capoeira y la de forma en que fueron planteadas las actividades:

“Es un deporte interesante que se puede jugar individual y colectivamente, y es un deporte que podemos hacer todos juntos” (Blai).

Continuando con la misma idea Clara destaca el trabajo individual y colectivo que permite la Capoeira:

“Hemos trabajado en equipo y nos hemos organizado para poder hacer todo. Es un deporte que se puede hacer individualmente y colectivamente” (Clara).

Manifiestan que se divirtieron aprendiendo:

“Yo me lo he pasado muy bien practicando Capoeira en el cole y tuve muy buenas sensaciones. Es un deporte en el que practicas el espacio, un poco de artes marciales y el equilibrio” (Josep).

Aprendieron la importancia de no dar los golpes con intención de golpear, y también se destaca la importancia del grupo:

“Observo que en la Capoeira, aparte que no podemos tocar a la persona con que juegas, es muy divertido y lo he pasado muy bien estos días jugando Capoeira con mis amigos porque si fuera sola sería muy aburrido (Malena).

El alumnado también valora el factor musical de la Capoeira:

“Aparte de observar que no se pueden tocar, también observar la importancia de la música, de los que juegan y los que hacen la rueda” (Eric).

De acuerdo con las reflexiones del alumnado, se puede decir que valoraron las clases de Capoeira ser una actividad diferente que reúne elementos como la

música, el juego de luchar sin golpes y el trabajo individual y grupal como la roda de Capoeira.

B) UN GRUPO DIFÍCIL EN LA ESO

Se observa que el grupo de la ESO tiene poca paciencia para realizar las tareas grupales solicitadas por Mónica, se frustran y dejan de intentarlo rápidamente. La profesora está constantemente motivando y dando nuevas posibilidades para realizar el trabajo hasta que el grupo lo consigue:

“Los grupos necesitan la constante atención y motivación de la profesora, dejan de trabajar cuando no les resulta y se sientan. La profesora les insiste y vuelven a hacer el trabajo. Deben coordinar el ritmo del tambor con sus pies y manos en círculo” (Formadora, DI).

La profesora reconoce que el grupo está con algunos conflictos en el colegio. Se considera esta observación para explicar el posible mal comportamiento que puedan tener algunas alumnos y alumnas durante la sesión:

“Mónica me comenta que los cursos a los que le corresponde hacer las clases de Capoeira, en 4º de la ESO, están un poco rebeldes y explica que han tenido algunos problemas durante los días anteriores con otros profesores. Por lo que me da a entender hay un conflicto grande y hay una tensión entre el profesorado y el alumnado” (Formadora, DI).

Se considera como un problema que el alumnado llegue tarde a las sesiones, porque se pierde tiempo valioso de las mismas:

“Los alumnos y alumnas de la ESO comienzan a llegar poco a poco al comedor, ya es la hora de inicio de clases y falta la mitad del curso.

La profesora manifiesta su molestia y preocupación por esta situación al grupo y piensa que no podrá hacer todas las actividades planificadas” (Formadora, DI).

Mónica reflexiona en la entrevista que la motivación que ella experimentó con la Capoeira, no fue posible transmitirla al grupo porque ocurren muchas situaciones negativas que desvían la atención de la clase:

“yo estaba motivada pero creo que no logré pasar esa motivación, pues que sí participaron, pero no fueron constantes en trabajar toda la clase (...) fue más difícil porque se molestan mucho y yo me enfado si hay falta de respeto, pero yo sabia que es un grupo problemático” (Mónica, E).

El alumnado en su mayoría no asiste a las clases de Educación Física con ropa deportiva, y esto dificulta su desempeño al intentar realizar los movimientos de Capoeira:

“Puedo observar que algunos estudiantes no vienen a la sesión preparados con la ropa adecuada para realizar actividad física y esto los limita en su desempeño y movimientos. Algunas alumnas están con mini faldas o shorts muy cortos y no quieren sentarse en el suelo o agacharse. Otros alumnos están con pantalones muy apretados y comentan que no les permiten levantar las piernas con facilidad (Formadora, DI).

Se observa también que el calor de la sala puede afectar la atención y participación en las actividades propuestas durante las sesiones:

“El grupo en general comentan estar cansados, la sala está muy calurosa, algunos se sientan en medio de la práctica, otros buscan abrir las ventanas o se van a parar al lado del ventilador para que les dé el aire fresco” (Formadora, DI).

La profesora reconoce su cansancio después de finalizar la clase y lo relaciona directamente con el mal comportamiento del curso:

“Conversamos una vez estamos a solas y me comenta que el curso en general es muy pesado y que ella siempre queda muy agotada después de las clases que hace. Da lo mismo la actividad que sea, y asegura que es realmente un desafío para ella enseñar la Capoeira a este grupo” (Formadora, DI).

La conducta reiterada de los chicos altera el funcionamiento de la clase y desgasta el ánimo de la profesora:

“Llega el momento de la roda, se sientan en círculo, algunas chicas y chicos piden tocar instrumentos...otros chicos comienzan a gritar cánticos de la hinchada de algún equipo de futbol. La profesora les pide silencio de un grito, se ve enfadada y dice a los chicos que presten atención a lo que están trabajando. Les dice que hay un momento para cada cosa, que necesita concentración por parte de ellos, que ella va a evaluar la roda y con esa conducta no ayudan, que se perjudican ellos y al resto del curso. El grupo curso hace silencio total” (Formadora, DI).

Las dificultades presentadas por el comportamiento del grupo, afectaron el trabajo durante las sesiones. Mónica se nota un poco frustrada en ese sentido porque ella pretendía transmitir los valores de respeto a través de la Capoeira pero no dio resultado en el grupo.

7.5.3 “ESTÁ DECIDIDO”: LA CAPOEIRA, UN CONTENIDO PERMANENTE EN EL PROGRAMA

Mónica se siente satisfecha del resultado del curso a pesar de las diversas dificultades presentadas en las sesiones ya sea por el comportamiento del grupo, las interrupciones o la cancelación de las sesiones finales. Después de la última sesión, la profesora declara que valoró el aprendizaje del alumnado:

“Mónica dice que se ha sentido bien en las sesiones, que a pesar que solo han sido tres clases ella pudo apreciar que el grupo en general aprendió una idea básica y general de lo que es la Capoeira en la historia, en la música y el movimiento” (Formadora, DI).

Mónica piensa que la PD se puede mejorar y dejar la Capoeira como un contenido permanente en el programa de Educación Física del colegio:

“Con la experiencia de este curso, me gustaria modificar un poco la PD, me gustaría acabar de programarla bien, porque si que está decidido que será un contenido del programa” (Mónica, DP).

La profesora reflexiona, por ejemplo, sobre el agobio del calor trabajando en un espacio cerrado. Se considera que sería mejor trabajar la Capoeira durante el segundo trimestre cuando aún el clima está fresco:

“El problema que he observado ha sido la calor, que hace que los alumnos se desconcentren y se cansen. Para realizar la unidad, sería mejor durante el segundo trimestre” (Mónica, DP).

También la profesora indica con qué cursos le gustaría trabajar la Capoeira el próximo año:

“entonces me gustaría probarlo en 2º y volver a probarlo en 4º el próximo año, es que son dos grupos muy diferentes” (Mónica, E).

También se observa entusiasmo por parte de Juan para que la Capoeira continúe como contenido para el año siguiente:

“Doncs res, això no s’acaba aquí. Reconec que aquest primer any ho hem superat i que era un bon curs d’alumnes per plantejar uns aprenentatges amb una forma diferent de treballar-los. Ara el repte és seguir endavant i que l’any que ve la Capoeira torni a ser una realitat a l’educació física de l’escola” (Juan, DP).

El profesor opina que 4º de primaria es un nivel adecuado para enseñar la Capoeira, así que el próximo año continuará trabajando la PD con el mismo curso:

“el año que viene si que es una actividad que quiero dejarla con 4º, el año que viene el 3º que sube son alumnos más movidos, son más dispersos, tendría que intentar ver como hacerlo para que las sensaciones sigan siendo positivas, porque sobretodo he visto que si los tienes a todos participando no se escapan tanto” (Juan, E).

Se considera un resultado muy positivo del CUFOPEPCA que el profesorado implementara los aprendizajes del curso en su centro escolar, pero más aún que después de la experiencia, con sus aspectos positivos y negativos, decidan trabajar la Capoeira como contenido permanente dentro de la programación anual.

En el siguiente CUFOPEPCA se deberían incorporar recursos enfocados en prevenir y enfrentar este tipo de situaciones, que representa un tema más bien emocional pero importante a trabajar utilizando la Capoeira como herramienta pedagógica.

A partir de estos resultados se reflexiona sobre los recursos desarrollados por el profesorado y que pueden servir a los y las participantes en futuras formaciones. Por un lado, el trabajo interdisciplinar, fue muy útil para abarcar elementos importantes de la Capoeira y que enriquecen el significado de su práctica. Además, para el profesorado fue una instancia positiva por compartir y reafirmar el aprendizaje de los contenidos adquiridos en el CUFOPEPCA con el profesorado de otras asignaturas. Por otro lado, las actividades del CUFOPEPCA se pueden plantear objetivos determinados de la competencia intercultural para su posterior evaluación.

Cabe destacar la relevancia de tener en cuenta la perspectiva de género en el planteamiento las clases y el enfoque coeducativo de la Capoeira. Finalmente, se observa la necesidad de incorporar recursos didácticos para abordar la vergüenza, la empatía y el respeto en el desarrollo y en el objetivo de las actividades.

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

8.1 DISCUSIÓN

Una vez expuesto el análisis e interpretación de los resultados de la primera y segunda fase del estudio, en este apartado se presenta la discusión de los resultados más destacados que hacen referencia al diseño, el desarrollo y la transferencia de la formación permanente del profesorado de Educación Física en Capoeira. Este apartado se distribuirá en seis bloques, configurados para dar forma a la discusión de los resultados. Así se discutirá sobre la formación permanente del profesorado de Educación Física en Capoeira, la creatividad y expresión corporal, la interculturalidad, el trabajo interdisciplinar, la perspectiva de género y la valoración del CUFOPEPCA.

8.1.1 SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CAPOEIRA

En los resultados de esta investigación, la implicación emocional del profesorado fue clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se describe el paso del miedo por ser una actividad desconocida y la vergüenza de hacer el ridículo por tener mala coordinación, a que, a medida que avanzaban las sesiones, sintieran seguridad y confianza en lo aprendido, acompañado de un sentimiento placentero de disfrutar cada actividad. Estos resultados coinciden con los argumentos de Costa (2009) que indican que la Capoeira puede ser implementada en un contexto de formación permanente del profesorado a medida que se ha despertado el gusto por esa práctica, lo cual podrá ser desarrollado si el profesorado tiene la oportunidad de practicarla de forma placentera, porque en primera instancia, la Capoeira puede causar extrañeza debido a sus características peculiares y desconocidas. Los sentimientos de inseguridad y vergüenza pueden ser disipados a partir de una vivencia que favorezca la producción de sentido y significado por parte del profesorado. Cuando el sentimiento de inseguridad es superado, surge en el profesorado el interés de saber más y adelantarse a supuestos y posibles problemáticas del alumnado. En este sentido, Clerx (2016) afirma que los cursos de formación permanente pueden ayudar a fortalecer la identidad profesional del profesorado de Educación Física. Esto significa que este conocimiento parece unir

indudablemente ciertas representaciones, significados, incluso imágenes que los profesores y profesoras tienen y hacen de sí mismos y de su profesión. Además de mantenerse en contacto con el campo de conocimiento, que es notablemente práctico o encarnado por el movimiento.

El placer por aprender, según se desprende de los resultados, se puede observar que influye tanto en el ámbito personal como profesional. En lo personal, el profesorado demuestra una total entrega y disfrute en las actividades propuestas; divirtiéndose, compartiendo y sonriendo, reforzando su aprendizaje además fuera de las sesiones. En lo profesional, el disfrutar de las actividades, permite una mayor concentración en lo que se proponen aprender, y existe una constante reflexión de los aportes del curso de formación a la labor docente. Esto se ajusta a los resultados arrojados por Borges, Calrier, Clerx, Delens, y Gerard (2015) que destaca que el profesorado pone de manifiesto la importancia de sentir placer por aprender y disfrutar de una actividad innovadora, además de sentirse alumno y alumna dentro de los cursos de formación permanente en Educación Física.

La implicación emocional y el placer por aprender a nivel individual, ayudaron a crear un clima de aula positivo para el desarrollo del CUFOCEPCA. El profesorado manifiesta sentirse bien con el grupo y que existe un ambiente positivo en el curso. La forma en que se crean vínculos entre los y las participantes parece reforzar el espíritu del profesorado de Educación Física. En este sentido el componente intergeneracional otorga una especial riqueza en la forma de relacionarse, compartir experiencias y adquirir nuevos conocimientos. Esto está en concordancia con Borges et al (2015) Carlier y Clerx (2014) y Sarti (2013) cuando se refieren a la transmisión que parece tener lugar a través de reuniones, intercambios, discusiones, experiencias entre maestros y maestras de diferentes generaciones, y también entre docentes, formadores y formadoras. Con todos estos aspectos, en un entorno amigable y relajado, que contribuye al desarrollo profesional, se construye una comunidad intergeneracional y temporal. Estas características se reflejan en el valor socioeducativo que se le atribuye a la Capoeira, en la importancia del grupo y el respeto por las características y habilidades individuales de cada participante (Castro et al., 2000; K. Mello, 2010; Oliveira & Heine, 2008).

8.1.2 SOBRE LA CREATIVIDAD, LA MANDINGA Y LA EXPRESIÓN CORPORAL

Los resultados obtenidos en cuanto al trabajo de la creatividad, destacan que es un elemento presente en las reflexiones del profesorado durante todo el proceso de la investigación. Por un lado, la Capoeira ofrece una gran variedad de movimientos y de posibilidades de expresión, ya que es una característica propia de la Capoeira tener la posibilidad de crear secuencias de los movimientos aprendidos que, la mayor parte del tiempo, son producto de conectar con la música y dejarse llevar por la improvisación. En este sentido los resultados del estudio se ajustan a lo que afirman Monfort e Iglesias (2015), y Rook y Knippenberg (2011), quienes afirman que la creatividad se aprende, al igual que todas las cosas que podamos aprender en la escuela. Se considera que el trabajo de la expresión corporal brinda un espacio fértil para el aprendizaje de la creatividad, pero solo si se estimula la exploración en libertad de movimientos, en conexión a ideas, conceptos y emociones personales o colectivas, y se descarta la repetición de coreografías de mando directo como un acto creativo.

En este caso, el trabajo creativo contribuye a la aceptación de la propia corporeidad y la del grupo que conforma la roda de Capoeira. El planteamiento activo junto con el componente reflexivo sobre los orígenes y evolución de la Capoeira lleva al profesorado en formación a relacionar los conceptos de la esclavitud y la libertad a las sensaciones experimentadas durante la práctica de la Capoeira. En el trabajo expresivo de la creatividad, la práctica de los movimientos resulta significativa en el profesorado, tanto en el ámbito cultural como en el emocional. En este sentido, Fazzito (2013) asocia la *mandinga* en el *jogo* de la Capoeira con la creatividad personal y la creatividad colectiva, que fueron el punto de partida en la configuración y los orígenes de la Capoeira. Se coincide también con la postura de Trigo (1999c, 2000) que explica la creatividad como un componente también de la cultura, la corporeidad y la evolución humana. El descubrir nuevos y diferentes hechos a través de la motricidad es algo que comienza con la exploración lúdica en la acción, y solo va a ocurrir en espacios en donde se presenten situaciones abiertas e interesantes para descubrir.

Por otro lado, proponer actividades que permitan el trabajo creativo en la

formación permanente, ayuda a comprender y aplicar el sentido fundamental de la estrategia del *jogo de Capoeira*, que es engañar creativamente al compañero o compañera. En ese sentido coincide con la idea de Albert (2004) que la *mandinga* es una característica fundamental en la Capoeira, es el principal elemento de defensa ataque en el juego entre dos capoeeristas. Está presente en la música cantada en la roda, en la forma de expresar la corporeidad y la manera en que los movimientos aplicados en el *jogo*.

También la creatividad es un elemento importante en la elaboración de la unidad de programación al final de la formación y en la creación de tareas, ajustes y adaptaciones en la transferencia. Es decir, el profesorado implementa creativamente una forma propia de enseñar los contenidos de la formación en la clase de Educación Física. En este sentido el contenido de la CUFOPEPCA se puede utilizar para fomentar la propia creatividad personal y profesional del profesorado. Este resultado apunta a que el fomento de la creatividad deriva de los sistemas de valores culturales en que se encuentra la persona. Se observa, por ejemplo, que desarrollan y expresan la creatividad las personas que se desenvuelven en espacios donde esta es valorada y premiada, pero no solo como un acto original, sino pensando que la creatividad puede ser efectiva para resolver conflictos de convivencia, y facilitar la colaboración y la comprensión mutua. De esta forma la creatividad se valora como una herramienta para la vida (Lubart, 2004; Robinson, 2012; Runco, 2004).

8.1.3 SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

Los resultados revelan que el profesorado reconoce la vertiente intercultural de la Capoeira, no solo por ser una práctica extranjera, sino porqué a sus orígenes está directamente relacionada en la esclavitud y su evolución se da a partir del mestizaje, que representa la construcción de la identidad afrobrasileña. En este sentido, se ajusta a las orientaciones dirigidas a la formación inicial y permanente del profesorado para una Educación Física intercultural en Flores, Prat y Soler (2017), quienes proponen reducir el etnocentrismo del currículum y abordar contenidos curriculares con un enfoque intercultural.

El profesorado identifica los contenidos tratados en la formación como una herramienta para la educación intercultural porque se promueven valores que

favorecen actitudes inclusivas para la cohesión social. En la línea de Penna (2012), la formación orientada a la educación intercultural se debe tratar desde una perspectiva política-pedagógica, como una nueva forma de pensar y hacer las prácticas educativas que, en vez de anular los conflictos, se apunta a formas de intervención y mediación desde el diálogo intercultural para lidiar con los conflictos que pueden surgir en la diversidad cultural.

En los resultados, el profesorado valora de forma positiva que en el CUFOPEPCA se trabaje el contenido histórico de la Capoeira porque sensibiliza y crea una forma de movimiento activo-reflexivo, es decir una práctica con conciencia sobre la opresión a la población negra y marginalizada que luchó por la libertad y la dignidad, con lo único que poseían, su corporeidad como territorio de lucha y resistencia cultural. En este sentido es posible tomar la identidad cultural de la Capoeira para identificarla con otras raíces, otras poblaciones marginalizadas, vulneradas y otras luchas sociales en diferentes contextos. Esto concuerda con la reflexión de Schroeder, Lopes, y Silva (2017) sobre la importancia de la apreciación positiva de la identidad y la historicidad de los procesos sociales por los que pasaron los pueblos marginados en la sociedad brasilera, que conducen a una toma de conciencia de la realidad entre opresores y oprimidos, promoviendo caminos hacia el proceso de liberación de la corporeidad, con pensamientos libres, críticos y autónomos que aporten a la formación para una sociedad más justa e igualitaria.

Este movimiento activo-reflexivo de la práctica de la Capoeira en el CUFOPEPCA también va en la línea de Flores, Prat y Soler (2017) que proponen en la formación del profesorado de Educación Física generar la reflexión crítica, en relación a sus creencias y acciones sobre la diversidad cultural, los propósitos educativos y teóricos, y el significado de sus prácticas educativas.

8.1.4 SOBRE LA INTERDISCIPLINARIDAD

Al plantearse la transferencia al centro, el profesorado participante en el estudio se plantea la oportunidad de trabajar la Capoeira en la Educación Física, así como involucrar en el proceso a la asignatura de Música para

trabajar el ritmo, y la asignatura de Historia para conocer temas como el colonialismo y la esclavitud. En este sentido, se analiza que la Capoeira no solo puede ser aprendida desde el movimiento, sino también desde otras áreas de conocimiento, y el trabajo interdisciplinar en el contexto escolar puede enriquecer el significado de su práctica. Esto se ajusta a la propuesta de Mello (2010), quién en su tesis doctoral coincide que, para incorporar su enseñanza en la clase de Educación Física, indiscutiblemente se debe profundizar en el currículo y en los contenidos que se apropiarán a través de su práctica, así dando sentido a la interdisciplinariedad educativa.

Según los resultados del estudio, la música y la historia fueron contenidos débiles en el CUFOPEPCA. Es decir, que lo aprendido en el curso por parte del profesorado no es suficiente para ser transmitido con seguridad en la asignatura de Educación Física y por ello se busca la colaboración de otras áreas. Esto también se ve reflejado en la propuesta interdisciplinar de la Capoeira en Costa (2009), quien destaca que la mayor dificultad encontrada por el profesorado de Educación Física al momento de la transferencia para enseñar la Capoeira en la escuela, fue abordar la musicalidad con el alumnado. Frente a esta problemática, Costa (2009) propone el trabajo interdisciplinar teniendo en cuenta que la música se trabaja como un conocimiento desarrollado en la asignatura de Arte, de modo que esta asignatura podría ser responsable de la enseñanza-aprendizaje de la musicalidad de la Capoeira y la Educación Física de la gestualidad de los movimientos.

En la misma línea, Barcellos (2005), Brito (2008), Schroeder, Lopes Vieira, y Silva (2017) están de acuerdo en la relación deporte-educación, donde la Capoeira se incorpora al plan de estudios de la escuela con una metodología interdisciplinar, como proyecto de estudio desde diferentes asignaturas y áreas del conocimiento. Arney (2007), Müller (2004), y Rossatto (2002) se basan en la perspectiva de la educación emancipadora de Freire (1988, 2007, 2010) con la idea de potenciar los elementos de la cultura popular en la Capoeira desde el trabajo interdisciplinar como proyecto educativo. En este sentido los resultados no apuntan específicamente a esa visión del trabajo interdisciplinar de la Capoeira, principalmente porque fuera de Brasil la Capoeira aún no es reconocida como cultura popular, es decir no es común ver a personas de una

comunidad hacer una Roda de Capoeira cada día en las calles y plazas de la ciudad. No obstante, en el caso del profesorado en formación del CUFOPEPCA que quiera plantear una propuesta intercultural, lo puede hacer desde el conocimiento de la Capoeira como Patrimonio inmaterial de la Humanidad.

Los resultados también apuntan que en la transferencia de los contenidos del CUFOPEPCA en el centro educativo, el trabajo interdisciplinar se puede relacionar al trabajo cooperativo docente. La cooperación con otras asignaturas permite resolver las pocas horas destinadas a la asignatura de Educación Física en los colegios, lo que dificulta enseñar todos los contenidos de Capoeira en un solo horario. Además, para el profesorado fue una experiencia positiva compartir y reafirmar el aprendizaje de los contenidos adquiridos en el CUFOPEPCA con el profesorado de otras asignaturas, lo que repercute también de forma positiva en el alumnado. En ese sentido, este estudio concuerda con Daltro (2014), quién afirma que la Capoeira es un arte interdisciplinar y plural que incluye diversos aspectos de la educación como la cultura, las habilidades sociales, lo deportivo, lo musical y lo artístico. Y en la misma línea, Barbosa (2005), en su investigación de la Capoeira en el contexto escolar y la Educación Física, afirma que en dos de las tres escuelas investigadas se desarrolló un trabajo interdisciplinar con las asignaturas de Educación Física, Historia y Artes. En estos casos, el autor señala que la interdisciplinariedad del trato pedagógico de la Capoeira permite ampliar significativamente la enseñanza-aprendizaje del sentido más profundo de la Capoeira más allá de la actividad física. Además, concluye que las asignaturas involucradas se convirtieron en espacios de estudio dinámico entre el profesorado, integrando elementos de la cultura afro brasilera.

8.1.5 SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA CAPOEIRA

Los contenidos que se imparten en la Educación Física arrastran una importante carga cultural de género (Soler, 2006, 2010) de modo que a menudo se asocia la práctica de la lucha a los chicos y la danza a las chicas. En el caso de la Capoeira, el contenido de lucha y danza se entrelazan y confluyen en el sentido lúdico predominante en el *jogo de Capoeira*, por lo

tanto, se puede pensar que es una actividad que puede reducir la reproducción de prototipos de género.

En esta línea, en el CUFOPEPCA, la Capoeira es presentada como un juego alternativo, no competitivo y sin categoría de género, y sobre esta línea se trabajan los diferentes contenidos. Así, se pretende convertir la Capoeira en una herramienta coeducativa, ya que como afirman Carrillo, Granados y Jiménez (2016), Feu (2007) y Sandra (2013) los juegos y deportes alternativos se distinguen por ser prácticas alejadas de los estereotipos de género y la lógica del rendimiento que se asocian a los deportes convencionales. Además, en los juegos y deportes alternativos existe una complejidad media en las tareas, lo que aumenta la autoestima y la implicación en la actividad. Así mismo, estos trabajos constatan que este tipo de actividades presentan una tendencia a disminuir las diferencias de género, ya que se asocian a la cooperación no sexista, y a la interacción e inclusión, ya que las reglas y las habilidades son desconocidas y ello facilita equiparar el nivel de partida de chicos y chicas.

A pesar de ello, en el ejercicio de incorporar la Capoeira en Educación Secundaria, la profesora comenta que la participación del grupo comenzó bien, aunque en el transcurso de las sesiones, una parte del grupo, especialmente los chicos, perdieron el interés. Por otro lado, destaca que las chicas fueron más participativas y demostraron mayor interés en aprender Capoeira.

En este sentido, llama la atención que en el ámbito escolar la Capoeira resulte una actividad más atractiva para las chicas que los chicos, porque históricamente ha sido una actividad masculinizada, que ha invisibilizado y desvalorado la participación femenina, a pesar de que ahora la presencia femenina haya aumentado que (Albert, 2018; Lube, 2011a; K. Mello & Moraes, 2014; J. Pires & Pinheiro, 2009; Sacramento, 2017; L. Santos & Araújo, 2017; Somerlate, 2011, 2005; Zonzon, 2014b).

La baja participación y el desinterés observado por parte de los chicos coincide con la carga de género que se asocia a las actividades de danza y expresión corporal. A pesar de que la Capoeira implica también la simulación de una lucha, que es una actividad con una carga cultural tradicionalmente masculina,

ésta se trabaja a través de la expresión corporal y la musicalidad, y desde aquí se manifiestan las resistencias a las propuestas no hegemónicas que describe Soler (2008). Sobre este aspecto, Montávez (2012) afirma que el trabajo de la expresión corporal se torna necesario para superar los estereotipos de género, en este caso referidos a la corporeidad y la motricidad a través de propuestas que motiven a todo el alumnado y la posterior reflexión sobre las mismas.

En ese sentido, Lleixà, Soler, y Serra, (2020) ponen énfasis en la necesidad de profundizar en la perspectiva de género desde la formación del profesorado de Educación Física, para que se trabaje desde la convicción y compromiso de generar cambios sociales que permitan romper con los estereotipos y prejuicios de género y no solo enfocarse en el trabajo mixto, ya que éste no es suficiente para conseguir la coeducación.

En el CUFOPEPCA, se trató la coeducación con la programación de actividades que promovieran la participación inclusiva, el respeto, el lenguaje no sexista y el valor de cuidar a los compañeros y compañeras. Sin embargo, no se profundizó en el desarrollo de estrategias para resolver conflictos desde la perspectiva de género y las resistencias a los contenidos expresivos. Se reconoce que el profesorado de Educación Física, y también las personas responsables de la formación de este profesorado, deben posicionarse en el paradigma de la coeducación desde la conciencia, la acción y la constante reflexión crítica. Para esto, es necesario desarrollar herramientas, recursos y estrategias para transformar las situaciones de reproducción, desigualdad y exclusión a menudo normalizadas en el cotidiano de las clases (Vilanova & Soler, 2012).

8.1.6 SOBRE LA VALORACIÓN DEL CUFOPEPCA ENFOCADA EN LA TRANSFERENCIA

A) EL DISEÑO DEL PROGRAMA

El CUFOPEPCA fue creado con la intencionalidad de provocar una actitud activa, crítica y reflexiva en el profesorado, combinando los saberes ancestrales con los saberes académicos, y viceversa, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos y su aplicación en la clase de

Educación Física. Las actividades fueron diseñadas para la comprensión de manera global del juego de la Capoeira por parte del profesorado y a la vez proyectando las posibilidades de transferencia en el centro educativo. En este sentido, se coincide con Suau (2007), que afirma que la transferencia debe ser pensada en el diseño y en el desarrollo de la formación, es decir que se deben considerar que las actividades puedan ser proyectadas por el profesorado en su contexto laboral. También se plantea como una necesidad en la formación permanente, que la acción formativa esté diseñada con el objetivo de su aplicación, de lo contrario no hay posibilidad concreta de conocer y evaluar la transferencia, ni el impacto de la formación (Cano, 2015, 2016; R. Melo, 2012; Ornelas et al., 2016).

B) LA VALORACIÓN DEL CUFOPEPCA Y DE LA FORMADORA

A la hora de valorar el CUFOPEPCA, la mayoría del profesorado reflexiona en los aportes personales atribuibles a la Capoeira, destacando especialmente las emociones positivas que provoca su práctica. Se puede interpretar que estas emociones positivas son generadas especialmente por la música (Decanio, 2005; Lewis, 1992; Pamfilio, 2008; Rego, 1968) y el trabajo en equipo, la cohesión de grupo y camaradería desarrollada durante las actividades (Breda, 2010, 2015; Castro et al., 2000; Da Costa, 2011; Geererghe, 2013; Mello, 2010; Oliveira & Heine, 2008; Sepúlveda, 2019).

Por otro lado, se hace referencia a la característica principal de la Capoeira, que es una lucha disfrazada en danza, y que generalmente no existe el contacto intencional. A esto se le puede atribuir la característica de tener menos riesgos de lastimarse durante su práctica. Para esto, en el diseño del CUFOPEPCA se propuso una variación de la lógica interna de la Capoeira que el estudio permite constatar que resulta muy interesante para el planteamiento escolar. Esta variación consiste en potenciar el trabajo de cooperación. Ante el componente de lucha que tiene la Capoeira, se decide trabajar todas las actividades cooperativamente para así jugar Capoeira “con el otro” y no “contra el otro”. En este sentido se continúa el trabajo de análisis de la lógica interna planteado por Ríos (2014, 2015), y la propuesta cooperativa del juego de Capoeira por Ríos, Mateu y Soler (2016).

La transferencia es el efecto que provoca un programa de formación en el profesorado e incluye a toda la situación de aprendizaje vivida y los cambios generados que influyen en la práctica docente (Medina, Jarauta, & Urquizu, 2005). En este sentido el profesorado reflexiona en cuanto a los aportes personales y profesionales recibidos en el curso. En el plano profesional, el total del profesorado valora la Capoeira como actividad a incluir dentro del bloque de expresión corporal, como elemento innovador y que aporta otras formas de hacer. Esto se puede atribuir a que, en la planificación de las actividades, se dio importancia a trabajar la lucha disfrazada de danza, evitando las técnicas de ataque de contacto. A su vez, estas fueron sustituidas por movimientos simbólicos de ataques en los cuales era importante la expresión corporal. Es decir, no se buscó que el grupo trabajara la expresión corporal como objetivo de aprendizaje, sino como medio para lograr la comprensión de la lucha disfrazada de baile. También hacen referencia al uso de juegos como forma de aprendizaje de conceptos y movimientos utilizados en la Capoeira. En este punto cabe recordar que la mayoría de las actividades fueron planificadas con un enfoque lúdico y se puede interpretar que esto fue bien valorado por parte del profesorado.

A modo general, el profesorado asegura haber aprendido los recursos necesarios para enseñar la Capoeira, valorando la progresión metodológica de los movimientos trabajados en las sesiones para ser aplicada en la transferencia en el contexto educativo, ya que lo que pensaban difícil se transformó en fácil de aprender. El profesorado realizó también una alta valoración al desempeño de la formadora. Los comentarios hacen referencia a las cualidades pedagógicas de la formadora valorando la paciencia, la atención a cada participante, el respeto por los ritmos de aprendizaje y la motivación que proyecta.

LA VALORACIÓN DEL SEGUIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO

Suau (2007) asegura que la evaluación de los objetivos de la formación permanente y el grado de satisfacción del curso no garantiza la transferencia al contexto laboral específico del docente. Por lo tanto, es especialmente relevante analizar también la transferencia en el proceso de evaluación de la formación permanente.

El profesorado valora el seguimiento y apoyo que la formadora ofrece al finalizar el CUFOPEPCA, con el objetivo de preparar y poner en práctica la unidad de programación de Capoeira. El solo hecho que la formadora brinde la posibilidad de contactar con ella una vez finalizado el curso, otorga seguridad y garantías al pretender transferir la Capoeira al centro educativo. Enviar y recibir comunicaciones por correo electrónico y mensajes de WhatsApp se sostuvo por seis meses, donde se compartieron información, materiales y orientaciones por parte de la formadora.

El acompañamiento presencial para preparar la transferencia fue para resolver dudas, revisar la unidad de programación, recordar contenidos y orientar los ajustes y adaptaciones al contexto escolar. El estudio del material adquirido en el CUFOPEPCA y la preparación de las sesiones fueron instancias motivadoras. Al recordar los movimientos a través de la práctica el profesorado reafirma la confianza sentida al finalizar la formación. En las reuniones iniciales, surgieron nuevas propuestas por parte del profesorado para mejorar la transferencia a sus alumnos y alumnas. El profesorado no sólo se muestra muy motivado en la planificación de las sesiones, sino además, se observa su experticia pedagógica. Esta instancia de seguimiento se convierte en una experiencia muy enriquecedora para el profesorado y para la formadora, por el intercambio de experiencias, ideas y propuestas. La formadora reflexiona que el compartir con el profesorado, es una valiosa retroalimentación para el CUFOPEPCA. El profesorado observado reflexiona sobre lo positivo e importante que es el acompañamiento de la formadora en el proceso para tomar la decisión de realizar la transferencia y su puesta en práctica. En ese sentido, el estudio coincide en la línea propuesta por Feixas, Lagos, Fernández, y Sabaté (2015) en el sentido que la transferencia no solo se enfoca en el resultado, en la aplicación en el contexto laboral, sino que considera el proceso desde el aprendizaje individual situado en la formación hasta tomar la decisión y hacer efectiva la transferencia en el centro educativo. Además, Tomàs y Duran (2017) identifican fundamentales las oportunidades de reflexionar sobre la propia práctica docente, la adaptación al contexto de los y las participantes, y programar actividades de seguimiento y acompañamiento de la formación.

C) LOS SENTIMIENTOS DEL PROFESORADO EN EL PROCESO DE TRANSFERENCIA

El profesorado reconoce que al inicio sintió nerviosismo al afrontar la clase, pero que a medida que avanzaron las sesiones fue sintiendo seguridad en sus movimientos, disfrutando del desarrollo de las actividades y sentir satisfacción con el aprendizaje del alumnado. Los nervios iniciales que fueron mencionados, se relacionan con la inseguridad de enseñar por primera vez una actividad que no dominan. Sin embargo, reconocen que estos nervios no fue algo que afectó su desempeño. En este sentido el profesorado valora la transferencia como una experiencia enriquecedora para el alumnado de primaria y secundaria, así como también para el grupo docente involucrado en la propuesta interdisciplinar. En este sentido, el proceso de la transferencia se relaciona con lo planteado por Schunk (2012) desde las teorías del aprendizaje, quién señala que la transferencia es la aplicación del conocimiento adquirido, llevado a otro a contexto, en escenario diferente, con formas y situaciones nuevas, o en situaciones conocidas, pero con contenido diferente.

Se considera un resultado muy positivo del CUFOPEPCA que el profesorado realizara la transferencia de los aprendizajes del curso en su centro escolar. Luego de la experiencia, el profesorado realiza un análisis de lo que fue positivo y lo que se debe mejorar. En el caso de la profesora de secundaria, se siente satisfecha del resultado del curso a pesar de las diversas dificultades presentadas en las sesiones ya sea por el comportamiento del grupo, las interrupciones o la cancelación de las sesiones finales. En el caso del profesor de primaria, siente que fue una experiencia exitosa en gran medida porque el alumnado fue muy receptivo, participativo y entusiasta, lo que facilitó el desarrollo de las actividades. En este sentido, se puede considerar que la transferencia tuvo lugar, ya que para Baldwin & Ford (1988) la transferencia de la formación se puede definir como la aplicación eficaz en el contexto laboral de los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas.

Tanto el profesor como la profesora concluyen que deciden trabajar la Capoeira como contenido permanente dentro de la programación anual de Educación Física. Este resultado final concuerda con Melo (2012) cuando señala que la transferencia es un proceso que no solo implica la aplicación de

los nuevos aprendizajes, sino el mantenimiento de los aprendizajes por un largo período de tiempo.

8.2 CONCLUSIONES

El presente estudio surge del interés por conocer en profundidad el proceso que implica un programa de formación permanente sobre Capoeira dirigido al profesorado de Educación Física desde su concepción hasta su repercusión en las aulas de EF y su reformulación.

A partir de este interés, en este apartado se concentran las principales conclusiones que responden a los objetivos de investigación, así como las principales aportaciones, limitaciones y líneas de futuro del estudio.

8.2.1 PROCESOS Y DINÁMICAS EN UN CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE CAPOEIRA

A continuación, se presentan las conclusiones más relevantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado en el CUFOPEPCA, las formas de transferencia de los aprendizajes adquiridos en el CUFOPEPCA, y los cambios y mejoras para el segundo CUFOPEPCA.

A) SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DURANTE EL DESARROLLO DEL CUFOPEPCA.

La realización de este estudio ha permitido constatar a la formadora-investigadora, que formar a profesorado de Educación Física en Capoeira requiere una propuesta pedagógica enfocada a aprender a enseñar Capoeira y su potencial educativo. No se trata, por tanto, de esperar que el profesorado se convierta en practicante de Capoeira, sino que aprenda a tomar los elementos educativos de la Capoeira y las estrategias para su enseñanza en el contexto escolar. Así pues, la formación de profesorado de Educación Física no se debe abordar como la formación a quienes practican Capoeira por diversión, por estilo de vida o a nivel profesional, sino que requiere establecer unos objetivos,

contenidos, metodología y evaluación más orientados al proceso de aprendizaje, y a su transferencia en su centro de trabajo, que a la ejecución técnica de la actividad.

En este sentido, se considera necesario diferenciar este tipo de formación de aquella que se dirige a quien practica Capoeira o es capoeirista, en la que, tradicionalmente, se dedica con regularidad en los entrenamientos técnicos, a la práctica musical y al estudio de la historia, siempre guiados por un maestro o maestra que simbólicamente transmiten la ancestralidad y la tradición. Así pues, tanto en la planificación de las actividades, como en las explicaciones correspondientes, se debe considerar su proyección en el contexto escolar donde el profesorado las puede trasladar. Ello implica que en el momento de explicar las consignas de una actividad es oportuno, por ejemplo, ponerse en la situación si el profesorado es de primaria, de secundaria, si trabaja en un gimnasio o en el patio, si cuenta o no con recursos, etc.

Por otra parte, si se pretende dar un trato pedagógico a la Capoeira, de modo que permita al profesorado exprimir su riqueza socioeducativa, se hace necesario que la formadora o el formador maneje estrategias para abordar la interculturalidad y la perspectiva de género. Entonces, en la labor de una formadora o un formador, no basta con partir de estos principios político-socioeducativos, sino que es necesario buscar información, tomar formaciones, aprender de otras experiencias, etc. para manejar herramientas y entregar estrategias al profesorado que ayuden a resolver posibles conflictos, muchas veces naturalizados en la clase de Educación Física. En este caso, ser profesional de Capoeira y conocer la potencialidad educativa que concentra esta actividad, no es suficiente si se pretende enseñar como herramienta para el trabajo de la educación intercultural y la coeducación en la Educación Física. Además, se destaca la riqueza de trabajar estas dos vertientes educativas en conjunto bajo el mismo prisma de valores socioeducativos, ya que son necesarios para la formación de formadores con pensamiento crítico y reflexivo, y para generar cambios concretos en la realidad escolar. Esta característica constata que la Capoeira es un espacio fértil para el profesorado para crear bases pedagógicas en valores inclusivos, con prácticas significativamente justas y democráticas.

En este sentido, es importante reconocer que el trabajo para la educación intercultural en la Educación Física no solo es necesario en los contextos escolares con población vulnerable y desfavorecida, sino también como valor socioeducativo de base en contextos escolares de situación económica y socio-cultural favorables. Desde el punto de vista de la coeducación, por una parte se hace necesario identificar el sesgo de género históricamente reproducido en la tradición de la Capoeira para, desde allí, revalorizar la práctica femenina de la Capoeira. Y por otra parte, se puede trabajar la carga de género dicotómica asociada tradicionalmente a la lucha por un lado, y a la danza por otro, en el contexto catalán. La capoeira rompe esta dicotomía, y con ello, se puede trabajar también la ruptura de los estereotipos de género asociados a ambas actividades.

Finalmente, se debe considerar, por un lado, que el profesorado de Educación Física en formación permanente se caracteriza por disfrutar del “aprender haciendo”, y por otro lado que la Capoeira es un *jogo*. Por lo tanto el enfoque lúdico de las actividades facilita pasar contenidos teóricos a través del movimiento como la historicidad, la musicalidad y la expresión corporal. Los juegos pueden facilitar la enseñanza aprendizaje de la Capoeira en el profesorado en formación, no obstante, este factor de aprendizaje lúdico debe ser regulado y repensado en el momento de plantearse la transferencia a grupos de primaria, secundaria y bachillerato. Esta propuesta metodológica lúdica, facilita el trabajo activo-reflexivo, que promueve cuestionar, opinar, debatir y reflexionar sobre el propio proceso de enseñanza- aprendizaje *in situ*, y visualizar posibles conflictos o dificultades en la transferencia al contexto escolar.

B) SOBRE LAS FORMAS DE TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN EL PRIMER CURSO CUFOPEPCA Y SUS IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

El profesorado en general se acerca tímido e inseguro frente al desafío de aprender y enseñar una actividad desconocida en su trayectoria profesional, y disfruta de la sensación de ser nuevamente un alumno o alumna, para con el

tiempo digerir, interpretar, transformar y apropiarse de una nueva herramienta educativa. A partir de aquí, destaca el proceso creativo del profesorado al planificar las sesiones, adaptar y ajustar contenidos, y modificar las actividades aprendidas en el CUFOPEPCA, considerando las necesidades del alumnado y de las posibilidades del contexto escolar. En esta línea, es relevante constatar la posibilidad del trabajo interdisciplinar mediante la Capoeira en asignaturas como Música y Ciencias Sociales que propuso el profesorado participante.

Por otra parte, durante la transferencia en las clases de Educación Física se observa que existen factores internos y externos que dificultan el desarrollo óptimo de las sesiones. Por un lado, los conflictos en las dinámicas grupales de cada curso, las conductas desfavorables, o la falta de motivación y participación del alumnado, son factores limitantes en el desarrollo de las actividades. Por otro lado, también suponen una dificultad, las constantes interrupciones en las sesiones y también los cambios de actividades y cortes en la programación de la asignatura de Educación Física en desventaja con otras asignaturas o a las actividades generales programadas en el centro educativo. Significa una molestia en el profesorado porque es tener menos tiempo del programado para transferir los contenidos, cortar los momentos en que el alumnado se encuentra concentrado trabajando, y también tristemente ver como el tiempo destinado para la asignatura de Educación Física, que ya es poco, es el que se sacrifica para otras actividades, a criterio de la administración, más importantes que la asignatura.

En tercer lugar, se ha observado también que el tiempo entre el fin del CUFOPEPCA y la transferencia en el centro educativo debe ser lo más breve posible. Planificar el inicio de la Unidad de Programación muy alejado del curso de formación, puede traer inseguridad y nerviosismo por parte del profesorado, por lo que pueden surgir dudas, desmotivación e inclusive no llegar a realizar la transferencia. De acuerdo con este estudio, quien guía la formación, además de procurar establecer una progresión y metodología adecuada, tiene el rol de motivar y dar seguridad en el curso de formación, más allá del contenido que se esté trabajando, para que el profesorado se decida a realizar la transferencia. En este sentido, para que la formación de profesorado

tenga una mayor transferencia, se observa que es fundamental hacer el seguimiento y acompañamiento al profesorado que tiene interés en trasladar sus aprendizajes a su día a día en el centro educativo.

En este sentido, y considerando de forma específica la actividad propuesta en el CUFOPEPCA, se observa como la Capoeira requiere una mayor carga horaria de práctica por ser una actividad completamente diferente a los conocimientos previos del profesorado.

Finalmente, se considera un logro importante que el profesorado realice la transferencia del CUFOPEPCA y que además, por los resultados obtenidos, se decida a incluir la Capoeira como contenido permanente dentro del programa anual de Educación Física. Esto hecho no es solo un logro del CUFOPEPCA, sino que también es una muestra de la actitud y decisión del profesorado de atreverse a implementar cambios para mejorar sus prácticas, quebrar un poco la rutina, salir de su zona de confort y dar nuevos aires a la Educación Física escolar.

C) SOBRE LAS MEJORAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO MEDIANTE EL DISEÑO DE UN SEGUNDO CURSO CUFOPEPCA.

Para completar el ciclo, a partir de todos los aprendizajes desarrollados a lo largo del proceso de investigación, la formadora-investigadora modificó e implementó una segunda edición del CUFOPEPCA. (ver anexo 22: Programación didáctica v-2)

Las reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la experiencia profesional docente observada, entregaron una valiosa información de cómo mejorar el CUFOPEPCA. Observar la forma en que el contenido es trabajado y aplicado, así como también las estrategias que utilizan para resolver las dificultades, constituyen una verdadera retroalimentación desde la realidad escolar para el CUFOPEPCA. En ese sentido, la formadora experta en Capoeira y además profesora de Educación Física, pero por años lejos del sistema escolar formal, también se sintió como aprendiz al acompañar la

transferencia y observar la práctica docente. Esto es una experiencia muy valiosa, que permite acercar la realidad y problemáticas cotidianas del contexto escolar a la formación permanente y al trato pedagógico de la Capoeira. Se puede decir que la transferencia que realiza el profesorado de los contenidos del CUFOPEPCA es una experiencia enriquecedora en la formación de la propia formadora, porque permite el intercambio de experiencias entre el profesorado y la formadora.

Fruto de este trabajo, la formadora-investigadora ha observado la importancia de incorporar actividades grupales enfocadas en trabajar valores, y más específicamente el respeto y la empatía. Ello tiene el propósito de prevenir y enfrentar situaciones que pueden limitar la participación del alumnado en la Roda de Capoeira, como por ejemplo, la vergüenza de exponerse frente a un grupo, que molesta a quienes participan. Este es un tema emocional importante por trabajar rescatando los valores que promueve la Capoeira como herramienta pedagógica. Junto a esto, se ha constatado la importancia de incorporar de manera transversal en las actividades del nuevo diseño del CUFOPEPCA, estrategias para el trabajo de la coeducación y la educación intercultural.

En segundo lugar, se observó la importancia de planificar actividades específicas para grupos de primaria y otras para secundaria, cambiando las consignas y niveles de dificultad, para que el profesorado adquiera material específico para trabajar la Capoeira de acuerdo con cada etapa educativa.

En tercer lugar, dedicar tiempo en cada sesión para una actividad musical de tocar instrumentos y cantar en la Roda de Capoeira. La musicalidad es un elemento que presenta debilidad en la transferencia y es posible mejorar, dedicándole más tiempo de trabajo en la formación.

En cuarto lugar, utilizar recursos audiovisuales, como videos para la motivación inicial del curso, y también como medio para explicar la lógica interna y la estructura de la roda de Capoeira. Y también utilizar el código QR para tutoriales de los movimientos principales y los ritmos musicales, para así facilitar y recordar la práctica antes de su transferencia.

8.2.2. APORTACIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO DEL ESTUDIO

En este apartado se recogen en primer lugar las principales aportaciones del estudio, tanto desde un punto de vista metodológico, como en el conocimiento de la Capoeira y en la formación de formadores y formadoras. A continuación, se recogen las limitaciones encontradas en la realización del estudio y finalmente se apuntan algunas posibles propuestas de investigación futuras.

A) APORTACIONES DEL ESTUDIO

Además de los conocimientos, resultados específicos y reflexiones que aporta esta investigación, a continuación se destacan algunas de las aportaciones que se consideran más relevantes desde un punto de vista metodológico, conceptual, y sobre la formación permanente del profesorado

Desde un punto de vista metodológico, esta investigación aporta un diseño de estudio que se considera que se puede transferir a cualquier investigación que pretenda investigar y mejorar la formación permanente del profesorado de Educación Física a cualquier otro deporte o actividad física. Al tratarse de un estudio pionero en la investigación en formación de profesorado del centro del INEFC, se considera que puede ser una referencia para tener en cuenta en futuros estudios.

Otro aporte de este estudio, es el análisis y la definición de una estructura de la lógica interna de la Capoeira como referente para futuros estudios e investigaciones relacionadas a la Capoeira. Este análisis de la lógica interna, puede ser especialmente útil tanto en la formación inicial y permanente del profesorado, como para la utilización de la Capoeira como herramienta pedagógica en la Educación Física escolar. La importancia de conocer la lógica interna de un juego es esencial para poder comprender, aprender y enseñar la Capoeira, es una estrategia para plantear objetivos de aprendizaje, planificar actividades y hacer variaciones de esta lógica interna si es necesario.

Y desde el punto de vista de la formación, se considera un aporte de este estudio, el enfoque pedagógico que se estructuró para el trabajo de enseñanza-aprendizaje de la Capoeira, lo que puede ser de utilidad para futuras formaciones del profesorado, para aplicaciones de la Capoeira a nivel

escolar, y para maestros y maestras de Capoeira que estén en la búsqueda de mejorar sus prácticas desde el ámbito pedagógico.

B) LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

En la realización de este estudio, han surgido limitaciones a considerar en el momento de conocer y valorar sus conclusiones y aportaciones, las que a la vez también permiten identificar futuras líneas de investigación relacionadas con la formación permanente del profesorado en Capoeira.

Una de las limitaciones en la elaboración del estado de la cuestión ha sido la dificultad para encontrar datos y estudios que permitieran conocer experiencias de la formación permanente del profesorado en Capoeira, así como estudios sobre cómo abordar la interculturalidad y la coeducación en la Roda de Capoeira.

Por otro lado, la selección de la muestra fue condicionada al interés del profesorado por matricularse en el CUFOPEPCA, es decir de formular una propuesta atractiva y con estrategias publicitarias que llame la atención por sobre otras tantas propuestas formativas ofrecidas por INEFC. En el mismo sentido, luego en la segunda fase de la investigación, han participado dos docentes dispuestos en hacer la transferencia de los contenidos del CUFOPEPCA, y además permitir la observación de sus clases, de modo que del profesorado que no hizo la transferencia o que estaban en localidades alejadas de Barcelona no fue posible conocer su experiencia en profundidad, ni menos las incidencias del CUFOPEPCA en su prácticas docentes.

A partir de los resultados de este estudio y las limitaciones anteriormente expuestas, se han generado nuevas ideas que dan pie a las siguientes líneas de investigación:

- Analizar la incidencia de la introducción de la Capoeira como contenido en la Educación Física escolar en el alumnado.
- Proponer un curso de formación permanente del profesorado en Capoeira, para realizar en el centro educativo, con un enfoque interdisciplinar. Es decir, acercar el CUFOPEPCA al contexto escolar abriendo la participación del profesorado de otras asignaturas como Arte, Música, Ciencias Sociales y Literatura.

- Aplicar la metodología de investigación del CUFOPEPCA, para investigar y mejorar otros cursos de formación permanente del profesorado de Educación Física.
- Realizar un estudio de carácter cuantitativo sobre el interés para realizar la formación en Capoeira y las necesidades que tiene el profesorado, que complemente los resultados cualitativos que se han recogido en la presente investigación.
- Conocer las necesidades y fortalezas de maestros y maestras de Capoeira para ofrecer cursos de formación permanente para el profesorado de Educación Física.

En conjunto, se constata la importancia de pensar la formación permanente como un ciclo que se inicia en el proceso creativo de planificar e implementar el curso, sigue en su proceso de transferencia, y llega a la reflexión para la mejora de la formación y reiniciar nuevamente el proceso. De esta forma, se piensa en la formación permanente como un proceso que no termina con el fin del curso, sino en la transferencia de los contenidos al centro educativo y la retroalimentación que ello supone para la mejora de la formación permanente.

BIBLIOGRAFÍA

Abreu, F. (1999). *Bimba é bamba: a capoeira no ringue*. Salvador de Bahía: Instituto Jair Moura.

Abreu, F. (2005). *Capoeiras-Bahía, século IX: imaginario e documentação*. Salvador de Bahía: Instituto Jair Moura.

Adorno, C. (1987). *A arte da capoeira*. Goiania: Kelps.

Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Somatología: fundamentos epistemológicos de la motricidad humana. *Revista Motricidad y Persona*, 10, 51–61.

Albert, A. (2004). *A malandragem da mandinga: o cotidiano dos capoeiras em Salvador na República Velha (1910-1925)*. (Tesis de máster). Universidade Federal da Bahía, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19807>

Albert, A. (2018). Estudos de gênero e masculinidades: por uma nova abordagem da história da capoeira (Salvador, 1930-1959). En *Encontro Estadual de História. História e movimento sociais* (Vol. 53, pp. 1689–1699). doi.10.1017/CBO9781107415324.004

Almeida, F., & Nunes, R. (2004). Capoeira nas aulas de educação física: uma proposta de intervenção. *Pensar a Prática*, 7, 123–138.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge. doi.10.4324/9781315811918

- Antolín, L., & Davís, J. (2001). Emociones, profesorado e innovación en la educación física: la revisión de un estudio de casos. En J. Davís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 61–86). Alicante: Marfil Alcoy.
- Araújo, R. (2004). *A Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa*. (Tesis doctoral). Universidade de São Paulo, Brasil. doi. 10.4324/9781315811918
- Arney, L. (2007). *Political pedagogy and art education with youth in a street situation in Salvador, Brazil: an ethnographic evaluation of the Street Education Program of Projeto Axé. Education*. (Tesis de máster). University of South Florida, Estados Unidos. Recuperado de <https://scholarcommons.usf.edu/etd/608/>
- Assunção, M. (2004). *Capoeira: The History of an Afro-Brazilian Martial Art*. Berlin: Routledge.
- Assunção, M. (2013). Ringue ou academia? A emergência dos estilos modernos da capoeira e seu contexto global. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 21(1), 1–15. Recuperado de <http://www.scielo.br/hcsm>
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2006). *Investigación cualitativa*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Baldwin, T., & Ford, K. (1988). Transfer of Training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. doi.10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x
- Barbero, J. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en educación física. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 39, 25–51.

Barbosa, P. (2005). *A capoeira no contexto da escola e da educação física*. (Tesis doctoral). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Brasil.

Barcellos, F. (2005). Experiências e reflexões de um programa específico de Capoeira num movimento social Apaeano. *Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire*, 1, 20–31.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Berbaum, J. (1982). *Etude systemique des actions de formation*. París: Presses Universitaires de France.

Borges, C., Carlier, G., Clerx, M., Delens, C., & Gerard, P. (2015). Les éducateurs physiques et leur développement professionnel: analyse d'une activité de formation continue du Centre universitaire pour la formation continue en éducation physique (CUFOCEP). *E Journal de La Recherche En Intervention En Éducation Physique et Sport EJrieps*, 34, 31–61.

Breda, O. (2010). A Capoeira como prática educativa transformadora. Recuperado enero 17, 2015, de http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_fisica/0009.html

Breda, O. (2013a). Capoeira e educação libertária para formação de sujeitos autônomos – as práticas de ensino nas rodas de rua do RJ. Recuperado enero 17, 2015, de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/0158.html>

Breda, O. (2013b). Capoeira e educação libertária para formação de sujeitos

- autônomos – as práticas de ensino nas rodas de rua do RJ | Educação Pública. Recuperado mayo 10, 2017, de http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/codigo_35227
- Breda, O. (2015). A Capoeira como prática pedagógica na Educação Infantil Educação Pública. Recuperado Mayo 7, 2017, de <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-capoeira-como-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil>
- Breda, O. (2016). Brincaderia de Angola: parte I. Recuperado April 27, 2017, de <https://capoeiraibce.com>
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti (Coord.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Cabra, J., & Sánchez, J. (2014). *Estrategia didáctica enfocada en las actividades rítmicas que fortalezcan las relaciones de género en el grado 502 del colegio Tabora*. (Trabajo de grado). Universidad libre de Colombia, Colombia. doi.10.1017/CBO9781107415324.004
- Cáceres, P. (2003). Análisis de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53–82. doi.10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3
- Calderón, A., & Martínez, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128-153. doi.10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173

- Campos, C., Stephens, N., & Delamont, S. (2010). 'I'm your teacher, I'm brazilian!' Authenticity and authority in european capoeira. *Sport, Education and Society*, 15(1), 103–120.
- Campos, H. (2001). *Capoeira na escola*. Salvador de Bahía: EDUFBA.
- Campos, H. (2009). *Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba*. Salvador de Bahía: EDUFBA.
- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51, 109–125. doi.10.5565/rev/educar.684
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(2), 133-150. doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008
- Capllonch, M., Godall, T., & Lleixà, T. (2007). El professorat d'Educació Física a l'escola multicultural. Percepcions del context i necessitats de formació. *Temps d'Educació*, 33, 61–74.
- Carlier, G., & Clerx, M. (2014). Comprendre l'activité réflexive des stagiaires en éducation physique à travers leur rapport de stage: entre « théories subjectives » et « répertoire de savoirs professionnels ». *E Journal de La Recherche En Intervention En Éducation Physique et Sport*, 33, 66–93.
- Carlier, G., & Renard, J. (2007). *Plaisir, compétence et réflexivité: la formation continue en éducation physique*. Louvain: PRESSES UCL.
- Carmina, P. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 43, 123–135. Recuperado

de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404311>

- Carrillo, A., Granados, O., & Jiménez, S. (2016). Deporte alternativo: una mirada sociológica ejemplificada desde el tchoukball. *Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 6(2), 183–198.
- Castro, L., Jungers, P., & Santana, J. (2000). Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar. *Motrivivencia*, 14, 159–171.
- Cirqueira, J. (2004). *O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana*. (Tesis doctoral). Universidad Federal da Bahia-UFBA, Brasil.
- Clerx, M. (2016). *La «sensibilité à» d'enseignants en éducation physique: le prisme du réinvestissement des acquis d'une formation continue en situation de travail*. (Tesis doctoral). Université Catholique de Louvain, Francia.
- Coêlho, P., & Jaqueira, A. (2008). A luta da capoeira: reflexões acerca da sua origem. *Antropolítica*, 24, 87–102.
- Columá, J., & Chaves, S. (2017). *Capoeira e psicomotricidade*. Petrópolis: Vozes.
- Contreras, O. (2002). Perspectiva intercultural de la educación física. En T. Lleixá (Coord.), *Multiculturalismo y educación física* (pp. 49–76). Barcelona: Paidotribo.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en aicle al cycle superior de primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/93322>

- Cristina, M., & Paim, C. (2004). Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. *Motriz, Rio Claro* 10(3), 159–166.
- D'Aquino, I. (1983). *Capoeira: Strategies for Status, Power, and Identity*. Capoeira: Strategies for Status, Power, and Identity. (Tesis doctoral). University of Illinois, Estados Unidos.
- Da Costa, P. (2002). *A educação física na roda de capoeira...entre a tradição e a globalização*. (Tesis de máster). UNICAMP, Campinas, Brasil.
- Da Costa, P. (2009). *O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar*. (Tesis doctoral). Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000446119&fd=y>
- Da Costa, P. (2011). Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores. *Revista Brasileira Ciências y Esporte*, 33(4), 889–903. doi.10.1590/S0101-32892011000400007
- Daltro, O. (2014). *A experiencia da potencialidade didáctica pedagógica da arte capoeira como veiculo da educação não formal nos niveis de educação pública e privada nas escolas da cidade de Salvador da Bahía - Brasil*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Davís, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum en la educación física. En B. Vázquez (Coord.) *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 277–300). Madrid: Síntesis.
- Decanio, A. (2002). *Transe capoeirano* (5ª ed.). Salvador: CEPAC.

- Decanio, A. (2005). A importância do transe capoeirano no jogo de capoeira da bahia. Recuperado de <http://capoeiradabahia.portalcapoeira.com/a-importancia-do-transe-capoeirano-no-jogo-de-capoeira-da-bahia-2/>
- Delamont, S. (2005). No place for women among them? Reflections on the axé of fieldwork. *Sport, Education and Society*, 10(3), 305–320. doi.org/10.1080/13573320500254935
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3a ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Dos Reis, R. (2011). *Capoeira, educação física: inter-relações e práticas pedagógicas*. Sao Paulo: Livro Pronto.
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti (Coord.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 201–213). Buenos Aires: CLACSO.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª ed.). Madrid: Morata
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (2013). Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. *Revista Tendencias: Caderno de Ciências Sociais*, 7, 355-388.
- Fazzito, C. (2013). *Capoeira, candomblé e outros caminhos rumo a liberdade*. Buenos Aires: Gandaia.
- Feiman, S. (1990). *Conceptual orientations in teacher education*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education.
- Feixas, M., Duran, M., Fernández, I., Fernández, A., & Garcia, M. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU. Revista de Docencia*

Universitaria, 11(3), 219–248.

Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51, 81–107. doi.10.5565/rev/educar.695

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la información*. Madrid: Paidós.

Fernández, J. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. En J. Davis (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 25–42). Alicante: Marfil Alcoy.

Fernández, S., Arias, J., Fernández, R., Burguera, J., & Fernández, M. (2016). Reflective and inquiry thinking in education. aspects to consider in teacher education. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 22(2), 1–16. doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425

Ferpacapoera. (2012). Roda com as crianças no EUV YouTube. Recuperado mayo 11, 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=ptdLwvH8ZcY>

Feu, S. (2007). Los juegos y deportes alternativos: entre la utopía y la posibilidad de la coeducación en la educación física. En F. Hermoso (Coord.), *VIII Congreso de Estudios Extremeños. Libro de actas* (pp. 1676–1692). Badajoz: EXCEMA.

Filhos de Roda BC. (2013). Crianças na Roda - Capoeira Filhos da Roda BC - YouTube. Recuperado mayo 11, 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=FWgqB84-_o0

Flores, G. (2013). *El profesorado de educación física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y*

trayectoria profesional. un estudio de casos en educación primaria. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/129186>

Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17(2), 183–199. doi.10.6018/reifop.17.2.197501

Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015a). Echando la vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 122, 88–98. doi.10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/4).122.10

Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015b). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos*, 28, 248–255.

Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2017). La visión del profesorado de Educación Física sobre la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela: ¿oportunidad o problema? *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 64–68.

Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2019a). El profesorado de educación física y su visión sobre los conflictos en una escuela multicultural. *Educar*, 55(1), 183. doi.org/10.5565/rev/educar.975

Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2019b). Perfiles pedagógicos del profesorado de educación física en una escuela multicultural. *Movimento. Revista de*

- Educação Física de UFRGS*, 25, 1–14.
- Font, R. (2007). *La formació permanent del professorat d'Educació Física de primària i l'educació en valors. Un estudi de casos*. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/1355>
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fraile, A., Hernández, J. L., Peiró Velert, C., Trigueros, C., Rivera García, E., Generelo Lanaspá, E., ... Fernández Balboa, J. M. (2004). *Didáctica de la educación física : una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fraile, A. (2001). Revisión y propuestas en la formación de los maestros en didáctica de la educación física. En F. Perales (Coord.), *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI: I Congreso Nacional de Didácticas Específicas* (pp. 177–193). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fraile, A. (2013). Un cambio democrático en las aulas Universitarias. *Contextos Educativos*, 6-7, 213–234.
- Freire, P. (1988). *La educación como práctica de libertad* (2a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido* (19a. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (3a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freitas, D. (1980). *O escravismo brasileiro*. Porto Alegre: Vozes.
- Freitas, J., & Ramos, S. (2002). Educação física escolar: a capoeira como alternativa presente. *Revista Pró- Saúde*, 1, 11–13.
- Gimeo, S. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid:

Morata.

Geerergese, M. (2013). *O valor educativo da capoeira*. (Tesis de máster).

Universidad de Brasilia, Brasil.

Gonçalves, L., Corrêa, D., Da Silva, C., Alves, S., & Toro, S. (2012).

Etnomotricidad: Juegos de resistencia cultural en la comunidad caizara de Ilhabela - Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 249–266. doi.10.4067/S0718-07052012000400014

Grasso, A. (2006). La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela. En M. Catañer (Coord.), *Inteligencia corporal en la escuela* (pp. 9–31). Barcelona: GRAO.

Greciano, A. (2015). *Imagen capoeira: una fenomenología hermenéutica de la interfaz en las rodas de capoeiragem de la maranhensidade*. (Tesis doctoral). Universidad Autonoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/382628?show=full>

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Coord.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148–165). Madrid: Akal.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.

Hernández, J., & Rodríguez, J. (2009). Una praxiología, es decir... (sobre los conocimientos de la ciencia de la acción motriz y su organización). *Acción Motriz*, 3, 16–24. Recuperado de http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/3_2.pdf

- Hernández, J., Rodríguez, J., & Castro, U. (2008). De cómo separar los elementos de la lógica interna y de la lógica externa. *Acción Motriz. Revista Científica Digital*, 1, 5–9. Recuperado de <http://mdc.ulpgc.es/cdm/ref/collection/amotriz/id/10>
- Hurtado, D. (2008). Corporeidad y motricidad una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação e Sociedade*, 29(102), 119–136. doi.org/10.1590/s0101-73302008000100007
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, 57–66.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Educar*, 30, 15–25.
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de Professores RBFP Itapetininga*, 1(1), 121–129. Recuperado de <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/206/373>
- Iraburu, J. (2003). *Hechos de los apóstoles de América* (3a ed.). Pamplona: Fundación Gratis Date.
- Jaqueira, A. (2006). Capoeira: configurações e dinâmicas contemporâneas. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde Estação Científica*, 7, 17–30.
- Jaqueira, A., & Coelho, P. (2013a). Análise praxiológica do primeiro regulamento desportivo da capoeira. *Movimento*, 19, 31–53.

- Jaqueira, A., & Coelho, P. (2013b). Considerações histórico-sociais sobre as primeiras propostas de regulamentação desportiva da capoeira. *Revista de História Do Esporte*, 6, 1–40.
- Knust, M. (2013). *Children play capoeira*. (Tesis máster). Norwegian University of Science and Technology, Noruega. Recuperado de <http://www.ntnu.edu/noseb/studies/theses>
- Latorre, A, Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Latorre, Antonio. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (4a ed.). Barcelona: Graó.
- Lefkaditou, T. (2014). *The Social and Cultural Effects of Capoeira's Transnational Circulation in Salvador da Bahía and Barcelona*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Lewis, J. (1992). *Ring of liberation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lleixà, T., Soler, S., & Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 634–642.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and social conditions of schooling*. London: Routledge.
- Lubart, T. (2004). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 339-350). Cambridge: Cambridge University.
- Lube, M. (2011a). Como si fueran hombres: los arquetipos masculinos y la presencia femenina en los grupos de capoeira de Madrid. *Revista de*

Antropología Experimental, 11(21), 299–315. Recuperado de <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2011/21lube11.pdf>

Lube, M. (2011b). *Todo lo que la boca come flujos, rupturas y fricciones de la capoeira en Madrid*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Macazaga, A. (2003). *Proceso formativo de un grupo de profesores de educación física a través de la investigación-acción: un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, España.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB

Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73–80.

Martins, F. (2011). *A contribuição da capoeira para a socialização e desenvolvimento de crianças e adolescentes nas escolas municipais de criciúma e forquilha*. (Trabajo de grado). Universidade Do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Brasil.

Mason, P. (2013). Intracultural and intercultural dynamics of capoeira training in Brazil. *Global Ethnographic*, 1(1), 1–11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1959.14/280484>

Mateu, M. (2010). *Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986 - 2005)*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/132584>

Mateu, M., & Torrents, C. (2012). Lógica interna de las actividades físicas

- artístico-expresivas. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 39, 48–61.
- Matos, M., Smith, E., & Moreno, A. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 739–744. doi.org/1579-1726
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos* (2a ed.). Madrid: Morata.
- Medina, A., y Domínguez, C. (1989). *La formación en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Medina, F., & Sánchez, R. (2003). *Culturas en juego : ensayos de antropología del deporte en España*. Barcelona: Institut Català d'Antropologia.
- Medina, J., Jarauta, B., & Urquizu, C. (2005). Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205–238. doi.org/10.35362/rie36112750
- Mello, A., Pedrosa, L., & Moura, G. (2013). O ensino da capoeira nos anos iniciais na educação física escolar. *Cadernos de Formação RBCE*, 4(1), 13–23.
- Mello, K. (2010). *Origen y evolución de la Capoeira. Valor socioeducativo de su práctica en al actualidad*. (Tesis doctoral). Universidad de León, España.
- Mello, K., & Moraes, M. (2014). Impressões femininas sobre a presença da mulher na capoeira. *Jornal of ALESDE*, 4(2), 16–31. doi.10.5380/alesde.v4i2.37220

- Melo, R. (2012). *Evaluación de la transferencia de programas de formación permanente de profesorado en la modalidad de asesoramiento: una propuesta hacia la evaluación de la transferencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/96524>
- Melo, V. (2015). Análise técnico-tático do jogo da capoeira: contribuições para pensar a metodologia de ensino-aprendizagem-treinamento. *Motrivivencia*, 27(44), 177–189. doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n44p177
- Menezes, A., & Pinto, D. (2018). Educação Física no Brasil: percurso histórico educacional de 1851 a 2017. Recuperado November 20, 2018, from <https://efdeportes.com/index.php/EFDeportes/article/view/93/92>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Merriam, S., & Simpson, E. (1995). *A guide to research for educators and trainers of adults* (2a ed.). Florida: Malabar.
- Moneo, S. (2014). *La Capoeira como contenido de la Educación Física escolar. Análisis de su incidencia educativa en un estudio de caso*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Monfort, M., & Iglesias, N. (2015). La creatividad en la expresión corporal. Un estudio de casos en educación secundaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 122, 28–35. doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/4).122.03
- Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la*

- mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba.* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Montoya, H., & Trigo, E. (2015). *Motricidad Humana: aportes a la educación física, recreación y deportes.* Vigo: Colección Léeme.
- Moura, D., Barbosa, L., & Antunez, M. (2012). Entrando na roda: uma análise das dificuldades e facilidades da inserção da capoeira em escolas da Rocinha. *Revista Mackenzie de Educação e Esporte*, 2(1), 71–81.
- Müller, A. (2004). *Body capital: US-Brasil cross-cultural study of sports educational, motivation and inclusion.* (Tesis doctoral). The University of Texas, Estados Unidos.
- Muntaner, J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 125-141.
- Neto, E. (2017). *Capoeira and transnational culture : Investigating the social role of a globally mobile traditional cultural practice.* (Tesis doctoral). Griffith University, Queensland, Australia.
- Oliveira, G., & Heine, V. (2008). *Capoeira, un instrumento psicomotor para a cidadania.* Sao Paulo: Phorte.
- ONU BRASIL. (2014). Capoeira, promovendo a diversidade e combatendo o racismo e outras formas de preconceito - YouTube. Recuperado mayo 14, 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=m5KW6U3QR5A&t=200s>
- Ornelas, D., Cordero, G., & Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente.

Perfiles Educativos, 38(154), 57–75. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00057.pdf>

Pamfilio, R. (2008). La música en la capoeira angola de Bahía. *Revista Textos de Brasil. Capoeira*, 14, 87–95.

Parlebas, P. (2008). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Pascual, C. (1997). Análisis contextual de la formación del profesorado de Educación Física. *Revista de Educación*, 313, 161–178.

Pascual, C. (2000). La pedagogía crítica: una cuestión de ética. En O. Contreras (Coord.), *La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física, Ciudad Real, 20-23 de septiembre de 2000*. (pp. 73–93). Cuenca: Universidad de Castilla de la Mancha.

Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 43, 123–135.

Passos, N. (1998). *Capoeira: pequeno manual do jogador*. Rio de Janeiro: RECORD.

Passos, N. (2015). *Capoeira: era das academias, 1930-2010*. Rio de Janeiro: eBook Kindle.

Pedraz, M. (2010). Educación física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 76–

- Penna, M. (2012). Do multiculturalismo à interculturalidade na investigação das relações de saber e poder no campo cultural da capoeira. *Revista Pedagógica- UNOCHAPECÓ*, 28, 263–284. doi.org/http://dx.doi.org/10.22196/rp.v14i28.1367
- Pérez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-104). Madrid: Morata.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pineda, P., Ciraso, A., & Quesada, C. (2014). El modelo FET de evaluación de la transferencia. *Capital Humano*, 292, 74–80.
- Pineda, P., Quesada, C., & Ciraso, A. (2011). Evaluating training effectiveness: results of the FET model in the public administration in Spain. En *Actas del 7th International Conference on Researching Work and Learning*. Shanghai.
- Pires, A. (1996). *A Capoeira no jogo das cores. Criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1890-1930)*. (Tesis de máster). Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Recuperado en <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281458>
- Pires, A. (2001). *Movimentos Da Cultura Afro Brasileira: a Formacao Historica Da Capoeira Contemporanea 1890-1950*. (Tesis doctoral). Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Recuperado en <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280977>

- Pires, A. (2004). *A capoeira na Bahía de todos os santos: estudos sobre cultura e classes trabalhadoras (1890-1937)*. Goiania: Tocantins.
- Pires, J., & Pinheiro, L. (2009). *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil*. Salvador de Bahía: EDUFBA. doi.org/10.7476/9788523217266
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México D.F.: Limusa.
- Ramírez, R. (2008). La Pedagogía Crítica. *Revista Científica Folios*, 28 (2), 108–119.
- Rego, W. (1968). *Capoeira Angola. Ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Editora Itapoan.
- Reis, L. (1993). *Negros e brancos no jogo da capoeira: a reinvencao da tradicao*. (Tesis de máster). Universidade de São Paulo, Brasil.
- Reis, L. (1997). *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. Sao Paulo: Publisher Brasil.
- Renard, J., Carlier, G., & Paquay, L. (2000). *La Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité: regards multiples sur le stage en éducation physique du CUFOCEP*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ríos, E. (2014a). *La capoeira en la clase de educación física: una propuesta de intervención social e innovación educativa*. (Tesis de máster). Universidad de Barcelona, España. Recuperado en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/63665>
- Ríos, E. (2015a). La capoeira como herramienta de inclusión social e

innovación educativa: una propuesta para la asignatura de educación física. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 41 (especial), 193–212. doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300013

Ríos, E., Mateu, M., & Soler, S. (2016). La capoeira, desde la lucha al juego. Posibles acercamientos del juego de la capoeira como un hecho cooperativo. En *Actes 10 Congrés Internacional d'Activitats Físiques Cooperatives*. Barcelona: ICE-UAB.

Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente* (2a ed.). Barcelona: Ediciones Urano.

Robitaille, L. (2013). *Capoeira as a resource: multiple uses of culture under conditions of transnational neoliberalism*. (Tesis doctoral). York University, Inglaterra. Recuperado en <http://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/29815>

Rodriguez, J. (1980). La investigación pedagógica y la formación de profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 38 (147), 37-58.

Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: ALJIBE.

Rodriguez, M. (1997). Identidades: el profesor de educación física en los escenarios de la posmodernidad. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 4(2). Recuperado de www.efdeportes.com

Rojas, B. (2014). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis* (3a ed.). Caracas: FEDUPEL.

Rook, L., & Knippenberg, D. (2011). Creativity and Imitation: effects of regulatory focus and creative exemplar quality. *Creativity Research*

- Journal*, 23(4), 346–356. doi.org/10.1080/10400419.2011.621844
- Rossatto, C. (2002). Critical pedagogy applied praxis: a freirean interdisciplinary project and grassroot social movement. *Counterpoints*, 209, 157–171.
- Runco, M. (2004). Personal creativity and culture. En S. Lau, A. Hui, & G. Ng (ed.), *Creativity: when east meets west*. London: World Scientific.
- Russell, A. (1982). *Society and government in colonial Brazil, 1500-1822*. London: Palgrave Macmillan. doi.org/10.1007/978-1-349-16866-8
- Sabariégo, M., Massot, I., & Dorio, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (3a ed., pp. 393–328). Madrid: La Muralla.
- Sacramento, D. (2017). *Quando mulheres se tornam capoeiristas: um estudo sobre a trajetória e protagonismo de mulheres na capoeira*. (Tesis de máster). Universidade Federal da Bahia, Salvador de Bahia, Brasil.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sandra, E. (2013). Deportes alternativos: una propuesta actualizada para abordar la perspectiva de género. En *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias* (pp. 1–6). La Plata: Memoria Académica UNLP-FaHCE. Recuperado en <https://www.academica.org/000-049/132>
- Santos, L., & Araújo, R. (2017). *Eu sou artista e este é o meu corpo: um exercício de identificação sobre representações de mulheres capoeiristas* (pp. 1–12). Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13 Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis.

- Santos, S., Oliveira, R., Ruiz, L., Oliveira, S., & Langa, M. (2011). Juegos de oposición: nuevas metodología para la enseñanza de deportes de combate. *E-Balonmano.Com: Revista de Ciencias Del Deporte*, 7(1), 45–62.
- Sarti, F. (2013). Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado Flávia. *Pelotas*, 46, 83–99. doi.org/10.15210/caduc.v0i46.4174
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un modelo de diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schroeder, A., Lopes, J., & Silva, M. (2017). Corpo, cultura e Paulo Freire: a capoeira como possibilidade de uma educação na perspectiva da emancipação humana. *Revista Inter-Ação*, 42(2), 538-555. doi.org/10.5216/ia.v42i2.44066
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6a ed.). México D.F.: Pearson.
- Sepúlveda, M. (2019). Capoeira como práctica educativa para el desarrollo integral del ser humano. *Revista Umbral*, 15, 55–83.
- Sergio, M. (1986). *Motricidade humana: uma nova ciência do homem!*. Lisboa: Ministério da Educação e cultura dos Desportos.
- Sergio, M. (1996). *Epistemología da Motricidade Humana*. Lisboa: FHM. Universidad técnica de Lisboa.

- Sergio, M. (2003). *Un corte epistemológico: da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sergio, M. (2004). O desporto e o motricidades humana: teoria e prática. *Educación Física y Deporte. Universidade de Antioquia*, 23(1), 97–130.
- Sergio, M., Trigo, E., Genú, M., & Toro, S. (2014). *Motricidad humana, una mirada retrospectiva* (2a ed.). Colombia/España: Colección Léeme.
- Soares, C. (2001). *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro*. Campinas: UNICAMP.
- Soler, S. (2006). Actitudes y relaciones de niñas y niños ante contenidos de la educación física de primaria estereotipados por el género: el caso del fútbol. *Consejo Superior de Deportes. Serie ICd*, 46, 116–146.
- Soler, S. (2008). Les relacions de gènere en l'Educació Física a l'escola primària. Anàlisi dels processos de reproducció, resistència i canvi a l'aula. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10803/2934>
- Soler, S. (2010). Más allá del fútbol: ¿ la educación física en femenino?. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 12–16.
- Soler, S., Flores, G., & Prat, M. (2012). La educación física y el deporte como herramientas de Inclusión de la población inmigrante en Cataluña: el papel de la escuela y la administración local. *Pensar a Práctica*, 15(1), 1–19. doi.org/10.5216/rpp.v15i1.16653
- Soler, S., & Vilanova, A. (2010). Investigación en educación física. En C. González y T. Lleixà (Coords.), *Educación Física: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 25–42). Barcelona: Graó.

- Somerlate, M. (2005). A mulher na capoeira. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 9, 9–28. doi.org/10.1353/hcs.2011.0223
- Somerlate, M. (2011, 26 octubre). *Representation of women in capoeira songs*. Capoeira Connection. <http://capoeira-connection.com/capoeira/2011/10/representation-of-women-in-capoeira-songs/>
- Souza, A. (2006). *Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahía*. (Tesis doctoral). Universidade Federal da Bahía, Brasil.
- Sparks, D., & Loucks, S. (1990). Models of staff development. En W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-251). New York: McMillan Pub.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health*. London: Routledge Sports.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1997). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stephens, N., & Delamont, S. (2009). 'They start to get malicia': teaching tacit and technical knowledge. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 537–548. doi.org/10.1080/01425690903101031
- Suau, J. (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario*. (Tesis Doctoral). Universitat

de Lleida, España.

Tavares, J. (2012). *Dança da guerra*. Belo Horizonte: Nandyala.

Tavares, L. C. (2006). *O corpo que ginga, joga e luta. A corporeidade na capoeira*. Salvador: Tavares.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Introducción a los métodos cualitativos de investigación (3a ed.)*. Barcelona: Paidós.

Teixeira, J. (2007). *Capoeira e identidade: um olhar ascógeno do racismo e da identidade negra a través da capoeira*. (Tesis de máster). Escola Superior de Teologia Instituto Ecumênico de Pós-Graduação Religião e Educação. Ríó Grande Do Sul, Brasil.

Tibúrcio, S. (2018). *Partilha interdisciplinar a partir da capoeira- Escola Armando Napoleão Fernandes Cabo Verde*. (Tesis de máster). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Cabo Verde. Recuperado en <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2236>

Tinning, R. (1992). *Educación Física. La escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.

Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123–134.

Tomàs, M., & Duran, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la

- transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuesta de mejora. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20, 145–157.
doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.240591
- Toro, S. (2006). Conocimiento y motricidad humana, aproximaciones y desafíos. *Pensamiento Educativo*, 38, 62–74.
- Toro, S. (2017). Motricidad, en-acción y fenomenología: la articulación conceptual de la existencia. *MOTRICIDADES: Revista Da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana*, 1(1), 78.
doi.org/10.29181/2594-6463.2017.v1.n1.p78-90
- Toro, S., & Niebles, G. (2011). Cuerpos vivos y dinámicas relacionales en el escenario escolar: una mirada desde la fenomenología. *Revista Electronica Diálogos Educativos*, 21, 132–156.
- Trigo, E. (1999a). *Creatividad y motricidad*. Zaragoza: INDE.
- Trigo, E. (1999b, February 26). La corporeidad como expresión de lo humano. Recuperado en May 17, 2020, de http://www.portalfitness.com/7226_la-corporeidad-como-expresion-de-lo-humano.aspx
- Trigo, E. (2015). *Pensar y transformar: un legado de Manuel Sergio*. Vigo: Colección Leéme.
- Trigo, E. y colaboradores (1999c). *Creatividad y Motricidad*. Barcelona: INDE.
- Trigo, E. y colaboradores (2000). *Fundamentos de la Motricidad. Aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid: Gymnos.
- Uya, O. (1989). *Historia de la esclavitud negra en las Américas y el Caribe*.

Buenos Aires: Claridad.

Valbuena, O. (2017). *Habilidades del pensamiento crítico desde la educación física*. (Tesis de máster) Univesidad Católica de Manizales, Colombia.

Vaquero, A. (2002). *Claves para la formación del profesorado de educación física desde una perspectiva crítica: análisis de un proceso formativo y alternativas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M., & Carrillo, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 42–45.

Vieira, L., & Da Silva, S. (2010). Diálogos corporais: a roda de capoeira como palco para este bate papo. En *IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade* 22 a 24 de setembro de 2010 (pp. 1–10).

Vilanova, A., & Soler, S. (2012). La coeducación en la educación física en el siglo XXI: reflexiones y acciones. *Tándem Didáctica de La Educación Física*, 40, 75–83.

Ward, P., & Doutis, P. (1999). Toward a consolidation of the knowledge base for reform in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 382–402.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *A Journal of teaching education*, 34 (3), 3-9.

Zonzon, C. (2007). *A roda da apoeira angola: os sentidos em jogo*. (Tesis de máster). Universidade Federal da Bahía, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10231>

Zonzon, C. (2011). Habilidades perceptivas e cultura: a capoeira como modo de ver e de ser. *Revista A Cor Das Letras*, 12(1), 153–170. doi.org/ISSN-L 1415-8973

Zonzon, C. (2014a). Algumas versões da malícia. *Revista de Humanidades e Letras*, 1, 51–106. doi.org/10.7476/9788523220334.0003

Zonzon, C. (2014b). *Nas pequenas e nas grandes rodas da capoeira e da vida: corpo, experiência e tradição salvador*. (Tesis de doctorado). Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Zubiri X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza editorial.

ANEXOS

ANEXO 1. FICHA DE PROPUESTA CURSOS DE VERANO INEF.

CURSOS DE VERANO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE 2016	
FICHA DE PROPUESTA DE CURSO	
<input type="checkbox"/> Título del curso: "La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la clase de Educación Física"	
Profesorado que lo imparte:	Previsión de horas a impartir:
1. Evelyn Francisca Ríos Valdés	10
2.	
3.	
4.	
TOTAL HORAS	
10	
Institución/persona que avala el curso: Equipo directivo INEFC <input type="radio"/> Docente INEFC <input checked="" type="radio"/> COPLEFC <input type="radio"/> Escola Catalana Esport <input type="radio"/> Otros <input type="radio"/> Especificar la persona que avala el curso: Doctora Mercè Mateo y Doctora Susana Soler	
Perfil de alumnado al que se dirige: - Profesores de Educación Física - Profesores de Magisterio - Estudiantes de INEF	
Área de ubicación del curso: Enseñanza <input checked="" type="radio"/> X Actividad física y hábitos de salud <input type="radio"/> Organización y gestión deportiva <input type="radio"/> Entrenamiento deportivo <input type="radio"/> Nota: En caso que el curso pueda estar ubicado en varias áreas, marcarlas por orden de prioridad.	
Lengua: Catalán <input type="radio"/> Castellano <input checked="" type="radio"/> X Ambas <input type="radio"/> Inglés <input type="radio"/>	

ANEXO 2. GLOSARIO CUFOPEPCA.



Glosario de Capoeira

Abadá: pantalón usado por los esclavos, se dice que se hacían con la tela de los sacos de azúcar. Hoy en día se le llama al uniforme blanco en las escuelas de capoeira

Aú: movimiento apoyando ambas manos en el suelo y pasando las piernas de un lado al otro, similar al movimiento de la rueda en gimnasia

Armada: golpe de pierna giratorio

Angola: país de África, nombre de un estilo de capoeira, nombre de un ritmo de berimbau

Angolero: que práctica y promueve la capoeira angola

Atabaque: instrumento de percusión con las manos

Axé: palabra de origen Iorubá -lengua africana- significa poder, fuerza superior, energía positiva

Bahía: Estado del nordeste brasilero, se dice la cuna de la capoeira

Bautizado: ceremonia en que los practicantes de capoeira reciben su primera graduación y forman parte oficial de la estructura de un grupo o escuela de capoeira

Bananera: posición de equilibrio con apoyo en ambas manos, con la cabeza invertida hacia abajo y piernas arriba

Batería: conjunto de instrumentos musicales que forman la orquesta en la roda de capoeira

Benção: bendición, golpe de pierna frontal

Berimbau: instrumento de una cuerda, de origen africano. En la batería musical de capoeira es el instrumento que lidera el ritmo y tiempos de juego, es considerado el instrumento más importante y representativo de la capoeira.

Brincadera: lúdico, juego, diversión.

Cabeçada: golpe con la cabeza empujando la zona abdominal del compañero

ANEXO 3. DIFUSIÓN PAGINA WEB CURS ESTIU INEFC.



C7. LA CAPOEIRA, UNA EINA D'INNOVACIÓ EDUCATIVA PER A LA CLASSE D'EDUCACIÓ FÍSICA

Evelyn Francisca Ríos

De dilluns a divendres de 15.30 a 17.30 h

A través d'aquest curs, el professorat coneixerà l'origen històric i la filosofia de la capoeira aplicada com un mitjà educatiu. Gaudirà de classes teoricopràctiques, aprendrà didàctica i metodologia per a l'ensenyament de la Capoeira com una eina a la classe d'EF.

OBJECTIUS

- Conèixer i valorar la disciplina de la capoeira, com una eina d'innovació per ser transmesa a la classe d'EF.
- Viure l'aprenentatge de la capoeira com una experiència lúdica i educativa.
- Aprendre aspectes didàctics i metodològics de l'ensenyament i aprenentatge de la capoeira escolar.
- Dissenyar un programa de capoeira, com a disciplina per aplicar en classes d'EF.

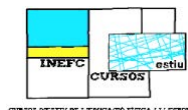
CONTINGUTS

- Origen, història i desenvolupament de la capoeira.
- Ensenyament-aprenentatge de la capoeira a l'escola.
- Joc de capoeira, la lluita disfressada en dansa.
- Planificació d'un programa de capoeira, orientada a determinats contextos escolars.

ANEXO 4. FICHA DIARIO DEL PROFESORADO

Programa: “La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la asignatura de Educación Física”	
Sesión	Materiales
Fecha	
Objetivos	
Contenidos	
Actividades	
Impresiones recibidas en la sesión, (carga emocional y expresivas)	
¿Qué te ha aportado la sesión? Reflexiones y comentarios	

ANEXO 5. TAREA FINAL CUFOPEPCA.



Curs C7. Capoeira en l'EF Trabajo final de curso capoeira

Nombre:

Título:

Email:

Tiempo de experiencia laboral

Lugar de trabajo:

1. En base a las fichas de sesión trabajadas clase a clase, elabora una unidad de programación de capoeira escolar de 4 o 5 sesiones pensada para aplicar en tu propio contexto laboral (alumnado, materiales, espacio, tiempo de sesión)

- Determinar: objetivos, contenidos, competencias
- Describir actividades
- Materiales
- Evaluación

2. En breves palabras describir cómo fue tu proceso de enseñanza y aprendizaje del curso de capoeira con relación a los siguientes aspectos:

- Dificultades (lo que fue difícil)
- Facilidad de incorporar (transferencias)
- Emociones y sentimientos en las sesiones
- Contenidos teóricos
- Actividades prácticas
- Profesora y grupo de curso
- Evaluación de curso

3. Preguntas:

- ¿Piensas que a través de este curso se entrego lo necesario para enseñar la capoeira para la clase de educación física escolar?
sí? ¿no? ¿Por qué?
- ¿Sientes confianza para aplicar en tu contexto laboral una unidad didáctica de capoeira en la educación física escolar?
sí? ¿no? ¿Por qué?
- ¿Continuarías formándote en la disciplina de la capoeira para la educación física escolar? sí? no? ¿Por qué?
- Recomendarías a tus colegas profesores/as a tomar cursos formativos de capoeira? sí? no? ¿Por qué?
- ¿Te sientes motivado/a a ir a una academia de capoeira para su practica regular?
sí? ¿no? ¿Por qué?
- ¿Piensas que la capoeira es una herramienta útil para la educación intercultural en la escuela o instituto?

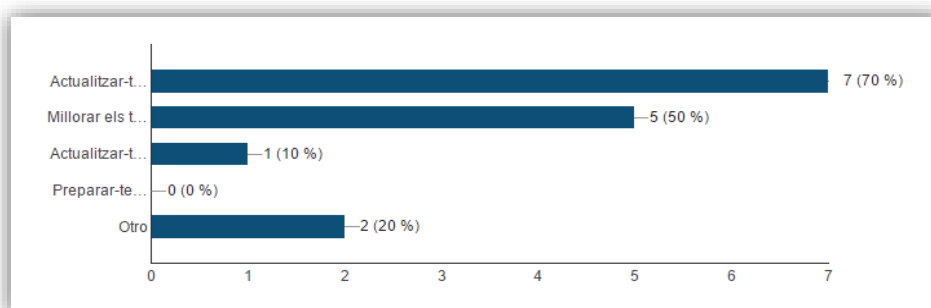
ANEXO 6. RESULTADO DEL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN INEFC.

C7. Capoeira en l'EF

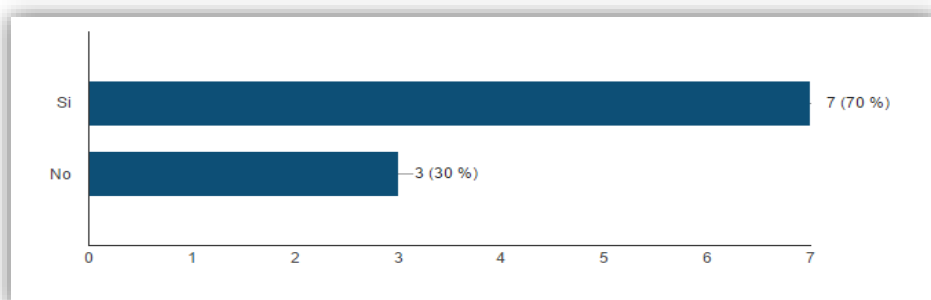
Informació general sobre el curs

Nombre total de participants	12
Nombre total de respostes	10

- Què t'ha motivat a matricular-te als Cursos d'Estiu?
De dalt a baix les opcions serien:
 - Actualitzar-te a nivell professional
 - Millorar els teus coneixements
 - Actualitzar-te i/o promocionar-te a nivell professional
 - Preparar-te per l'accés a la universitat
 - Altres



- Havies participat als Cursos d'Estiu en edicions anteriors?



Sobre l'organització	
Has quedat satisfet/a del procediment de matriculació?	Has quedat satisfet/a del desenvolupament del curs?
9,60	9,70
Mitjana: 9,65	

Sobre el professorat (EVELYN RIOS)		
L'estructuració de les sessions	La dinàmica d'impartir les classes	Valoració global del professor
9,30	9,30	9,50
Mitjana: 9,37		

Sobre el curs			
Ha quedat satisfet/a dels continguts desenvolupats?	Ha quedat satisfet/a d'haver realitzat el curs?	Ha quedat satisfet/a de la documentació lliurada?	Ha quedat satisfet/a de les instal·lacions i el material utilitzat?
9,20	9,20	9,40	8,90
Mitjana: 9,18			

ANEXO 7. GUIÓN ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Guión de entrevista semi estructurada sobre la formación permanente del profesorado de Educación Física en el CUFOPEPCA

Junio 2017.

Finalizada la transferencia de los contenidos en el curso de formación permanente “La Capoeira, una herramienta de innovación educativa para la asignatura de Educación Física”, te quiero agradecer por toda la disposición a participar en este estudio, por mantener el contacto y la motivación después que finalizo el curso, gestionar la entrada al centro educativo y abrirnos las puertas de las aulas para observar tu trabajo. Sin esta colaboración, este estudio no sería posible.

A continuación, vamos a realizar una entrevista que ayudará a comprender con mayor claridad las observaciones realizadas y la información recogida a través de los diarios del profesorado. Es decir, para profundizar en el proceso desde tus apreciaciones del curso hace casi un año atrás y de la transferencia realizada en este centro educativo.

Quiero destacar que toda la información que nos facilitarás será de carácter confidencial, manteniendo el anonimato de las respuestas.

Para que la entrevista sea más fluida, captar bien el sentido de las palabras, y no perder ninguna respuesta ni comentario, se solicita la posibilidad de utilizar la grabadora de voz para registrar la entrevista, para luego hacer la transcripción y análisis de la información.

Objetivo de la entrevista: Conocer la apreciación de su experiencia de enseñanza-aprendizaje del CUFOPEPCA.

Lugar: Centro Educativo, aula del profesorado (espacio disponible)

Duración: (30 min tiempo disponible por el profesorado)

Dirigido: Juan, profesor de Educación Física de 4º de Primaria

Mónica, profesora de Educación Física 4º de la ESO

Entrevistadora: Evelyn Ríos

Curso de formación permanente del profesorado CUFOPEPCA

1. Experiencia docente en la Educación Física escolar.
2. Razones por las cuales buscas la formación permanente.
3. Motivos por los que accediste al curso de Capoeira.
4. Expectativas de aplicar lo aprendido en el curso en el contexto escolar.
5. Seguridad de haber aprendido los contenidos del curso.

Preparación de la transferencia de los contenidos del CUFOPEPCA

6. Motivación para realizar la transferencia.
7. Proceso de elaboración de la programación didáctica, ajustes y adaptaciones.
8. Motivos de elección de los cursos donde hacer la transferencia.
9. Colaboración de las asignaturas de Música y Ciencias Sociales.

Sobre la transferencia

10. Según la experiencia, elementos pedagógicos de la Capoeira utilizados.
11. Características de la vertiente intercultural de la transferencia.
12. Características de la vertiente interdisciplinar de la transferencia.
13. El resultado de las actividades programadas.
14. Modificaciones del programa.
15. Recepción del alumnado.
16. Evaluación de la programación didáctica.
17. Reacciones de la comunidad escolar (docentes y familias).

A futuro

18. Posibilidades de la Capoeira como contenido del programa anual.

19. Decisiones para el próximo año escolar en relación con la programación didáctica (quitar, sumar, modificar).
20. Participación en futuras formaciones de Capoeira.
21. Sugerencias de cambios y mejoras para el CUFOPEPC.

ANEXOS INCLUIDOS EN EL CD ADJUNTO

ANEXO 8. DOSSIER DE PRESENTACIÓN CUFOPEPCA INEFC

ANEXO 9. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA CUFOPEPCA V-0

ANEXO 10. MATERIAL DE APOYO PEDAGÓGICO CUFOPEPCA

ANEXO 11. PAUTA DE VALORACIÓN JUICIO DE EXPERTOS Y EXPERTAS

ANEXO 12. APORTACIONES DE EXPERTAS Y EXPERTOS

ANEXO 13. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA V-1

ANEXO 14. AUTORIZACIÓN Y PROTECCIÓN DE DATOS

ANEXO 15. EVALUACIÓN DE LA PD DEL PROFESORADO

ANEXO 16. CORREOS ELECTRÓNICOS POST CUFOPEPCA

ANEXO 17. PAUTA DE TRABAJO CIENCIAS SOCIALES 4º ESO

ANEXO 18. 4º PRIMARIA SESIONES

ANEXO 19. 4º ESO SESIONES

ANEXO 20. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN CURSO DE VERANO 2016-C7 INEFC

ANEXO 21. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PROFESORADO CUFOPEPCA

ANEXO 22. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA V-2