

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009



Nº 13

NOVIEMBRE-DICIEMBRE DE 2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

ÍNDICE

EDITORIAL "Tipologías del profesorado de Educación Física en Expresión Corporal. Caleidoscopio profesional". (MAR MONTAVEZ MATÍN).

YORDAN PORTELA POZO, MARÍA VICTORIA DUEÑAS NÚÑEZ, ELIZABETH RODRÍGUEZ STIVEN. "La corrección del error en el voleibol de la universidad de las ciencias informáticas.

MANUEL J. CASTELLANO BELTRÁN. "La respiración consciente como factor principal de la relajación en la educación física escolar".

MONTSERRAT CUMELLAS RIERA. "Disyuntiva de la Educación Física ante las actividades de sensibilización".

JULIO ÁNGEL HERRADOR SÁNCHEZ Y HELENA VALES-VILLAMARÍN NAVARRO. "Análisis lúdico de las figuras del portal de Belén: una aproximación historiográfica a Jesús de Nazaret".

PABLO DEL POZO MORENO E ISRAEL MÉNDEZ SANTISTEBAN. "Importancia de los puntos de encuentro y la comunicación oral dentro del aula de Educación Física".

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS



DULCINEA



EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

EDITORIAL

TIPOLOGÍAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EXPRESIÓN CORPORAL. CALEIDOSCOPIO PROFESIONAL.

"Los observadores señalan que aproximadamente la mitad de los bienes cruciales para la felicidad humana no tienen precio de mercado y no se venden en las tiendas. (...), la autoestima que nace del trabajo bien hecho, la satisfacción del <<instinto profesional>>, que es común a todos nosotros, el aprecio, la solidaridad y el respeto a los compañeros de trabajo y a todas las personas con las que nos relacionamos" (Bauman, 2009: 15)¹.

La sociedad actual se caracteriza por las profundas, rápidas e inciertas transformaciones tecnológicas y sociales dando lugar a un nuevo escenario de relación y participación de la ciudadanía en el que se desarrollan nuevas formas de información y conocimiento. Este contexto tiene su reflejo en la escuela demandando otros contenidos formativos, nuevas metodologías colaborativas e innovadoras y un rol docente más autónomo y creativo. En este escenario socio-económico-social-tecnológico, la Expresión Corporal o Actividades Físicas Artísticas-Expresivas es una propuesta de gran interés educativo, ya que sus dimensiones contemplan y potencian la expresividad de la persona, la comunicación auténtica, la creatividad personal y colectiva y la sensibilización estética. Todo ello, a través del cuerpo y el movimiento desde una perspectiva lúdica y saludable.

En la actualidad, las preferencias que se plantean en la formación de la Expresión Corporal en Educación Física generan unas expectativas, en torno al rol docente, que difícilmente son asumidas por la mayoría del profesorado en activo, ya que las exigencias con las que fueron seleccionados en su momento no contemplaban el dominio práctico y didáctico de esta materia. Por tanto, la Formación Continua se convierte en un proceso vital, en el cual las necesidades serán distintas en función de las vivencias y formación del docente en Expresión Corporal, del contexto de trabajo y del momento de la vida del maestro o maestra,

¹ Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Buenos Aires: Paidós

existiendo una serie de etapas que se suceden siempre en todo profesorado, y cuya duración depende de las competencias personales y profesionales del mismo.

Por lo expuesto anteriormente, pensamos que es necesario definir la pluralidad de tipologías del profesorado que conviven en la escuela, u otros niveles educativos, en torno a la Expresión Corporal en Educación Física. Esto facilitará el diseño de actuaciones formativas futuras, crear itinerarios ajustados a las necesidades e intereses del profesorado, flexibilizar las propuestas planteadas y atender con precisión y cercanía las demandas y carencias del maestro o maestra de Educación Física. Concebimos cuatro tipologías docentes en Expresión Corporal en Educación Física²:

- *Docentes Paralizados.* Conforman el colectivo de mayor edad y de formación generalista, tienen carencias vivenciales y formativas en Expresión Corporal. No programan Actividades Físicas Artísticas-Expresivas, por prejuicios e inseguridad, debido a su falta de experiencias y formación en este contenido, aunque Tienen una actitud respetuosa hacia la Expresión Corporal. Requieren de una formación básica, educativa y lúdica en Expresión Corporal.
- *Docentes Confusos.* Han recibido Expresión Corporal en la Formación Inicial pero insuficiente para las necesidades educativas que exige la realidad docente. Realizan Actividades Físicas Artísticas-Expresivas puntualmente, pero suelen estar más preocupados por el control de la clase que por el desarrollo del contenido, carecen de recursos y conocimientos prácticos suficientes, tanto de los contenidos en Expresión Corporal como de estrategias didácticas creativas, colaborativas e innovadoras.
- *Docentes Motivados.* Es un profesorado que da gran valor a las Actividades Físicas Artísticas-Expresivas participando activamente en la Formación Continua de este contenido. No tiene apenas experiencias de Expresión Corporal, ni previas ni durante la universidad, pero su responsabilidad y motivación le lleva a autoformarse a través de los cursos, principalmente del CEP (Centros de Formación del Profesorado), libros y otros recursos que buscan autónomamente. Dentro de este perfil hay dos tipologías: los Expresivos y los Técnicos, estas tipologías comparten cierta similitud con las categorías de Pérez-Roux (2010)³. Ambas requieren de perfeccionamiento, orientación y apoyo, pero cuentan con ilusión y experiencia docente en Expresión Corporal, por lo que se les debería dar la oportunidad de compartir sus vivencias expresivas, así como ofrecerles modalidades formativas que completen su formación.

² Montávez, M. (2011). 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, Córdoba.

³ Pérez-Roux, T. (2010). Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: la danza a debate. *Aula 16*, 91-111.

- **Técnicos.** Son docentes enfocados en las actividades expresivas como la danza o la dramatización desde una perspectiva técnica, aprendizaje de bailes y preparación de la fiesta de curso, muchos se inspiran en las modas (bailes de salón, batuka...). Necesitan formación específica de Expresión Corporal en relación a los contenidos, elementos fundamentales y dimensiones de la misma, así como requiere formación didáctica en estrategias no directivas, enfatizando los estilos creativos, para acercar las Actividades Físicas Artísticas-Expresivas a la educación y alejarla del entrenamiento.
- **Expresivos.** Este profesorado está orientado hacia la creatividad y la autonomía del alumnado en sus realizaciones artísticas. Expresa su dificultad a la hora de evaluar con criterios precisos este contenido, así como carece de recursos para desarrollar propuestas que planteen retos y novedades a su alumnado para que pueda evolucionar en esta materia. Necesita recursos técnicos de actividades expresivas así como formación en estrategias de evaluación educativa en Expresión Corporal.
- **Docentes Pioneros y Atrevidos,** muy escasos. La diferencia entre los Pioneros y los Atrevidos es que los primeros abrieron el camino y los segundos han seguido sus pasos. Ambos tienen experiencia en Formación Inicial pero es en la Formación Continua, principalmente alternativa (no formal e informal), donde se han especializado en el ámbito expresivo. Estos y estas docentes están orientados hacia la realización colaborativa de un proyecto educativo-creativo desde una perspectiva holística, estando las técnicas de las artes escénicas al servicio del proyecto educativo. El alumnado es el protagonista en el proceso y la creación artística. Este proceso se asienta en el desarrollo de competencias educativo-artísticas corporales a través de los roles de *bailarín-actor*, *coreógrafo-creador* y *espectador-activo* en sinergia con Pérez-Roux (2010), así como potencia las competencias sociales y afectivas. Su participación como ponentes en cursos y coordinadores de Grupos de Trabajo beneficiaría a la normalización y la calidad de la Expresión Corporal.

Esta propuesta de tipologías aspira a facilitar las distintas líneas de actuación en la Formación Continua de la Expresión Corporal en los distintos escenarios educativos, a compartir con el alumnado, atendiendo a las necesidades formativas explícitas del docente a través de programas e itinerarios "a medida". Y es una invitación a participar desde nuestro *momento* personal-profesional expresivo en la Formación Continua. Dicha Formación Continua requiere de la responsabilidad compartida de todos los implicados en la misma y la sinergia entre las distintas instancias educativas; todo lo demás es entusiasmo e ilusión.

Mar Montávez Martín

Profesora del Departamento de Educación Artística y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LA CORRECCIÓN DEL ERROR EN EL VOLEIBOL DE LA UNIVERSIDAD DE LAS CIENCIAS INFORMÁTICAS.

*Ms.C. Profesor. Yordan Portela Pozo. yordanp@uci.cu.

**Ms.C Profesor. María Victoria Dueñas Núñez. vicria@uci.cu

***Lic. Profesor. Elizabeth Rodríguez Stiven. beth@uci.cu

(*) (**) (***) Universidad de las Ciencias Informáticas. Dirección de Deportes.
La Habana. Cuba

RESUMEN

En el presente artículo se aborda la corrección del error, tomando como referencia el proceso de preparación del joven voleibolista. Dentro de los aspectos fundamentales que se abordan se ubica la labor de los entrenadores durante el proceso como máximos responsables de ello. Se muestran algunos ejemplos en el Voleibol, basado en las dificultades detectadas, para así poder solucionar las mismas y mejorar la calidad y eficacia del proceso. La investigación se realizó con 4 entrenadores y 15 atletas del equipo de Voleibol masculino de la Universidad de las Ciencias Informáticas. Se utilizaron como instrumentos investigativos la observación para valorar la labor de los entrenadores durante el proceso de corrección de errores, la entrevista para determinar el nivel de conocimientos que poseen los entrenadores sobre el proceso de corrección y la encuesta para conocer el criterio de los atletas respecto al trabajo que realizan sus entrenadores con ellos. Los resultados obtenidos permitieron determinar las dificultades que existen en el dominio por parte de los entrenadores de los conocimientos teóricos y metodológicos para poder enfrentar con calidad el proceso de corrección. Las conclusiones y recomendaciones, permitirán que se profundice en el estudio de dicho tema.

PALABRAS CLAVE:

Errores, Corrección, Voleibol.

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo parte de la práctica pedagógica de los profesores de la base por la cual transitó durante mi vida como atleta y como profesional de la cultura física y el deporte, especialmente el Voleibol, y de los cuales he aprendido y seguiré aprendiendo para así contribuir modestamente al conocimiento formativo del deporte, área en la que se hace necesario, publicar a los profesionales conocimientos novedosos que permitan cada día hacer del aprendizaje técnico un proceder más ameno y significativo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y dentro de este proceso la modelación de cada elemento técnico. Definido como el proceso por el cual somos capaces de emular las acciones de los demás. Desde una visión psicopedagógica, el proceso de la demostración, se define como una estrategia importante a tener en cuenta, durante el proceso de dirección de la enseñanza.

Cuando el profesor de la base comienza a trabajar con las etapas de enseñanza y sus alumnos inician las ejecuciones prácticas sobre la base de la aplicación de los principios metodológicos y los métodos de enseñanza; se incorpora a este proceso un elemento de suma importancia que es la detección y corrección de errores. No todos los alumnos asimilan de la misma forma y esto se debe a causas que el pedagogo tiene que determinar para orientar el aprendizaje, proceso que influye en la organización del entrenamiento de Voleibol, donde el principio metodológico de la accesibilidad y la individualización adquieren suma importancia, atendiendo a las diferentes situaciones que pueden presentarse.

En la Cultura Física y el Deportes, aparece el error como un acto humano, en la que su relación o vinculación alcanza los fundamentos del comportamiento desde la comprensión de las ciencias: Filosofía, Pedagogía, Psicología y Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo, entre otras, a las cuales hay que añadir las variables relativas al atleta que comete el error, ya sea un escolar, cadete o de alto rendimiento.

Por tales motivos es que nos decidimos emprender este trabajo, con el objetivo de:

Relacionar la corrección de las acciones negativas (Errores) con los profesores de voleibol y atletas integrantes del equipo de voleibol de la Universidad de las ciencias informáticas (UCI).

DESARROLLO.

En primer lugar, nos interesa partir de la concepción de sujeto activo que se deduce del paradigma constructivista del error. Esta actividad la encontramos desde el principio mismo del acto cognitivo en el plano de la percepción. El sujeto en el acto de la percepción selecciona los estímulos que podrán ser percibidos de acuerdo a las expectativas o modelos que dispone en su sistema nervioso. Todo ingreso de información señala Bruner, debe concebirse como algo compuesto no sólo de los estímulos producidos por el ambiente sino también de indicaciones afines de su conformidad o discrepancia con respecto a lo que el sistema nervioso está esperando. Si todo concuerda, nos adaptamos e incluso podemos dejar de notar cosas.

La actividad y creatividad del sujeto se pone en evidencia también en las negociaciones que el mismo realiza con los formatos de sentido que le impone la cultura. Habíamos partido del supuesto de que la construcción social de la significación del mundo precede al proceso constructivo del sujeto. Ahora bien, debemos decir que el sujeto si es que pretendemos que sea constructor, no acepta pasivamente los sentidos prescritos por la cultura a la cual pertenece sino que procede a negociar esos sentidos de acuerdo a la particular inserción que el mismo construye en el contexto social. En dichos contextos el sujeto elabora, produce estrategias que le permiten conocer los objetos a los cuales desea acceder o corregir. En toda esta agrupación hay una impronta de actividad y creatividad: la cultura, el grupo, el sujeto construyen versiones variadas de la realidad, mundos posibles, versiones que difieren al mismo tiempo que proporcionan maneras distintas de acceder a los objetos del mundo real.

Formación del hábito motor, fase rectora en este proceso la cual transita por cuatro fases:

1. La generalización.
2. La concentración.
3. La consolidación.
4. El perfeccionamiento.

Lo que antecede resulta de vital importancia para situar la corrección de errores, tanto al nivel de la formación como al de la competencia, incluso en la elite profesional.

El excelente profesor y entrenador del boxeo cubano (Sagarra, A. 1999), plantea que en sus 36 años de dirección pedagógica, continuamente manejaba la demostración del error o su señalización como un recurso pedagógico para transmitir las variantes del ejercicio o contenido técnico - táctico, como parte integrante del proceso de enseñanza - aprendizaje, aceptando los modelos pedagógicos actuales durante la enseñanza de las acciones motrices.

Así mismo lo trabaja el destacado profesor Sandino con estudiantes de la base en la enseñanza del voleibol en la localidad de Luyano, (cuna del Voleibol cubano) municipio 10 de Octubre en la Habana y asumimos este método para seguir mejorando el trabajo en este proceso pedagógico que en la actualidad seguimos teniendo profesores que se cuestionan este procedimiento y son los que hoy tenemos y se preguntan que hacer si su alumno no exterioriza la acción técnico-táctica con calidad durante una o varias secciones de entrenamiento o si se evidencia falta de certeza absoluta en las representaciones programadora o ejecutora de la acción motriz a la cual se pretende llegar.

Dentro de la sección de entrenamiento del voleibol en la UCI, prevalece una concepción del sujeto radicalmente alejada de la perspectiva constructivista. Allí se invoca a un sujeto pasivo, interpelado sólo para que reproduzca, repita o copie las destrezas enseñadas. La explicación o la modelación por parte del docente-entrenador representan el punto de partida que dispara la reproducción.

La pasividad del sujeto en el acto del aprendizaje o corrección del error, no es un gesto ingenuo, ni tampoco carece de consecuencias micro-políticas. La alienación que se procesa en el ámbito deportivo, a propósito de los procesos de enseñanza aprendizaje, da cuenta de una estrategia que apunta al ordenamiento y control de los vínculos y lazos sociales. En definitiva, se trata de una estrategia bio-política de sometimiento que produce y sostiene relaciones locales de poder-saber. La didáctica plantea que existe una relación directa entre la demostración de los errores y la adquisición de las demandas del ejercicio, siempre y cuando, sepamos las principales dificultades del ejercicio y el tratamiento metodológico del mismo, en consecuencia con la derivación gradual de su realización.

Entonces podríamos preguntarnos:

- ¿Por qué es imperioso demostrar el error?
- ¿Por qué tenemos que activar la dirección consciente (nivel de regulación), del atleta?

Las teorías psicológicas y pedagógicas conciben el aprendizaje de las acciones motrices, en correspondencia con la adquisición de una serie de habilidades, las cuales consisten en producir de forma automática, una respuesta determinada (estímulo - respuesta).

Desde estos enfoques, queda despejado como los entrenadores, deben iniciar la dirección pedagógica, conociendo los modelos técnico - tácticos con los que parte el sujeto cognoscente en el proceso - aprendizaje, y desde este nivel, enfocar la relación entrenador y atleta, amena, coherente, lo mas conveniente, que permita trascender los espacios de preparación, hasta alcanzar la calidad, rapidez y economía de las acciones técnico - tácticas necesaria en correspondencia con las capacidades de interiorización del atleta.

Es necesario precisar el lugar del entrenador en los distintos momentos del proceso de aprendizaje o en este caso la corrección del error. Habíamos definido al mismo como un mediador entre el sujeto y los objetos de conocimiento, en tanto disponía situaciones didácticas significativas que permitan la interacción lúdica. Resulta fundamental, en dicho proceso, aquella interacción junto a la información o instrucción que se pueda proporcionar. La cancha, el balón, las reglas, los jugadores, la interacción que resulta del encuentro gozoso con una práctica significativa son elementos fundamentales del dispositivo didáctico. Éste encuentra en el entrenador un mecanismo de indudable eficacia en la producción del aprendizaje y en el proceso de formación.

La interacción del atleta en el contexto de la práctica del juego no debe llevar como ha ocurrido en algunas orientaciones de la escuela psicogenética a la desvalorización de los distintos andamiajes que pueden ayudar al mismo en la evolución de sus aprendizajes. El entrenador, u otros adultos desempeñan allí una función específica que es necesario precisar.

El concepto de Zona de desarrollo próximo, desarrollado por (Vigotsky, L. 1988) y ampliado por (J. Bruner, 1996), a través de la noción de andamiaje permite avanzar en tal sentido. La Zona de desarrollo próximo establece la diferencia entre lo que el aprendiz es capaz de hacer por sí mismo en un momento determinado del

desarrollo y aquello que puede conseguir con la mediación y ayuda de un enseñante. (J. Bruner, 1996), por su parte, utiliza la noción de andamiaje para identificar la estructuración de la tarea que realizan los adultos con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los más jóvenes y constituyen el paradigma de cualquier proceso de transmisión de conocimientos en el ámbito de la educación y, por supuesto, también en la corrección de errores.

En el entrenamiento del voleibol, los andamiajes dispuestos por el entrenador deberán ser realizados, la mayoría de las veces, por jugadores que superen a los del grupo de referencia en cuanto al grado de evolución.

Veamos algunos ejemplos:

- En las divisiones formativas, en el caso del voleibol aunque es posible hacerlo también en los demás deportes se puede entrenar a los jugadores para pasar la pelota al compañero, o viceversa entrenar a los que solo les gusta rematar a que le pasen el balón a los pasadores. Se puede intentar lo mismo con otras secuencias, recepción, pases y remates, siempre que se las disponga en situaciones de juego y se entienda la utilidad del dispositivo. Generalizando este principio, se podrá incluir en un grupo de jugadores a otros más adelantados en su desarrollo deportivo.
- En jugadores adelantados técnico y tácticamente, los andamiajes pueden establecerse facilitando las acciones propuestas a través de neutralizar o disminuir algunos factores de oposición (por ejemplo, que la acción de bloqueo colabore disminuyendo la intensidad del ataque para desarrollar un complejo 2 de defensa, pase y ataque, proporcionando punto a favor).

Son prácticamente pocas las investigaciones que tratan el error dentro de la sección de entrenamiento en el Voleibol. Es posible que ocurra lo mismo con respecto a las intervenciones que utilizan estas herramientas y conceptualizaciones en la estructuración de las prácticas cotidianas.

La función y el lugar del entrenador, desde esta perspectiva, no debe hacernos perder de vista la participación activa que debe tener el jugador desde el comienzo mismo de su formación.

En este sentido, el aprendizaje del juego debe ser concebido como una construcción del jugador más que como una imposición del entrenador. Las destrezas físicas, técnicas, tácticas y estratégicas son el resultado de un trabajo sostenido y orientado de interacción con los objetos de conocimiento. Las secuencias mismas del juego participan de esa misma dinámica: constituyen la expresión mejor lograda del aprendizaje creativo, cooperativo y protagonizado más que la ejecución de un plan concebido en la cabeza del entrenador.

Los fundamentos de la Didáctica plantean la eficacia en la enseñanza-aprendizaje a través de los cuatro principios generales del método: la seguridad, la facilidad, la solidez y la rapidez.

Asumiendo a un grupo importantes de investigadores, hemos construido los espacios acerca de los aspectos "positivos" del error, dentro de la sección de entrenamiento, comparando los parámetros que definen una teoría basada en la evitación de los mismos, es decir, en el éxito mediato o inmediato.

En esta perspectiva, recapacitamos que no es comprometido que el atleta cometa errores, con la condición de que sea rápidamente retro-informado, es por ello que consideramos que el error puede ser demostrado para descubrir en el sujeto una buena respuesta.

De ahí la trascendencia de atender educativamente al error y la necesidad de reconocer que la situación de enseñanza - aprendizaje, es ante todo una situación particular, que se inicia con la comunicación, amena, coherente, en la que el emisor y receptor alcancen la misma interpretación de los signos comunicativo

En ese período de verificación individual o colectiva, lo vital estará, en el tipo de inferencias o de razonamiento que haga el atleta sobre los conocimientos adquiridos y su nivel de exteriorización del ejercicio.

Por lo anterior, no pretendemos ofrecer una imagen reduccionista del aprendizaje de las acciones motrices en el Voleibol, sino más bien señalar que los autores del proceso, es decir (entrenador y atleta), al estar relacionados implícita y explícitamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje, constituyen los dos polos de una relación dialéctica ampliamente dependiente de factores psicológicos, socio - afectivos, cognitivos, culturales e institucionales, que no debemos de obviar.

A partir de los análisis teóricos logrados, las experiencias practicas analizadas en la UCI, nos exige asumir los fundamentos pedagógicos que el aprender es tomar el riesgo de equivocarse siempre, es decir que existe un "saber del error" como lo afirma (JAFFRÉ, Jean-Pierre 1993), porque al error más bien se le orienta y se le guía. De ahí, que asumamos la idea, en la que se precisa, un gran desafío con respecto a la postura profesional ante los errores.

EL ANÁLISIS CONSTRUCTIVISTA Y LA DEMOSTRACIÓN DEL ERROR.

El paradigma constructivista supone a un sujeto activo que construye el conocimiento, en oposición a las concepciones conductistas que conciben a aquel como una entidad pasiva que reproduce o copia la realidad.

Según (Piaget, 1982) el sujeto construye el conocimiento en la medida en que incorpora o asimila los objetos a sus esquemas de acción o pensamiento, y transforma o acomoda dichos esquemas según la lógica del objeto a conocer. En este proceso de reformulación de las estructuras cognitivas, que se formula en el contexto de la acción y experimentación, se afianza la adaptación inteligente del sujeto que progresa del pensamiento pre-operatorio al pensamiento lógico y la abstracción.

EL desarrollo del constructivismo socio-histórico (L. Vigotsky, 1988), (J. Bruner, 1989), acentúan la función del contexto social y cultural en la construcción de la realidad. Los procesos de aprendizaje están insertos en un contexto social e histórico que proporciona siempre una intermediación en la relación del sujeto con sus objetos de conocimiento.

La versión de (J. Bruner, 1989) radicaliza el paradigma constructivista. La construcción no es sólo el resultado del trabajo cognitivo del sujeto sino que además hay una construcción social que le antecede y otorga un marco mayor a la primera. El sujeto se introduce en un baño de lenguaje y sentido, aportado por la cultura, y solo a partir del mismo puede entenderse la empresa del conocimiento.

Los principios constructivistas gozan de gran consenso en la actualidad, especialmente en el ámbito de la educación. Por nuestra parte, utilizamos muchos de sus desarrollos para pensar la especificidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en el deporte y formular una didáctica coherente con los principios que organizan aquella racionalidad.

La idea de esta comunicación germina, desde una posición psicopedagógica, que nos conduce a la búsqueda de alternativas para lograr una base teoría sostenible acerca del proceso de aprendizaje técnico, aprendizaje táctico y poder hacer el proceso de enseñanza - aprendizaje, mas autentico y desarrollador.

En este sentido (J. Bruner, 1989) afirma que una teoría de enseñanza debería tratar cuatro aspectos importantes:

- La predisposición hacia el aprendizaje.
- Las maneras en que un cuerpo de conocimiento puede estructurarse para que pueda ser comprendido de la mejor forma posible por el sujeto cognoscente.
- Las secuencias más efectivas para presentarlo.
- La naturaleza y entrega de gratificaciones y sanciones.

Dentro del estudio de la teoría constructivista de (J. Bruner, 1989), encontramos el error, como recurso pedagógico en la personalidad, haciendo hincapié en las diferencias aparecidas con respecto al modelo planteado.

En este sentido (SAGARRA, A. 1999) considera que la demostración del error en la ejecución de un ejercicio técnico o táctico, es algo que "no debemos de abandonar en nuestras clases de entrenamiento", que solo se quiere ver como acción incorrecta, pero en nuestra practica pedagógica enriquecida lo hemos utilizado con una finalidad formativa.

Desde estas expresiones, podemos ver el error, no solo como una equivocación, sino como una oportunidad para el aprendizaje, ya que el atleta sé está dando cuenta que ante del aprendizaje no puede ni debe adquirir actitudes superficiales, y por lo tanto, ofrece una coyuntura para la auto-exigencias personales y para que autoconscientemente aprenda de los errores y fracasos.

Para los psicólogos del deporte, el error es parte del proceso de auto-información del sujeto aprendiz. El error es un hecho normal para la resolución de los problemas motores y es un momento en el que se procesa una conceptualización que encierre de base de una acción deportiva (ejercicio físico).

Desde el punto de vista pedagógico, todo aprendizaje lleva implícito el "no saber", como elemento principal. En este sentido diferentes especialistas como Piaget, consideran el error como parte misma de dicho proceso, como un producto en la actividad del pensamiento.

Entonces también inferir, que cuando el entrenador no permite que el atleta pueda errar, está frenando el proceso de aprendizaje, por lo tanto, no dejar prosperar, imaginar, pensar, crear, aplicar, experimentar, creciendo en la sensaciones propias de sujeto cognoscente, es no concebir al sujeto como un ente activo que transforma sus capacidades y habilidades.

A partir este enfoque psicopedagógico, hemos considerado necesario exponer desde una experiencia practica, que los entrenadores no deben sentirse presionados por la demostración del error, ya que ese momento, más que un retraso del proceso, debe representar un camino para llegar a reconstruir los indicadores de calidad, rapidez y economía en la realización del ejercicio, que se traduce en mejor rendimiento psicofísico del atleta.

Entonces el proceso de aprendizaje de las acciones motrices, debe propiciar el crecimiento de los atletas único, exclusivo y original. Esto sólo se logra cuando el sujeto cognoscente exterioriza las acciones libremente, sin temor a los errores, es decir, sin temor a equivocarse, cuando puede por sí mismo y con la ayuda del otro, afrontar sus errores con espíritu crítico, con imaginación y con una actitud analítica que le permita evaluar sus propias actitudes.

Las exigencias de control pedagógico en los entrenadores, constituyen las pautas que se necesitan para realizar el aprendizaje de las acciones motrices, sin llegar a utilizar solamente el método (enseño - error), con el que no compartimos, pues debemos en todo momento ver al atleta con sus necesidades de movimiento, donde las ayudas o mediación del entrenador, se hallarán con la misión de guiar el desarrollo cognoscente de la personalidad, es decir, aceptado al atleta en el momento del error y esto viabiliza su formación, acompañadas además del estímulo de las realizaciones (ejercicios), donde por el contrario, a las prohibiciones y atemorizar, pues esto puede derivar vivencias desagradables e inhibiciones del deportista.

Es decir, que según el profesor Sagarra, estos procederes pedagógicos significan para el deportista, experimentar una disminución de afecto y de la seguridad que puede representar el entrenador en todo momento del proceso. En todas las fases de dirección del proceso docente educativo debe tenerse en cuenta corrección de los errores. Durante la planificación y organización debemos prevenir los errores técnicos; la posibilidad de detectar y corregir estos se da únicamente durante el entrenamiento. El control nos permite conocer los errores, clasificarlos y definir sus causas: cuestiones básicas para el trabajo preventivo. Determinando los errores básicos, mediante el control, podemos prevenir las desviaciones de los

parámetros del modelo técnico que regularmente surgen productos de causas que pueden solucionarse si se atienden a tiempo.

EL ERROR DENTRO DEL VOLEIBOL.

El conocimiento de los errores y las causas que los originan, permiten al profesor elaborar un sistema de tareas encaminadas a prevenirlos, antes de que surjan. Los errores básicos son aquellos que ocurren regularmente durante el aprendizaje de los distintos elementos técnicos en el voleibol. Por ejemplo durante el aprendizaje del voleo por arriba, casi todos los alumnos cometen los siguientes errores:

- No flexionar las piernas, colocar los pies incorrectamente y no controlar el balón con todas las yemas de los dedos de las manos.
- No coordinan las acciones de piernas y brazos.
- La extensión de los brazos al culminar el voleo es insuficiente.
- No extienden la muñeca al realizar el voleo.

Si determinamos sus causas podemos disminuir su efecto desde que planificamos y organizamos los contenidos y es cuando surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las causas de los errores? La incorrecta representación del movimiento por parte del alumno es la respuesta a esta interrogante; determinada por:

- La deficiente utilización de los métodos senso-perceptuales por parte del profesor (principalmente la demostración).
- La baja concentración de la atención por parte del alumno.
- La deficiente motivación de las actividades dentro del entrenamiento.
- El insuficiente desarrollo de las capacidades motrices; tanto condicionales como coordinativas. Ej.: si el atleta no tiene fuerza de piernas; no podrá rematar el balón sobre un bloqueo. Al no poseer la coordinación básica necesaria, al voleibolista le resultará imposible encadenar correctamente las acciones de piernas y brazos durante cualquier elemento técnico.
- El agotamiento psíquico y físico.
- Lesiones.
- La incorrecta utilización de la metodología de la enseñanza de las habilidades técnicas.
- La insuficiente previsión pedagógica del profesor.
- La utilización de la sanción, en vez del estímulo; durante la corrección del error.

¿Cómo prevenir los errores cuando se planifican los programas o planes de entrenamiento? Podemos prevenir muchos de los errores que surgen durante el aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades técnicas teniendo en cuenta durante la planificación los siguientes aspectos:

- Tener definidos los errores que surgen durante el aprendizaje de cada elemento técnico, sus causas y las tareas para corregirlos.
- Conocer los niveles necesarios de desarrollo de las capacidades motrices de cada elemento técnico.
- Determinar el nivel de desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas de cada atleta.
- Distribuir los ejercicios de coordinación y acondicionamiento físico, para ejecutar antes de la enseñanza de las distintas habilidades.
- Definir el tiempo que generalmente demoran, en aprenderse las distintas habilidades para dedicar la cantidad óptima para a ese fin.
- Lograr la transferencia positiva de una habilidad a otra mediante la enseñanza consecutiva de técnicas con parte de movimientos similares.
- Lograr la vinculación de las distintas habilidades técnicas para crear sistemas de acciones, para evitar que surjan barreras en la coordinación.
- Evitar la repetición monótona.
- Desarrollar las bases del desempeño táctico.

Después que se realicen correctamente los aspectos tratados en el objetivo anterior, podemos iniciar el trabajo con otro objetivo singular. No es recomendable tratar de corregir todos los errores al mismo tiempo.

RESULTADOS.

- En el progreso de corrección de errores el entrenador, logra un gran prestigio en su intervención, ya que permite mejorar y elevar el nivel de los atletas en general.
- La tabulación de las dimensiones técnicas mediante los juegos fue la base para el despliegue de una autoridad basada en la posesión de dicho saber mejorándose día tras día, tras la especialización.
- Con este interés por trabajar para mejorar sobre los errores es que aparecieron nuevos conocimientos que promocionaron a cada especialista dentro de la sección de entrenamiento.
- Los psicólogos del deporte trabajan en desarrollos teóricos acerca de la corrección de errores por diversos medios.
- Las teorías psicológicas que se han podido insertar en el Voleibol, especialmente los desarrollos cognitivistas y conductuales, centraron sus preocupaciones en el rendimiento individual del atleta.
- Ninguna apertura se produjo entonces desde la psicología. Donde podría haberse transversalizado las prácticas del Voleibol con problemáticas pedagógicas, antropológicas, se instala un discurso que refuerza el control jerárquico y renueva sus instrumentos de observación.

CONCLUSIONES

Después de efectuado el análisis en el proceso investigativo, arribamos a las siguientes conclusiones:

- Desde el punto de vista psico-pedagógico, el contenido de los ejercicios que se exponen en el voleibol, tienen una estructura lógica interna, que no es arbitraria ni confusa.
- El carácter pedagógico del proceso de la demostración del error a los cuales hemos hecho alusión conduce al reforzamiento de su trascendencia desde el punto de vista social, pudiendo expresarse que para la practica pedagógica en el Voleibol de la UCI, su cambio de interpretación con respecto a la demostración del error nos permitirá asumir con éxito los retos pedagógicos con fines formativos.
- Existe poca bibliografía que relaciona la corrección del error con el voleibol.
- Necesidad de buscar una vía de superación que permita la preparación de entrenadores en el trabajo de la corrección de errores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDUX, C. y otros (1986). *Subsistema de alto rendimiento. Programa de entrenamiento para las áreas deportivas y EIDE en el deporte de Voleibol*// C. Andux, E. Hernández, G. González. Ciudad de la Habana: Impreso J. A. Huelga, INDER.

ASIMOV, I. (1989). *La relatividad del error*. Edit. Planeta. Barcelona, España.

BRUNER J. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

BRUNER J. (1994): *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona. Pp. 57.

BRUNER J. (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Pp.122. Madrid.

DZHANGAROV, T. T. y A. TS. Puni (1990). *Psicología de la educación física y el deporte*. Editorial Científico-Técnica. 177pp.Ciudad de La Habana.

FIEDLER, M. (1974) *Voleibol*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

FORTEZA DE LA ROSA, A. (1983) *Bases Metodológicas del entrenamiento deportivo*. Ciudad de la Habana: Editorial Científico-Técnica.

GONZÁLEZ CARBALLIDO, Luis Gustavo. (Abril de 2001). *Una aproximación práctica a la psicología del deporte*. En EFDeportes. Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 35. <http://www.efdeportes.com>.

GONZÁLEZ. J. (1997). *La estrategia como una unidad de acción en el deporte*. En *INFOCOES*. Vol. N°1, Año II. Madrid,

Guattari F. (1976): *La Transversalidad. En Psicoanálisis y Transversalidad. Siglo XXI Ed.* México D.F.

- KLESSHEV, V. (1988). *Voleibol*. Ciudad de la Habana: Editorial Científico-Técnica.
- KON, I. S. (1990). *Psicología de la edad juvenil*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- ORTEGA DOMÍNGUEZ, Aliana y Manuel García Roché. *Algunas consideraciones del trabajo psicopedagógico en deportistas escolares*. Artículo publicado en el Sitio Oficial del Instituto Cubano del Deporte. <http://www.inder.co.cu>.
- Piaget, J. (1982) El punto de vista de Piaget. Lecturas de Psicología del Niño. Comp. Juan Del Val. Tomo 1. Alianza-Universidad
- PETROVSKY, A. V. (1979). *Psicología pedagógica y de las edades*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- RIERA J. Y CRUZ J. (1991). *Psicología del Deporte: Valoración de las Tendencias Actuales y Propuestas de Desarrollo Futuro*. En Psicología del Deporte. Aplicaciones y Perspectiva. Martínez Roca. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, J. (1998). La Clase y la Unidad de Entrenamiento de Boxeo. En *Seminario Metodológico Nacional de Boxeo*. V. Clara.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre, DAVID, Jacques, (1993)112-127. "Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit", Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures.
- SAGARRA, A. (1995). Boxeo. *Entrenamiento de Equipo e instrucción técnica*. La Habana: Editorial el Deporte.
- SAGARRA, A. (1999). *Experiencia de la Escuela Cubana con el Boxeo Olímpico*. La Habana: Editado por Raúl Villanueva Torres, Presidente de la Comisión Científica de la AIBA.
- SAGARRA, A. (1995). *El período Directo a Competencia, en el Boxeo cubano, un método moderno de planificación del entrenamiento deportivo*. La Habana: Resumen de la tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Fecha de recepción 13/9/2011
Fecha de aceptación: 14/11/2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

LA RESPIRACIÓN CONSCIENTE COMO FACTOR PRINCIPAL DE LA RELAJACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

Manuel J. Castellano Beltrán

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Granada.
Diplomado en Educación Física. Granada. España.
Email: mjcastellano@hotmail.com

RESUMEN.

En el presente artículo se aborda la respiración como punto de partida para el aprendizaje de cualquier técnica de relajación (Prado y Charaf, 2000; Pellizari y Tovlagieri, 2007), encuadrándose dicho trabajo en Educación Física con tres fines por un lado, realizar una verdadera respiración diafragmática, completa, económica y eficiente; por otro, como aprendizaje de una técnica básica y consciente de relajación que sirva de base para poder alcanzar otras de carácter más complejo; y por último, como consecución de un hábito saludable permanente para poder hacer frente al estrés, individualismo y velocidad de la vida actual.

Antes de profundizar en el contenido de este artículo se definirán someramente los dos conceptos principales a los cuales se refiere el mismo, para después centrar el artículo en la respiración como factor principal de la relajación, concluyendo el mismo con una propuesta en práctica a nivel escolar.

PALABRAS CLAVES:

Respiración consciente, Relajación, Educación Física, Respiración Diafragmática.

1. DEFINICIÓN DE RESPIRACIÓN Y RELAJACIÓN.

Por respiración generalmente se entiende el proceso fisiológico indispensable para la vida de los organismos aeróbicos (Pellizari y Tovagliari, 2007), gracias a la cual el ser humano obtiene energía y lleva a cabo su alimentación y vida diaria de una manera adecuada.

“Respirar no significa llenarse de aire”, así con mucha frecuencia pese a ser unos de los principales aprendizajes reflejos de todo ser humano, este no respira de manera adecuada debido a movimientos mecánicos equivocados, rigidez muscular, técnica incorrecta...

Por Relajación se entiende el estado o nivel de distensión muscular y psíquica que facilita el equilibrio integral del organismo y su descanso (Prado y Charaf, 2000). De esta manera el estado de relajación se manifiesta por diversos signos, fácilmente observable por cualquier persona, y más concretamente por el alumnado del área de Educación Física.

La relajación total a nivel físico y mental tiene como objetivo modificar las reacciones del organismo ante el ambiente, dando lugar a la adaptación psicológica y comportamental que caracteriza a una situación de bienestar en el hombre.

2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA RELAJACIÓN.

Siguiendo a Prado y Charaf (2000), y Delgado y Tercedor (2002), aprender a relajarse implica admitir algunas malas costumbres, modos de actuar, sentirse... comunes en el modo de vida actual avocados al estrés, las prisas, la competitividad, el individualismo..., que no sólo afecta tanto a adultos como a niños, jóvenes y adolescentes. En la gran mayoría de los casos este tipo de vida no nos permite dedicar el tiempo necesario a técnicas de relajación complejas las cuales necesitan de cierto tiempo de aprendizaje para su realización correcta.

Por ello partiendo de los principios básicos y esenciales de la relajación el alumnado actual puede llegar a un estado de distensión físico y mental en poco tiempo y en cualquier lugar, siendo suficiente para llevar su organismo a un estado de equilibrio básico, de ahí la necesidad de que adquiera una técnica simple y básica para su uso diario, así como su conformación como un hábito de vida saludable y duradero.

Los principios básicos son:

1. Equilibrio dialéctico de trabajo/descanso: tras una actividad o esfuerzo a nivel mental y/o físico se debe dedicar un tiempo similar, ya sea cuantitativa o cualitativamente de reposo y relajación.
2. Secuencia natural de tensión/distensión: tras una tensión muscular, emocional... es necesario dedicar un tiempo similar en duración a la intensidad de distensión y recuperación de la fatiga.

3. Conciencia corporal de los parámetros vitales: comprobar tranquilamente el ritmo cardíaco y respiratorio, y el nivel de tensión orgánico y muscular, concienciándose de los mismos, su localización e intentar influenciarlos con sensaciones de bienestar, sosiego...
4. Control de la respiración: se debe restablecer el ritmo cardíaco a niveles basales mediante una respiración lenta, rítmica, fluida y diafragmática, lo cual mejorara la restauración y alimentación orgánica, acelerando la conciencia corporal armónica.
5. Simetría corporal de ejercicio/descanso: evitar el desequilibrio de la fatiga producida de manera parcial en un miembro o segmento corporal, debiendo repartir el esfuerzo, compensando la fatiga.
6. Conjunción de sonido/movimiento relajador: dejar salir un sonido o la realización de un movimiento concreto va a favorecer la realización rítmica de la respiración.



Principios básicos de la Relajación. Tomado de Prado y Charaf (2000).

De todos estos principios se incidirá, a continuación, en el control de la respiración ya que este supone mejoras a nivel fisiológico y psicológico, constituyéndose como el primer aspecto a trabajar dentro de un sinfín de técnicas de relajación, siendo el elemento común a casi todas ellas.

3. EFECTOS PSICOLÓGICOS Y FISIOLÓGICOS DE LA RELAJACIÓN.

Psicológicos	Fisiológicos
Aumento de la estabilidad emocional.	Reducción del tono metabólico.
Equilibrio y potenciación de la memoria.	Disminución de la concentración de ácido láctico en sangre.
Capacidad de concentración y duración de la atención.	Disminución del ritmo respiratorio y cardíaco.
Disminución del ansia, de tendencias neuróticas y depresivas.	Incremento de la reserva cardíaca.

Mayor sensibilidad en la percepción de las vivencias.	Regulación de la presión arterial.
Autoconocimiento y aceptación.	Estabilización y normalización del sueño.
...	Potenciación del equilibrio fisiológico.
	...

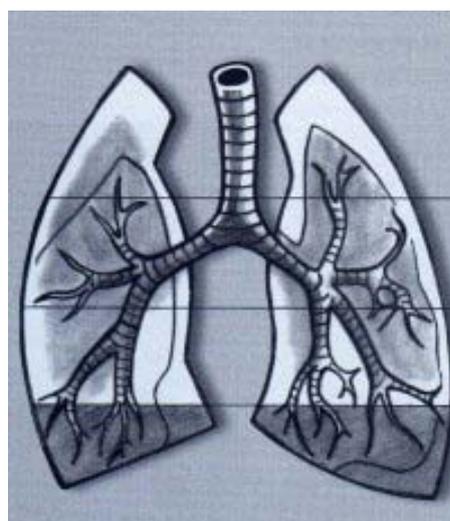
Tabla. Efectos psicológicos y fisiológicos de la relajación

4. RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA.

Respirar correctamente supone aprender a utilizar el diafragma de forma apropiada siendo este un músculo plano situado entre el estómago y los pulmones cuyo fin esencial es favorecer la respiración.

La respiración que se efectúa normalmente es la definida como torácica, localizándose en la zona media y superior de los pulmones, no llegándose a usar en la gran mayoría de los casos la zona inferior de los mismos, la cual es la de mayor extensión. Debido a ello se necesita un mayor número de ciclos respiratorios para proveer al organismo del O₂ que necesita, aumentándose el ritmo cardíaco y conllevando no realizar una respiración económica ni óptima (mayor cantidad de aire y menos esfuerzo).

El uso del diafragma aumentará el volumen de O₂ que llega a los pulmones debido al descenso de este hacia la zona abdominal, facilitando que el aire descienda hasta la parte baja de los pulmones y ocupando de forma racional todo el espacio de almacenaje de los mismos de manera progresiva, primero se llena la parte más baja de los pulmones (fase abdominal), luego la parte intermedia (fase torácica) y por último la más alta (fase clavicular) realizando una respiración total.



Pulmones. Tomado de Pellizari y Tovagliari (2007).

De manera inversa, el uso del diafragma durante la respiración permite eliminar una mayor cantidad de CO₂ gracias al empuje que realiza el diafragma del mismo hacia arriba durante la fase espiratoria.

5. RESPIRACIÓN CONSCIENTE COMO FACTOR PRINCIPAL DE LA RELAJACIÓN.

En muchas técnicas de concentración, relajación... la dinámica respiratoria supone la primera técnica a aprender. Siguiendo a McArdle y cia, (2004) y Pellizari y Tovaglieri (2007), una correcta respiración, normal y automática se controla como reflejo no condicionado por el centro respiratorio situado en el encéfalo. Interviniendo el ser humano de manera voluntaria consciente en determinados momentos, siendo esta voluntariedad y consciencia la que va a llevar a la consecución de una respiración correcta, sana y consciente que producirá la distensión muscular y psíquica. Antes comenzar a trabajar una respiración correcta cada individuo se debe concienciar de su propio mecanismo y proceso de respiración.

En un punto posterior del artículo se mostrarán los ejercicios destinados a conocer y evaluar el tipo de respiración personal dentro de una sesión destinada para ello.

6. RESPIRACIÓN Y RELAJACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

La relajación en la Educación Física escolar debe ser atendida como un conjunto de técnicas variadas que permiten una distensión física y mental buscando el reposo más eficaz posible.

Siguiendo lo expuesto a nivel legal la Educación Física es una de las parcelas de la Educación general que responde a una realidad concreta del individuo en los dominios o ámbitos de desarrollo de la conducta humana (LOE Cap. III Art. 24 y 25 para la ESO, y Cap. IV Art. 34 para Bachillerato), partiendo del cuerpo, el movimiento y las relaciones físico-afectivas que se producen a raíz de los mismos como ejes de la intervención educativa.

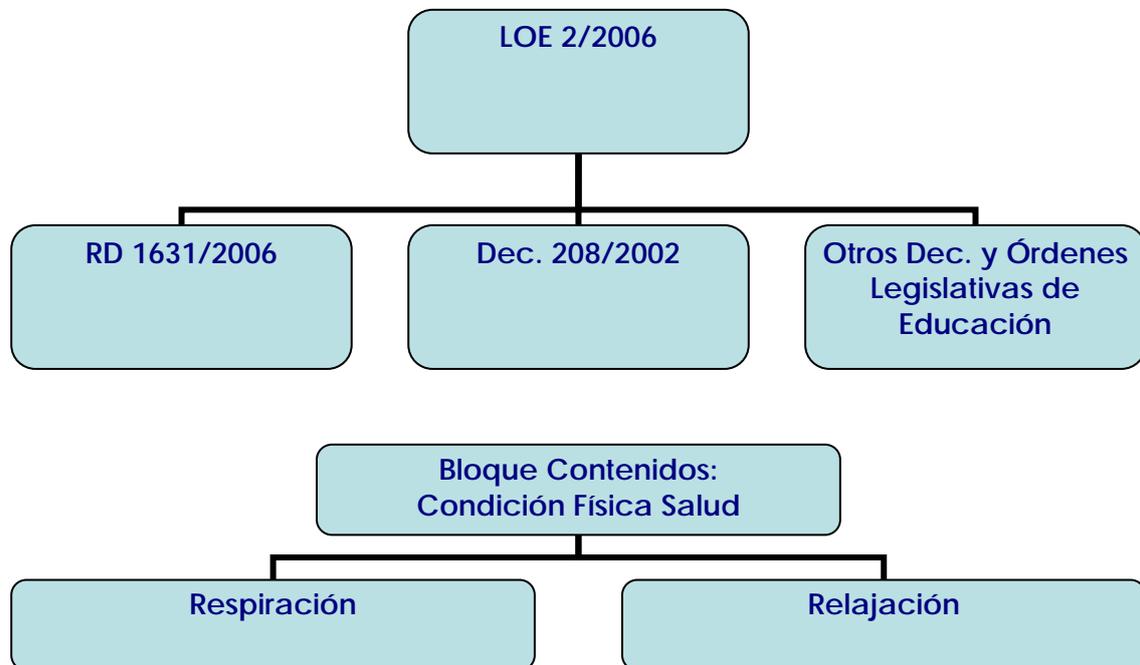
A nivel del actual Sistema Educativo (LOE 2/2006) y de los documentos legales que la desarrollan (Decreto 208/2002, Real Decreto 1631/2006) se recogen de forma explícita en el bloque de contenidos Educación Física y Salud aspectos donde se asocia tanto a la Relajación como a la Respiración como contenido propio de la materia:

- La condición física como un conjunto de capacidades anatómicas y fisiológicas.
- El funcionamiento y cuidado corporal, en su más amplio sentido.

Partiendo de lo citado por Delgado, M. y Tercedor, P. (2002) la respiración y la relajación constituyen dos de los contenidos que la Educación Física orientada a la Salud debe incluir para la creación de hábitos saludables, destacando:

- Hábitos de esfuerzo físico.
- Higiene corporal.
- Educación postural (en la realización de todas las posiciones de ejecución).

No se puede dejar de mencionar el carácter y sentido al que obedece la respiración, haciendo que se convierta en un contenido transversal dentro del ámbito de la EF, por lo que se ha de tratar su trabajo y mejora de forma global a la realización de cualquier actividad física escolar, deportiva y cotidiana (resistencia, relajación, expresión corporal...)



Esquema. La respiración y la relajación en el currículo de E. F.

Tampoco se debe obviar el aspecto más importante del tratamiento de este tema como es el de la salud, incidiendo en el fin propuesto para la Educación Física Escolar a nivel legal de: "Búsqueda del desarrollo integral de la persona mediante el cuerpo y el movimiento como ejes básicos de la acción educativa junto a las relaciones físico-sociales, abarcando los ámbitos cognitivo, dinámico-activo y socio-afectivo...", incidiendo en el conocimiento del propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones, mejorando las condiciones de vida, disfrutando del ocio y sobretodo adquiriendo hábitos de vida saludable a nivel físico y mental de carácter actual y futuro.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA.

A continuación se realiza una propuesta didáctica de ejercicios para el desarrollo de la respiración como punto clave de la relajación.

A la hora de realizar las actividades que se desarrollan a continuación se deben tener en cuenta una serie de aspectos higiénico posturales importantes:

- **Posición:** cómoda propiciando la relajación y el descanso físico, teniendo en cuenta los puntos de salud postural. Se optará por dos opciones básicas. La primera parte de una posición decúbito supino utilizando colchonetas (ya que nos centramos en el contexto de la Educación Física escolar), focalizándose dos aspectos posturales claves: colocar una pequeña almohada (en clase se puede colocar una mochila, una pelota de foam, gomaespuma...) en la

cabeza y apoyar los pies en el suelo elevando las rodillas, respetando la alineación correcta a nivel vertebral y evitando posturas incorrectas. La segunda postura supone adoptar una posición sentada en una silla con respaldo, taburete o banco con la espalda apoyada en la pared o manteniendo una postura erguida, los pies apoyados de manera firme en el suelo, formando un ángulo de 90° a nivel de la articulación de la rodilla y de la articulación pélvica, dejando caer los brazos suavemente a los lados o apoyando las manos en las piernas.



Posición sentada base para la relajación.

- **Indumentaria:** debe ser cómoda, no quedando ajustada al cuerpo, siendo cálida pero sin elevar en demasía la temperatura corporal. También es conveniente retirar del cuerpo todos los adornos como relojes, pulsaras, anillos e incluso pendientes dejándolo libre de todo artillugio externo al mismo.
- **Acondicionamiento del lugar:** el espacio y ambiente donde se desarrollen las situaciones (aula, sala de usos múltiples, pabellón...) debe estar preparada para llevar a cabo la relajación del alumnado. Debe estar limpio y aireado (se pueden incluir esencias, inciensos, aromas de flores... que puedan ayudar a crear un mejor ambiente), libre de ruidos (voces, tráfico...) que puedan entorpecer la concentración en nuestra propia respiración (se puede incluir música que ayude a mantener y respetar un ambiente de concentración y relajación), la iluminación debe ser indirecta y tenue sin molestar por su intensidad ni ser demasiado oscura, la temperatura debe ser agradable manteniendo la termorregulación corporal normal
- **Desarrollo de la sesión.**

Material: Colchonetas, CD de música relajante y aparato de música, cojines y/o camisetas proporcionadas por los alumnos/as para la sesión.

Distribución: el alumnado se distribuirá por el espacio libremente (por ejemplo medio campo de baloncesto), existiendo una separación mínima entre cada uno de al menos metro y medio. El docente-guía se desplazará por el espacio dando las indicaciones oportunas y conduciendo la realización del ejercicio.

Posición del alumnado: decúbito supino sobre la colchoneta apoyando la planta de los pies en la misma a fin de evitar una postura hiperlordótica a nivel lumbar y con un cojín, sudadera, mochila, pelota de foam... para apoyar la cabeza.

Ejercicio 1: Evaluación de la respiración.

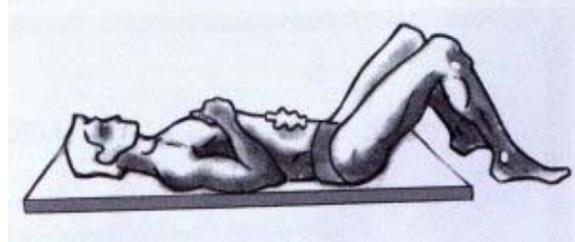
Tumbados decúbito supino se coloca una mano sobre la caja torácica y la otra sobre el abdomen, respirando normalmente.

Comprobar como la respiración queda contenida a nivel torácico no expandiéndose el diafragma hacia el abdomen, necesitándose la entrada de más aire, aumentando para ello el número de inspiraciones para obtener un VO₂ dado.

Un alternativa para comprobar esto es situar un objeto en la caja torácica y otro en el abdomen (papel, pelota...) y comprobar de manera visual lo comentado anteriormente.



Inspiración



Expiración

Ejercicio 2: comprobación de la respiración diafragmática.

Tumbados decúbito supino se extienden los brazos a lo largo del cuerpo realizándose respiraciones lentas y profundas, inspirando por la nariz y espirando por la boca, buscando que el aire llegue al estómago mediante la distensión del diafragma.

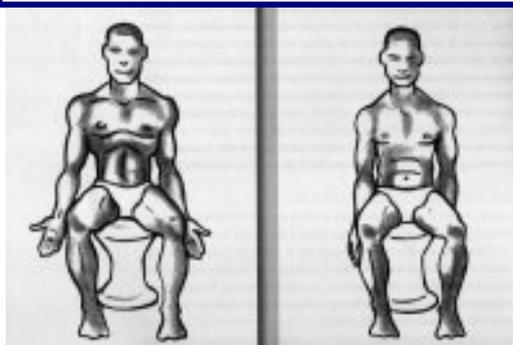
Esto se comprueba al ver como el vientre se hincha con cada respiración (a modo de globo) y se deshinchaba con cada expiración.

Ejercicio 3: Mejora de la mecánica respiratoria, elasticidad de la caja torácica.

Sentados en un taburete dejar caer las manos a los lados del cuerpo. Durante una larga y lenta inspiración se giran los brazos y hombros hacia delante. A esta acción le sigue una apnea inspiratoria de 3-5 segundos.

Durante la expiración se giran los brazos y hombros hacia la posición de inicio. A esta acción le sigue una apnea expiratoria de 3-5 segundos.

Repetir el ciclo completo 5 veces.



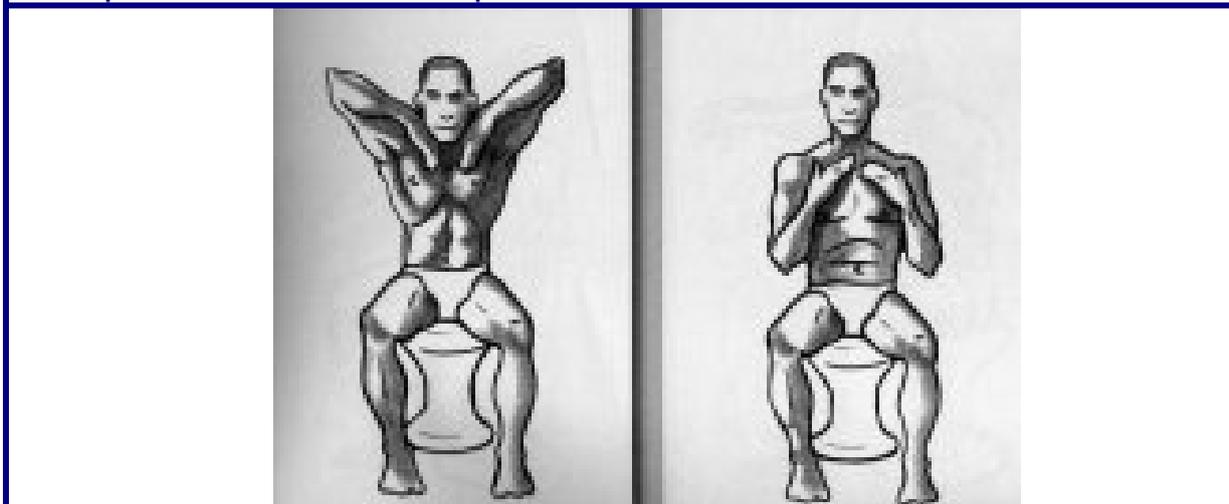
Ejercicio 4: Mejora de la dinámica respiratoria.

Partiendo de la misma posición del ejercicio anterior, se colocan las manos contrapuestas con los dedos apoyados en la unión de las clavículas.

Realizar una larga y lenta inspiración, llevando los codos hacia arriba, separando los dedos del punto de contacto clavicular. Esto es seguido de una apnea inspiratoria de 3-5 segundos.

Espirar bajando los codos hasta que la parte interna de los brazos toque las costillas. Se mantiene una ligera compresión en apnea espiratoria de 3-5 segundos.

Repetir 4 veces el ciclo completo.



Ejercicio 5: Mejora de la dinámica respiratoria, elasticidad de la caja torácica.

Partiendo de la misma posición de los ejercicios anteriores. Durante una larga y lenta espiración se alargan los brazos hacia delante y hacia fuera entrelazando los dedos de ambas manos e inclinando la cabeza entre los brazos. Se estiran ligeramente los brazos, manteniendo una apnea espiratoria de 3-5 segundos.

Desde esta posición se llevan los brazos hacia atrás de la espalda a la altura del sacro, realizando una inspiración lenta, seguida de una apnea inspiratoria de 3-5 segundos.

Repetir 4 veces el ciclo completo.

Ejercicio 6: Mejora de la dinámica respiratoria, elasticidad de la caja torácica.

En posición supina con las piernas flexionadas, algo separadas, los pies en contacto con el suelo. Se colocan las manos en la apófisis xifoides, tocándose los dedos y las palmas apoyadas en las costillas.

Realizar una espiración lenta y profunda, siguiendo con las manos el descenso de las costillas y el tórax, sin apretar al final. Realizar una apnea espiratoria de 3-5 segundos.

Bloquear las costillas con las manos en la posición máxima espiración e iniciar con dicha presión una larga inspiración, al final de la cual se retiran las manos de las costillas, lo que producirá una rápida entrada de aire por la boca y una veloz expansión de las costillas.

Repetir 2-3 veces el ciclo respiratorio completo. Repetir 4-5 veces.

Ejercicio 7: Mejora de la dinámica respiratoria, elasticidad de la caja torácica.

Acostado de lado con las piernas cómodamente flexionadas y la cabeza apoyada sobre el brazo.

Con la mano del otro brazo, tocar la parrilla costal correspondiente.

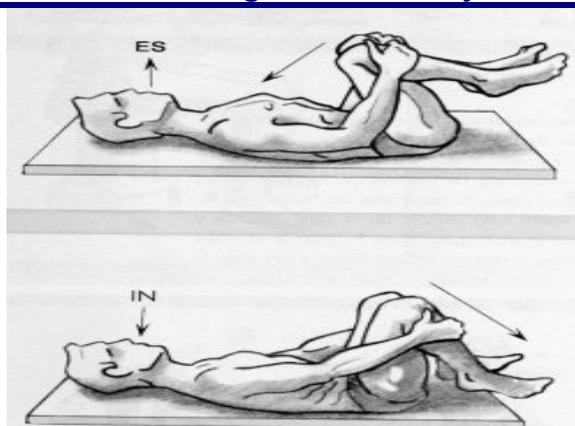
De esta manera se realiza el ejercicio anterior de manera unilateral.

Ejercicio 8: Mejora de la dinámica respiratoria, entrenar la respiración diafragmática.

Decúbito supino con las piernas flexionadas y las manos agarradas a las rodillas.

Efectuar una larga espiración acompañándola con la flexión de las piernas sobre el abdomen y aplastando la parte baja del tórax.

Comenzar una lenta y profunda inspiración, llevando las rodillas hacia su posición inicial, moviendo el diafragma hacia abajo.



Ejercicio 9: Mejora de la dinámica respiratoria, entrenar la respiración diafragmática.

Tumbados decúbito supino con los pies apoyados en el suelo y las piernas flexionadas, se apoyan ambas manos sobre el vientre por encima del pubis.

Al inspirar se eleva la cadera lo máximo posible y descendiendo durante la espiración.

Tanto inspiración como espiración deben ser diafragmáticas, acompañándose los movimientos del diafragma con el ascenso y descenso de la pelvis.

Ejercicio 10: Mejora de la dinámica respiratoria, entrenar la respiración diafragmática.

Sentados en el suelo con las piernas cruzadas y las manos apoyadas sobre las rodillas.

Inspiramos profundamente por la nariz a la vez que desciende el diafragma y sentimos como se hincha el vientre.

Sin interrumpir la inspiración, intentamos extender la caja torácica, elevando el busto.

La espiración se realiza haciendo salir en primer lugar el aire del tórax, luego contraemos el abdomen y por último elevamos el diafragma.

Ejercicio 11: Mejora de la dinámica respiratoria, entrenar la respiración diafragmática.

En cuadrupedia, llevar a cabo una inspiración lenta y larga, con el consecuente descenso del diafragma.

Breve apnea de 5-6 segundos.

Seguir una pausada espiración a la vez que se arquea levemente la espalda hacia arriba y se inclina la cabeza hacia abajo para ponerla en contacto con el esternón.

Ejercicio 12: Respiración visualizada-relajación.

Consigna: Imaginar como el aire entra por la nariz simbolizado por un color (por ejemplo azul), desciende por la traquea hasta los pulmones hinchándolos y empujando el diafragma hacia el estómago. Una vez hinchados los pulmones el aire empieza a cambiar de color (por ejemplo rojo) poco a poco y vuelve a ascender lentamente por traquea hasta ser espirado.

Los alumnos/as colocados en una de las dos posiciones de base cierran los ojos despacio, respirando normalmente en silencio, intentando concienciarse de dicho ritmo respiratorio.

El profesor-guía les pide que olviden su respiración normal y pasen a realizar un respiración diafragmática (previamente trabajada) siguiendo sus instrucciones por medio de una voz suave y cadenciosa: "Inspiramos por la nariz profundamente de manera lenta y pausada llenando los pulmones y llevando ese aire hacia el estómago sin contraer ningún músculo..., cuando hemos llenado por completo nuestros pulmones empezamos a empujar el aire que hemos cogido desde el vientre despacio sintiendo como todo él sale de los pulmones se dirige por la traquea hacia la boca y lo espiramos pausadamente..., una vez que ha salido todo el aire volvemos a inspirar..."

Una vez realizado varios ciclos de inspiración-espiración el profesor-guía introduce las siguientes instrucciones: "ahora pensamos que el aire que está a nuestro alrededor es de color azul y vemos como ese aire entra por nuestra nariz lentamente, baja por la traquea y va llenando poco a poco los pulmones y llega hasta nuestro vientre el cual se hincha como un globo..., cuando nuestros pulmones y nuestro vientre están repletos de ese aire azul poco a poco este se va transformando en rojo, vaciándose poco a poco el vientre, luego los pulmones y pasando el aire por la traquea para salir por la boca... cuando no queda ni una sola gota de aire rojo volvemos a inspirar introduciendo de nuevo aire azul..."

Dependiendo del nivel de nuestro alumnado y aprovechando la música ambiental con la cual hemos apoyado las situaciones anteriores (sonidos del mar, del bosque...), podemos introducir una alternativa indicando a nuestro alumnado que se imagine en un bosque, en la playa... (depende de los sonidos que estemos usando) e imagine como ese aire y sus olores se van introduciendo por su nariz al ser inspirados...

La actividad acabaría induciendo a nuestros alumnos y alumnas a sentarse despacio en la colchoneta sin abrir los ojos y seguir respirando lenta y tranquilamente durante unos segundos para ir abriendo poco a poco los ojos, desperezándose como si acabaran de despertar de una profunda y relajadora siesta.

Esta propuesta de sesión también puede ser abordada de manera parcial y continuada, introduciéndose como cuñas al final de sesiones de aprendizaje de diversos contenidos, trabajado poco a poco los ejercicios que se han propuesto de manera progresiva bien como medio de aprendizaje de los mismos, y por ende de una respiración correcta, bien como actividades de refuerzo y ampliación de lo ya trabajado.

8. CONCLUSIÓN.

En el artículo se ha introducido de manera teórica que es la respiración, sus características..., así como su relación con la relajación para poder tener la base sobre la que sustentar cualquier acción práctica que se quiera realizar para el desarrollo bien de la respiración de manera individual, bien como base para el desarrollo de la relajación como se pretende en el presente artículo.

La importancia de esta fundamentación teórica parte de que todo docente debe conocer los aspectos sobre los que se sustenta su actividad laboral, más si cabe cuando estos aspectos repercuten de manera clara en el desarrollo y evolución del alumnado. Por ello del disponer de dichos conocimientos permite establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que propicie el desarrollo armónico y saludable del alumnado tanto a nivel físico como mental y social.

En la parte práctica del artículo se ha propuesto una sesión de trabajo de la respiración en pos de favorecer la relajación, usando para ello actividades de respiración consciente del alumnado, apoyándose en la música y ambientes relajantes, y con el docente como guía.

Una vez conocido el procedimiento y afianzada la respiración consciente y diafragmática el alumnado puede por sí mismo realizar la misma actividad o actividades parecidas en su vida cotidiana para relajarse, actuar contra el estrés, la vida cambiante en la que se desenvuelve...

Existen muchas variantes de ejercicios y situaciones que pueden ser utilizados, presentándose en el artículo solo algunas de las múltiples posibilidades de las cuales se puede disponer.

El trabajo realizado en este sentido no debe ser aislado sino ser un continuo planificado en el tiempo partiendo de una perspectiva de transversalidad. Este trabajo continuado y planificado será el que lleve a la mejora tanto de la respiración como de la relajación por medio de la respiración, ayudando a la toma de conciencia por parte del alumnado de ambos aspectos y a afianzarlos como hábitos para preservar y mejorar su salud y calidad de vida.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

DELGADO, M., GUTIÉRREZ, A., y CASTILLO, M. (1999). *Entrenamiento Físico-Deportivo y Alimentación. De la infancia a la vida adulta*. Barcelona: Paidotribo.

DELGADO, M. y TERCEDOR, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación física para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.

ESCOLÁ, F. (1989). *Educación de la Respiración. Pedagogotécnia para el rendimiento físico y la fonación..* Barcelona: Inde.

MCARDLE, W., KATCH, F., KATCH, V. (2004). *Fundamentos de la Fisiología del Ejercicio*. Madrid: McGraw-Hill.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2006). *Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre*. Madrid: BOE.

PELIZZARI, U. Y TOVAGLIERI, S. (2007). *Curso de Apnea*. Badalona: Paidotribo.

Fecha de recepción: 7/11/2011
Fecha de aceptación: 15/12/2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

DISYUNTIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LAS ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN

Dra. Dña. Montserrat Cumellas Riera

Dra. en Ciencias de la Educación.
Profesora de la Universidad de Barcelona.
Email: mcumellas@hotmail.com

Antes de abordar el contenido que motiva este artículo, hemos considerado oportuno compartir con nuestros lectores algunas reflexiones y comentarios que condicionan la situación de las actividades que se realizan para sensibilizar a los estudiantes con los coetáneos que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

La percepción que hoy tiene la sociedad sobre los niños y niñas que por razones físicas, psíquicas -o incluso sociales- son sencillamente "*diferentes*", es el resultado de muchos años de anónimo esfuerzo y dedicación desinteresada por parte de variados especialistas, gracias a los cuales se ha evolucionado en su denominación (desde llamarlos tullidos, lisiados, anormales, inválidos... hasta considerarlos como: minusválidos, discapacitados, personas discapacitadas o que presentan...; e igualmente, su tratamiento pedagógico ha ido pasando desde la escolarización en un aula especial, la integración, hasta la inclusión, que es comúnmente aceptada en la actualidad.

Se comprende que la inclusión del niño o niña que presenta NEE, no es una misión que se pueda desarrollar con éxito, únicamente con la voluntad del docente y la aplicación del alumnado implicado, sino que es menester involucrar en ese empeño a todo el entorno, considerando como tal a la familia, el profesorado, el alumnado y la Administración. Por ello se reconoce, y está demostrado, que en los centros, un recurso muy eficaz para la inclusión, son las actividades de sensibilización (acciones encaminadas a promover sentimientos de comprensión, igualdad y cooperación hacia las necesidades de nuestros semejantes).

Sin embargo, con asombro hemos conocido recientemente que un profesor de Educación Física de Vilassar de Mar (Barcelona), lleva varios años padeciendo las consecuencias de un proceso judicial penal, en el que se ha visto involucrado, al ser acusado por una familia, por el *delito* de haber vendado los ojos a su hijo, para que fuera guiado por otro compañero, con el objetivo de trabajar las competencias de "Conocimiento y la interacción con el mundo físico" y "Autonomía e iniciativa personal", dentro de una actividad de sensibilización, con la consecuencia de una caída involuntaria de este niño y un golpe sin mayor trascendencia.

Desconocemos las motivaciones reales de esta familia y no tenemos elementos para pensar que hayan actuado guiados por otras razones que no fueran su desconocimiento sobre la finalidad de la actividad y su preocupación por evitar que se estuvieran realizando actividades no autorizadas; pero ya resulta realmente preocupante la frecuencia con la que la prensa refleja situaciones similares, e incluso peores, en la que padres y madres desautorizan a los docentes delante de sus hijos y casos en los que llega hasta la agresión física.

La situación ha adquirido un cariz tan preocupante, que las autoridades pertinentes han decidido conferir, en un futuro muy inmediato, el estatus de agentes de la autoridad al personal docente; lo que no está claro que esto sea la solución, puesto que también hemos conocido recientemente en Barcelona, que un joven agredió gravemente a un Mozo de Escuadra, cuando éste le reclamó el billete del tren (que no había pagado).

Probablemente la razón de estas actitudes que se observan en la generación que actualmente son padres y madres, esté relacionada con el hecho de haber crecido en la época inmediatamente posterior a la instauración de la democracia, que significó para la sociedad española de entonces, el rompimiento con todo lo anterior y el desterramiento, entre otras prácticas impropias, del castigo físico de los docentes a los estudiantes, que imperaba impunemente en las escuelas. Pero como suele suceder en estos casos, al erradicarlo todo, también desaparecieron algunos valores que hoy se echan en falta; pasando del inapelable: *"si el maestro te castigó es porque algo habrás hecho"*, para caer en el inexplicable: *"¿Quién es usted para castigar a mi hijo? ¡Le denunció!"*.

Ante este estado de cosas, estamos corriendo el riesgo de que, con toda razón, el profesorado en general y con más razón, el de Educación Física en particular, sea cauteloso a la hora de introducir métodos novedosos y de utilizar recursos pedagógicos innovadores; y entre estos, las prácticas de ejercicios de sensibilización. Por ello resulta aconsejable para evitar situaciones como la descrita, que todos los especialistas de Educación Física tengan en cuenta tomar mínimamente algunas medidas como las siguientes:

- Todas las actividades que se realicen deben estar incluidas en la Unidad Didáctica.
- Las Unidades Didácticas deberán estar fundamentadas en bibliografía actualizada y autorizada.
- Las Unidades didácticas deben estar deben estar aprobadas y vigentes.

Por último, en lo concerniente a seleccionar las actividades a desarrollar en relación al tema Educación Física Adaptada y actividades de sensibilización, hoy en día disponemos a nuestro alcance de publicaciones de reconocido prestigio que pueden ser consultadas, entre las que recomendamos especialmente: López y García (1997), Arraéz (1998), Campagnolle (1998), Olayo (1999), Gomendio (2000), Fernández y otros (2000), Jollien (2001), Simard, Caron y Skrotzky (2003), Ríos (2003), Torralba (2004), Cumellas (2006), Garet (2007).

Sin embargo, teniendo en cuenta que en cada caso las necesidades educativas especiales son particulares y que las condiciones materiales de cada escuela son diferentes, lo importante es tener en cuenta que en su acepción más elemental, sensibilizar consiste en ponerse en lugar del otro, ofreciendo la oportunidad de experimentar en propia piel los problemas con los que se encuentran las otras personas, con el objetivo de formar el respeto a la diversidad y la conciencia de las barreras que nuestra sociedad pone a determinados sectores de la población para desenvolverse en igualdad de oportunidades en todos los ámbitos.

Por todo lo anterior, la Educación Física está ante la disyuntiva de renunciar a su obligación de ser innovadora y comprometida, o por el contrario, de poner todas sus posibilidades al servicio de la importante misión educativa que le corresponde.

De nosotros depende enfrentar y salir airoso de esta batalla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Arraéz, J.M. (1998). *Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en la educación física. Un programa de intervención motriz aplicado en la educación primaria*. Granada: Aljibe.

Campagnolle, S.H. (1998). *La silla de ruedas y la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

Cumellas, M; Estrany, C. (2006). *Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Gomendio, M. (2000). *Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Gymnos.

Jollien, A. (2011). *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA.

Olayo J.M. (1999). *El alumnado con discapacidad. Juegos y deportes específicos*. Madrid: Ministerio Educación y Cultura.

Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

Ríos, M. (2003). *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

Simard, Cl. y otros (2003). *Actividad física adaptada*. Barcelona: INDE.

Torralba, M.A. (2004). *Atletismo adaptado para personas ciegas y deficientes visuales*. Barcelona: Paidotribo.

Fecha de recepción: 27/11/2011
Fecha de aceptación: 28/12/2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

ANÁLISIS LÚDICO DE LAS FIGURAS DEL PORTAL DE BELÉN: UNA APROXIMACIÓN HISTORIOGRÁFICA A JESÚS DE NAZARET

Julio Ángel Herrador Sánchez

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla
Facultad de CC de la Actividad Física y el Deporte
E_mail: jahersan1@upo.es

Helena Vales-Villamarín Navarro

Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Granada
Diplomada en Teología por la Universidad de Navarra
Profesora de Historia en Bachillerato. Sierra Blanca. Málaga

RESUMEN

El estudio que presentamos esboza una aproximación a Jesús de Nazaret, como niño/adolescente, y el contexto donde se desenvolvía, desde un punto de vista biográfico o historiográfico, es decir nuestro principal objetivo se centra en el "Jesús Histórico", en el que examinamos la faceta o aspecto lúdico de la época. Para ello, hemos extraído información, fundamentalmente de las fuentes documentales (Biblia) y de investigaciones arqueológicas.

Los estudiosos de la Biblia, indican que todos los temas imaginables sobre ella ya han sido tratados, estudiados, investigados y tienen una respuesta. Ante esta prolífica producción, la gente, el pueblo sencillo, los laicos, los catequistas, los miembros de grupos de oración..., no tienen acceso a los nuevos descubrimientos y desconocen gran parte de lo mucho que se ha escrito. En este sentido, nuestro trabajo o aportación ha consistido en la localización de figuras, donde apareciese la imagen de niños jugando o practicando alguna actividad lúdica dentro del contexto de un portal de Belén. El acontecimiento de que un equipo de arqueólogos descubrieran a finales de Diciembre de 2009, la primera casa en Nazaret de la época de Jesús y que el representante del grupo Nuevo Camino, Marc Hodara, afirmara "*Aquí Jesús pudo estar jugando de niño*", ha sido motivo más que suficiente, para afrontar esta temática con el máximo rigor que exige.

PALABRAS CLAVE:

Juegos, Infancia, Jesús, Belén, Biblia.

1. INTRODUCCIÓN.

En la época navideña, es habitual decorar el hogar, iglesias, centros escolares, Ayuntamientos, bazares, escaparates, etc con adornos alusivos a este acontecimiento festivo-religioso. Es evidente que se trata de una rutina que se repite año tras año dentro de la comunidad católica, y que independientemente de creencias religiosas, intereses comerciales y de las nuevas costumbres importadas de otros países, como por ejemplo la figura de Papá Noel, dicha tradición se encuentra muy arraigada tanto en Occidente como en países Latinoamericanos, fundamentalmente de tradición cristiana.

En este caso, la construcción y exhibición de Belenes, también llamados nacimientos, pesebres, portales, presepio...son los que alcanzan mayor protagonismo, ya que en ellos se recrean y escenifican imágenes que de forma cronológica exhiben los momentos más significativos de la vida cotidiana en Nazaret, el nacimiento de Jesús en Belén, la Adoración de los Reyes Magos y los pastores y la huída a Egipto ante el acoso de Herodes.

Según diferentes fuentes, la primera imagen del portal de Belén tuvo lugar en Italia a principios del siglo XIII d.C, y se le atribuye a San Francisco de Asís. Consistió en una representación de un Belén viviente, donde varios vecinos de la localidad de Greccio, en la provincia italiana de Rieti reprodujeron algunas de las escenas anteriores y posteriores al nacimiento de Jesús. Esta costumbre se fue extendiendo por otras localidades y, finalmente pasó a los hogares italianos, donde se realizaban los portales con figuras de diversos materiales.

Se cree que el primer nacimiento con figuras, se construyó en Nápoles a fines del siglo XV, las cuales estaban confeccionadas en barro y fue Carlos III quien ordenó que los "Belenes" se extendieran y popularizaran en todo el reino itálico y español. En cuanto al material empleado para la confección de dichas figuras es muy variado y ha ido evolucionado a lo largo de los años, así, las podemos encontrar en escayola, plástico, madera, barro cocido, resina, marmolina, etc.

El máximo representante de la escultura belenística del siglo XVIII en Murcia, e incluso en España, es Francisco Salzillo, quien desde muy joven destaca por su arte, aprendiendo los secretos de la técnica en el taller de su padre, también escultor. Sin embargo, ha de pasar mucho tiempo hasta que Salzillo, con casi setenta años de edad, realice su famoso belén. Anteriormente, y quién sabe si de ahí nace la idea de crear uno propio, el artista había completado el que poseían las Agustinas en Murcia. En todo caso, el encargo que le hace D. Jesualdo Riquelme Fontes en 1783 es el que le permite la realización de su impresionante belén.

Un *portal de belén* básico o simple, estaría personificado por la Virgen María, San José, la mula, el buey y el Niño. En cambio, con el objetivo de acercar al espectador a una situación lo más realista posible de lo acontecido en este momento histórico, podemos localizar en la actualidad belenes muy sofisticados que incluyen entre otras figuras: personajes portando canastos, cántaros de agua, alimentando animales, lavando ropa en el río; pastores adorando al niño; labradores arando su tierra; carpinteros; herreros trabajando; pescadores junto a un río; animales como gallinas, cerdos u ovejas; árboles y montañas; casas, molinos, norias, ruinas, puentes, etc. Recientemente algunos Belenes incluyen elementos

naturales como son el musgo y el agua; elementos sonoros y luminosos y figuras en movimiento que los convierten en una verdadera obra de arte, o de ingeniería.



Imagen 1. Portal de Belén

2. METODOLOGÍA.

Como apunta De Pablo (2011), separar la realidad histórica de las leyendas bíblicas es una tarea difícil pero no imposible. Así, con una lectura de la Biblia detallada junto a la utilización de fuentes relacionadas con las costumbres judías de la época, puede trazarse un esbozo de la verdadera historia de Israel, al margen de mitos, relatos hagiográficos o los basados en la cristología.

Por tanto, y en consonancia con dicho autor, este estudio acomete una aproximación a Jesús de Nazaret, como niño/adolescente, y el contexto donde se desenvolvía, desde un punto de vista biográfico o historiográfico, es decir nuestro principal objetivo se centra en el "Jesús histórico", sin más exigencia que la de indagar en la faceta lúdica de la época, desde el máximo respeto a la fe cristiana y sin ninguna pretensión provocadora o irreverente, si no más bien, concebida con un espíritu reflexivo y con la objetividad metodológica que exige una investigación de estas características.

Hasta hace no muchos años, se leían los evangelios de la infancia como si se tratase de relatos folklóricos, cuando en realidad son más bien teología de alto nivel (Perrot, 2006). En este sentido, el estudio que presentamos, se enmarca entre los principales submétodos de la investigación histórica, es decir la Cronología y la Etnología. Además hemos contemplado otra ciencia auxiliar y fuente de la que se nutre la Historia, como es la iconografía. Hemos empleado un diseño de estudio no experimental descriptivo que nos permitiera obtener el mayor número de datos (imágenes) para su posterior análisis de forma cualitativa y cuantitativa. Las fuentes manejadas para la búsqueda de datos han sido casi siempre primarias. En este sentido, se han revisado diferentes catálogos de colecciones particulares, así como diferentes artículos, monografías y manuales, relacionados con el objeto de estudio.

3. JUSTIFICACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO.

Aunque en la mayoría de los belenes analizados hemos encontrado y localizado imágenes de niños, consideramos que por las connotaciones y atribuciones que rodean al fenómeno de la navidad y lo que representa para ellos, la figura infantil, como elemento ornamental o decorativo, debería tener a nuestro entender un papel protagonista y destacado, donde se viera reflejado el carácter lúdico y recreativo de la época, así como el contexto donde se desenvolvían sus acciones.

Álvarez Valdés (1998), indica que todos los años ven la luz cientos de nuevos libros, revistas, artículos, monografías, tesis, y un sinnúmero de herramientas que procuran esclarecer el sentido de las sagradas escrituras y lo que ellas contienen; Añade que todos los temas imaginables sobre ella ya han sido tratados, estudiados, investigados y tienen una respuesta. Ante esta prolífica producción, la gente, el pueblo sencillo, los laicos, los catequistas, los miembros de grupos de oración..., no se han enterado, o no tienen acceso a los nuevos descubrimientos y desconocen gran parte de lo mucho que se ha escrito. En este caso, y en consonancia a las palabras de este teólogo, nuestro trabajo o aportación ha consistido en la localización de figuras, donde apareciese la imagen de niños jugando o practicando alguna actividad lúdica dentro del contexto de un portal de Belén.



Imagen 2. Niños jugando a la pidola

4. FUENTES UTILIZADAS.

Las fuentes documentales tanto orales como escritas, que nos acercan al fenómeno lúdico a lo largo de los años, han sido objeto de numerosos estudios. Si tenemos en cuenta el elemento iconográfico nos topamos con varias investigaciones sobre esta temática, que se han visto fortalecidas gracias a la disertación exhaustiva del análisis de soportes como la fotografía, pintura, cine, cómics, literatura, filatelia, publicidad, escultura, graffiti, cromos, tatuajes, tarjetas de teléfono, vitolas, etc (Plath, 1998; Irureta y Aquesolo, 1995; Renson, 1995; Mestre, 1973; González Aja, 1985; Herrador, 2003; Herrador, 2011).

Examinar y analizar estas actividades lúdicas en dichos soportes, los cuales normalmente pasan desapercibidos para el investigador, pueden suponer para este, una valiosa fuente de conocimiento, ya que favorecen la comprensión y

reflexión antropológica y cultural del fenómeno lúdico en la época y contexto en el que se practicaban estos juegos. En este caso nos hemos centrado en las figuras donde aparecen niños jugando en un belén.

A continuación exponemos las diferentes fuentes escritas o textos, documentos arqueológicos y pintura en los nos hemos basado para nuestro estudio.

4.1. EVANGELIOS APÓCRIFOS.

Los evangelios apócrifos que hacen mención a la infancia de Jesús aportan una excelente descripción de algunos juegos practicados por este, aunque no tienen ningún valor histórico, ya que son relatos muy tardíos que sólo tienen la intención de completar la escasa información contenida en los evangelios canónicos. Como ejemplo en el Evangelio de Santo Tomás: *1.El niño Jesús, de cinco años de edad, jugaba en el vado de un arroyo, y traía las aguas corrientes a posar, y las tornaba puras en seguida, y con una simple palabra las mandaba. 2. Y, amasando barro, formó doce gorriones, e hizo esto un día de sábado. Y había allí otros muchos niños, que jugaban con él* (Santos Otero, 1999).

4.2. BIBLIA.

Álvarez Valdés (1987), señala que cuando visitó la Biblioteca del estudio bíblico de Jerusalén, que contiene unos 30.000 volúmenes, no le impresionó la cantidad de libros, sino que lo que realmente le conmovió, es que todos habían sido escritos con el fin de explicar y comentar uno solo: *La BIBLIA*.

Los evangelios canónicos (Mateo, Marcos, Lucas y Juan), y esencialmente los tres primeros, que reciben el nombre de "evangelios sinópticos" son los documentos que abarcan una información mejor documentada y más dilatada sobre la vida de Jesús, incluso pueden calificarse como auténticas biografías. De todos modos la infancia y adolescencia de la vida de Jesús de Nazaret, son las etapas más desconocidas y estudiadas, incluso se le ha llegado a denominar a esta época como los *años ocultos*, ya que sólo existen relatos de este periodo exclusivamente en los evangelios de Mateo (Mt 1,18-2,23) y de Lucas (Lc 1,5-2,52).

Lamentablemente, en la Biblia como fuente documental escrita, no encontramos textos que hablen directamente de los juegos a nivel general, y mucho menos los que podría haber practicado Jesús. Aunque la Biblia no menciona explícitamente el juego, ésta menciona juegos de "azar" o "suerte. Concretamente en el *Levítico*, hace alusión a que Aarón echó suertes sobre los dos machos cabríos, uno para Jehová y el otro para Azazel. José echaba suertes para determinar la asignación de tierras a las diferentes tribus. Nehemías echaba suertes para determinar quién viviría dentro de los muros de Jerusalén y quién no. Los apóstoles echaban suertes para determinar el reemplazo de Judas. *Proverbios* 16:33 dice, "Las suertes se echan sobre la mesa, pero el veredicto viene del Señor". De cualquier forma, en ningún lugar de la Biblia se usa el juego o "azar" para entretenimiento.

La única vez que se menciona literalmente la palabra juguete en la Biblia es en Jueces 16:25, y hace referencia al resultado del pecado de Sansón. "*Y aconteció que cuando sintieron alegría en su corazón, dijeron: Llamad a Sansón, para que nos*

divierta. Y llamaron a Sansón de la cárcel, y sirvió de juguete delante de ellos; y lo pusieron entre las columnas".

4.3. ARQUEOLOGÍA.

Todos los descubrimientos arqueológicos e históricos de la época en que vivió Jesús sirven para reconstruir el marco en el que transcurrió su vida. Los hallazgos arqueológicos nos acercan a su existencia, ya que confirman la historicidad de un gran número de personajes, lugares y acontecimientos (Maier, 1999). En este sentido, es preciso nombrar a estudiosos como Byron McCane (arqueólogo), Rachel Havrelock (profesora de estudios bíblicos de la Universidad de Illinois) y Allen Callahan (teólogo) los cuales recorren Tierra Santa, con la intención de investigar y analizar las últimas evidencias arqueológicas e históricas de la realidad que vivió Jesús, así como de los hechos que marcaron toda su existencia. A finales de diciembre de 2009 un equipo de arqueólogos descubren la primera casa en Nazaret de la época de Jesús y el representante del grupo Nuevo Camino, Marc Hodara, afirma *"Aquí Jesús pudo estar jugando de niño"*.



Imagen 3. Casa en Nazaret de la época de Jesús, cerca de la Basílica de la Anunciación

Álvarez Valdés (2008), licenciado en Teología Bíblica por la Facultad Franciscana de Jerusalén (Israel), y doctor en Teología por la Universidad Pontificia de Salamanca (España) indica que *"Cuando imaginamos la infancia de Jesús, en el pequeño pueblito de Nazaret, la suponemos tranquila, con san José trabajando serenamente entre virutas de madera, serrucho y formón, mientras el niño Jesús jugaba con carritos de madera hechos por su padre, y María cantaba lavando la ropa, rodeados todos por los bondadosos paisanos de la aldea"*. Sin embargo no fue así, la época que le tocó vivir a Jesús estuvo marcada por protestas sociales, revoluciones campesinas y revueltas políticas, acontecidas muy cerca de donde Jesús vivía. Por tanto, Jesús creció y vivió desde su más tierna infancia envuelto en un ambiente generalizado de protestas y disturbios contra el poder de Roma, lo cual marcó de manera determinante su trayectoria como Maestro.

González de Cardedal (1993), indica que el "Jesús histórico" pretende presentarnos la investigación histórico-crítica que no equivale únicamente al "Jesús

real” o “Jesús terrestre” que vivió y murió. La expresión “Jesús histórico”, en su sentido técnico, se refiere a lo que científicamente puede saberse acerca de Jesús. Es, en realidad, “una construcción de los investigadores, realizada como fruto de un proceso de sustracción, es decir, por separación entre lo que hay de testimonio de fe y lo que hay de dato histórico en las actuales fuentes eclesiales.

4.4. PINTURA.

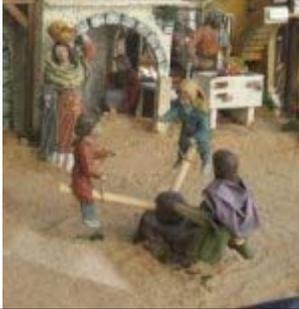
En diferentes obras artísticas, han quedado plasmadas, escenas de la vida, muerte y resurrección de Jesús. Evidentemente las pinturas que más nos interesan analizar, son aquellas donde pudieran aparecer niños jugando, pero este asunto, sería objeto para otro estudio que afrontara esta temática. De todos modos si nos gustaría resaltar un cuadro de Pieter Bruegel el viejo: *El censo de Belén*, donde el pintor refleja el cumplimiento de una orden del invasor romano, en el que los judíos del año 1 debían censarse ante los recaudadores de impuestos del Imperio (Rynck, 2005). En cualquier caso lo que destacamos es, a unos niños jugando en la nieve, con trompos, trineos, etc y que naturalmente se podrían establecer relaciones o un acercamiento, a la situación vivida en ese momento histórico.

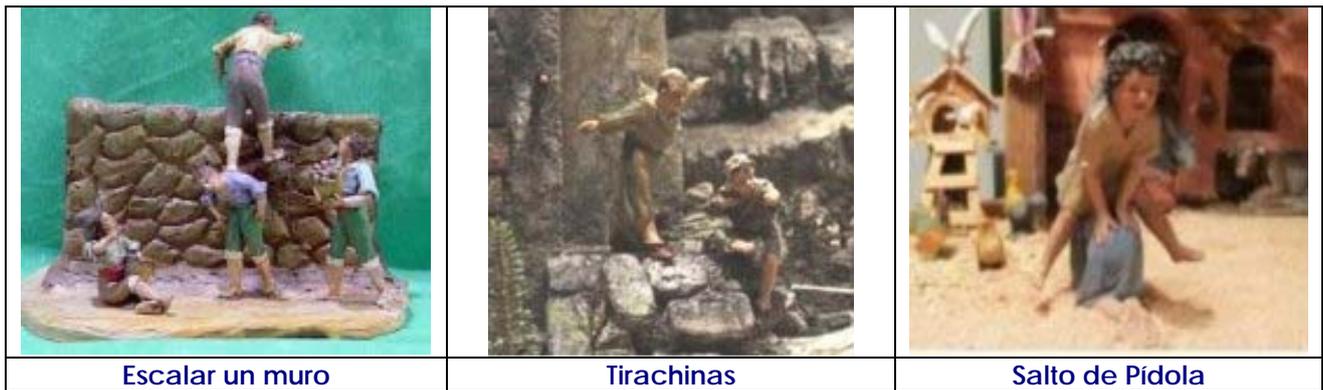


Imagen 4. Pieter Bruegel el viejo: *El censo de Belén*. 1566

5. RESULTADOS: FIGURAS DE NIÑOS JUGANDO EN LOS BELENES.

Corro de la patata	Columpio	Caballito

		
<p>Churro-mediamanga-mangotero</p>	<p>Animales</p>	<p>Balancín</p>
		
<p>Carretilla</p>	<p>Cometas</p>	<p>Escondite</p>
		
<p>Dados</p>	<p>Lanzamiento de Honda</p>	<p>Rayuela</p>
		
<p>Molino (Alquerque)</p>	<p>Tres en raya (I)</p>	<p>Tres en raya (II)</p>
		
<p>Tres en raya (III)</p>	<p>Bolos</p>	<p>Rodar aros</p>



Sanz (2009), Sacerdote Licenciado en Medicina por la Universidad de Granada (1982) y Doctor en Derecho Canónico por la Universidad de la Santa Cruz en Roma (1991) es especialista en la Sagrada Escritura, y su investigación nos acerca a posibles juegos que no son específicos solo de Palestina, pero dado el ambiente cultural de la época, son aplicables a los de la antigua Grecia, Roma y Egipto. En su análisis aporta una selección de los mismos, y aclara que si bien están agrupados por su origen, resulta muy difícil saber cual fue su origen real, porque la interconexión cultural del antiguo Oriente Próximo era muy intensa.

6. CONCLUSIONES.

Proponemos para años venideros, que los responsables y agentes encargados de la confección, producción y posterior comercialización de las figuras de belenes, contemplen aquellos juegos y juguetes que históricamente han sido olvidados u obviados, los cuales no están exentos de aportar una gran plasticidad artística y visual, independientemente de si se practicaban durante época en la que nos hemos centrado a lo largo del estudio; Nos referimos a: *Carrera de sacos; Pollito inglés; Elástico; Policías y Ladrones; Chapas; Cuatro esquinas; Seguir a la madre; silleta de la reina; pies quietos; piedra, papel tijera; Las prendas; Canicas, Látigo; Mosca; Rongo o lima, etc.*

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ÁLVAREZ VALDÉS, A. (1987). *¿Qué sabemos de la Biblia?*. Espíritu y vida. Bogotá.

ÁLVAREZ VALDÉS, A. (1998). *¿Qué sabemos de la Biblia?*.Vol.1. Editorial Lumen. Buenos Aires.

ÁLVAREZ VALDÉS, A. (2008). *Enigmas de la Biblia 1*, Editorial San Pablo. Buenos Aires.

ÁLVAREZ VALDÉS, A. (2010). Las rebeliones políticas que conoció Jesús y su mensaje sobre el reino. *Revista Éxodo. Revista del centro evangelio y liberación*.106.

BIBLIA DE JERUSALÉN. (1986). Editorial española Desclée de Brouwer. Bilbao.

DE PABLO, J.L. (2011). *Jesús de Nazaret*. Edimat. Madrid.

GONZÁLEZ AJA, M^a. I. (1985). *El tema deportivo en la pintura española del siglo de Oro*. Ponencia presentada en el XI Hispa International Congreso. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. (1993). *Jesús de Nazaret. Aproximación a la Cristología* (prólogo a la 3^a edición). Ed. BAC. Madrid.

HERRADOR, J. (2003). Juegos y actividades lúdico-recreativas en la pintura de Goya y su aplicación didáctica en Educación Física. En: *V Jornadas de Innovación Pedagógica*. Algeciras: Attendis.

HERRADOR, J. (2011). Los juegos populares y juguetes en las tarjetas de teléfono. *Revista Educación Física renovar la Práctica*. Boidecanto n°123 pgn 37-42.

HERRADOR, J. (2011). Los juegos tradicionales en la filatelia: estudio praxiológico y multicultural de la actividad lúdica. *Revista acción motriz*. Asociación ACCAFIDE. Las Palmas de Gran Canaria.

HERRADOR, J. (2011). Los juegos populares en los décimos de la lotería Nacional española. *Revista Ágora para la EF y el Deporte* n° 13 (3) pgn 411-421.

IRURETA, P. y AQUESOLO, J. (1995). *El deporte en el cómic: muestra documental*. Madrid. Consejo Superior de Deportes.

MAIER, P. (1999). *History, Archaeology and Jesus. Hard evidence from the ancient world dramatically supports the New Testament record on Jesus*, The Lutheran Witness.

MESTRE, J. (1973). *Goya o los Juegos y Recreos de una Sociedad Española*. Madrid. *Deporte 2000*.

PERROT, C. (2006). *Los relatos de la infancia de Jesús*. Editorial Verbo Divino.

PLATH, O. (1998). *Origen y folclor de los juegos en Chile*. Santiago de Chile. Grijalbo.

RENSON, R. (1995). El deporte, una historia en imágenes. En: IRURETA, P.; AQUESOLO, *El deporte en imágenes*. Madrid. Consejo Superior de Deportes.

RYNCK, P. (2005). Pieter Bruegel, «El empadronamiento en Belén», *Cómo leer la pintura*, Grupo Editorial Random. House Mondadori, S.L.

SANTOS OTERO A. (1999). *Los Evangelios Apócrifos: Colección de textos griegos y latinos*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid.

SANZ, R. <http://rsanzcarrera2.wordpress.com/2009/08/28/relacion-de-posibles-juegos-del-tiempo-de-jesus/>

Fecha de recepción: 15/11/2011
Fecha de aceptación: 29/12/2011

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 Depósito legal: J 864-2009

IMPORTANCIA DE LOS PUNTOS DE ENCUENTRO Y LA COMUNICACIÓN ORAL DENTRO DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Pablo Del Pozo Moreno
Israel Méndez Santisteban

Licenciados en Ciencias de la actividad física, y Diplomados en Magisterio especialidad de Educación Física
Padelmor@gmail.com

RESUMEN

El artículo describe el estudio realizado en un centro de enseñanza secundaria de la ciudad de Sevilla, donde se ha estudiado la importancia de la creación de puntos de encuentro y la interacción oral dentro del aula de educación física, y cómo esto influye en la percepción de la adquisición de aprendizajes por parte del alumno.

This assignment is a study in a secondary school in the city of Sevilla, where the importance to create meeting places for oral interaction within the physical education classroom is examined, and his influence on students' perception of the learning acquisition.

PALABRAS CLAVE:

Puntos de encuentro, actividades discursivas, enseñanza-aprendizaje, aprendizaje significativo

1. MARCO TEÓRICO

A lo largo de los últimos años se viene debatiendo en el área de educación física sobre la necesidad o no, de emplear tiempo de nuestras clases en aspectos más teóricos y comunicativos, disminuyendo por tanto lo que se denomina el "tiempo de práctica motriz".

Evidentemente la asignatura de Educación Física por tradición o por cultura, ha adquirido una gran carga motriz que como docentes debemos utilizar para favorecer los aprendizajes de nuestros alumnos, pero no olvidemos que el culturismo sin cultura se convierte en narcisismo, y que el hacer por hacer no sirve de nada.

Numerosas investigaciones demuestran que las actividades de enseñanza-aprendizaje, constituyen estructuras esencialmente comunicativas, y que no existe aprendizaje si no hay reflexión sobre aquello que hacemos. Debe existir en todas las aulas de enseñanza, también en la de educación física un hilo conductor que permita una constante interacción entre lo dado (el conocimiento compartido entre los interlocutores), y una nueva información que constituye el componente principal del mensaje (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1992).

El objetivo de este estudio es comprobar la influencia de lo que denominaremos a partir de ahora, *punto de encuentro*, (que es un área reducida dentro del aula de educación física, en la que se dispone de una pizarra), llevando a cabo en este lugar procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la comunicación verbal y las actividades discursivas concretas, en los primeros cinco minutos de clase, y en los últimos cinco minutos de la misma.

Según artículos de Colomina,R. Mayordomo,R. y Onrubia,J. el aprendizaje implica un proceso de elaboración y reelaboración constante por parte del alumno, por lo que si no creamos momentos para la reflexión y de esta forma la reelaboración no estaremos produciendo aprendizajes en nuestros discentes. En este proceso el discurso tanto oral como escrito será nuestra piedra angular, debido a que permite a partir de su doble funcionalidad comunicativa y representativa, hacer públicos, modificar, contrastar, negociar, redefinir, reconstruir los propios significados en la interacción educativa (Mercer,1996,1997).

Actualmente disponemos de grandes espacios para el desarrollo de nuestras clases (*"gimnasios", "pistas polideportivas"*), espacios extensos donde la comunicación oral es compleja, y donde el hacer por hacer acaba convirtiéndose en algo habitual, por eso proponemos la creación de puntos de encuentro en nuestras clases que permitan la creación de aprendizajes significativos.

Según Montanero, M. & García, G. *"Las actividades de enseñanza-aprendizaje constituyen de hecho, estructuras de participación esencialmente comunicativas"*.

Además pensamos que no puede existir aprendizaje si no existe una participación cognitiva en aquello que se hace, y para esto será indispensable el uso de la comunicación para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que se han acontecido en el aula.

Una cosa está clara, si en el aula de educación física no favorecemos o creamos momentos para la comunicación discente-docente, o discente-discente, los alumnos podrán crear significados pero será puro azar si estos van encaminados hacia los objetivos y competencias que la actual ley educativa nos marca. Nuestra ayuda pedagógica debe de ser un proceso que les oriente y les guíe, y para esto la interacción oral y las actividades discursivas dentro del aula se convierten en una herramienta imprescindible.

Por otro lado, la obligatoriedad de contribuir desde el área de educación física al desarrollo de las competencias básicas, entre ellas la competencia lingüística, y a la adquisición de una segunda lengua, dentro de los proyectos bilingües supone un reto considerable para el docente, debemos como especialistas en educación analizar las estructuras organizativas de nuestras clases, e intentar que estas favorezcan la adquisición de una segunda lengua, pudiendo desde los puntos de encuentro contribuir desde nuestra área a la adquisición de la misma por parte de nuestros discentes.

2. METODOLOGÍA

2.1. Marco metodológico

El centro donde se ha llevado a cabo el estudio está situado en la zona norte de Sevilla, en un barrio periférico de la ciudad, lo que conlleva el alejamiento del centro urbano de la ciudad y de la mayoría de sus elementos culturales, cines, teatros, salas de exposiciones, con excepción de un centro cívico cercano que posee una biblioteca y organiza conferencias, cursos, etc. Las instalaciones deportivas son más variadas y abundantes, encontrándose en fase de nueva creación y mejora.

La gran mayoría de alumnos del centro procede de la barriada de Pino Montano. Esta homogeneidad favorece las relaciones sociales en el centro, ya que suelen estar precedidas de relaciones vecinales.

La población de la zona es relativamente joven. Es un barrio de nivel socio-económico medio y medio-bajo, habitado en su mayoría por familias trabajadoras, con empleos poco cualificados, siendo una zona eminentemente obrera. Según se puede observar en un estudio que el departamento de orientación elaboró hace algunos años, existe un sector de familias y alumnado que no percibe la educación secundaria obligatoria como una necesidad para afrontar con éxito el futuro, sino que se decantan por salidas profesionales para sus hijos a edades tempranas.

Se ha desarrollado una unidad didáctica; "*Capacitados para comunicar*", que fue impartida en dos cursos diferentes 3º ESO A, y 3º ESO B, utilizando en tercero A lo que hemos denominado anteriormente "*puntos de encuentro*", y en tercero B no. Los puntos de encuentro han sido utilizados al principio y al final de la clase, pudiendo distribuir su contenido de la siguiente forma:

Punto de encuentro inicial

<u>Fase de saludo e intercambio:</u> Charlar con los alumnos, preocuparnos por ellos. Permite ir ajustando ritmos (el que ha ido al servicio, etc...).
<u>Fase hilar la lección:</u> Reflexionar sobre la clase anterior, para hilar o no con la lección de ese día, tareas de casa, artículos, etc..
<u>Fase compartir el proyecto:</u> Orientaciones iniciales sobre lo que va a tratar la lección, orientar al alumno, etc...

Tabla 1. Fases de encuentro inicial.

Punto de encuentro final

<u>Fase de reflexión:</u> Vuelta al punto de encuentro al lado de la pizarra, los alumnos tomaran anotaciones de los aprendizajes adquiridos, periodo de reflexión sobre la clase, aprender a aprender, tanto el qué, como el cómo.
<u>Fase de reforzamiento:</u> Proponer las tareas y reflexiones para casa.
<u>Fase de despedida:</u> Despedida del alumnado.

Tabla 2. Fases de encuentro final.

Por otro lado en la clase de 3º ESO B, no ha habido estos puntos de encuentro por lo que estas fases no han existido, utilizándose el tiempo de los "puntos de encuentro" para un aumento cuantitativo de la práctica motriz.

Los contenidos de la unidad didáctica con los que se pretenden conseguir los objetivos didácticos, son de tipo expresivo, que según el profesorado del centro es un contenido con el que los alumnos han tenido pocas experiencias. No obstante, el estudio no va enfocado a comprobar si los alumnos consiguen o no los objetivos, sino que se pretende observar cuanto perciben los alumnos que aprenden. Siendo la unidad didáctica impartida en ambas clases la siguiente:

UD Nº 4 CURSO: 3º ESO TRIMESTRE: 2º	TITULO: "Capacitados para comunicar". Nº de clases: Seis.
OBJETIVOS DIDACTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Mejorar en el alumno la comunicación no verbal, favoreciendo su capacidad creativa, coreográfica y sus relaciones sociales y afectivas.• Desarrollar su capacidad de expresar gestos y sentimientos a través del cuerpo y el rostro.• Mejorar la desinhibición, ayudándole a conocer y aceptar su propio cuerpo y el de los demás.• Favorecer la capacidad del alumno de transmitir y expresarse de forma hablada y escrita, tanto en lengua castellana como inglesa.• Favorecer en el alumno el auto aprendizaje, la discusión razonada y la creación propia de representaciones artísticas.

CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de coreografías conjuntas donde el coaprendizaje y la coevaluación entre los alumnos sea imprescindible para su elaboración. • Situaciones comunicativas jugadas, en la que se expresen gestualmente sentimientos y estados de ánimo. • Realización de actividades jugadas, en la que los alumnos representen con su cuerpo lugares o actitudes concretas, de forma individual o colectiva. • Realización de actividades de interior que fomenten el debate sobre diferentes temas sobre la educación en valores. • Actividades y juegos concretos que permitan el contacto físico entre los alumnos, y donde la participación de todos será imprescindible. • Actividades individuales encaminadas a la realización de su propia coreografía, respetando de esta forma los ritmos individuales de aprendizaje. • Realización salidas del centro, para que los alumnos visualicen representaciones teatrales o musicales.
METODOLOGÍA	<p>Utilización de unos estilos de enseñanza u otros en función del momento, el grado de conocimiento y la madurez del alumnado. Éstos deberán pasar por los papeles de actor, director y espectador de los procesos de enseñanza aprendizaje que se den durante las clases, respetando siempre los ritmos de aprendizaje individuales. En todas las clases existirá el denominado <i>punto de encuentro</i>, en el que siempre deberá existir una pizarra que servirá como lugar de reunión siempre al principio y al final de la clase para reflexionar sobre lo que estemos haciendo en el aula. Todas las clases estarán divididas bajo la siguiente estructura; momento de motivación, momento de aprendizaje y momento de reflexión. Durante el desarrollo de mis clases el espacio será delimitado por cuatro conos de donde los alumnos no podrán salir y cuyo espacio podrá ser modificado para favorecer el desarrollo de la lección.</p>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar mediante rubrica la realización de una coreografía grupal. • Evaluar mediante hoja de registro actitudes socializadoras y de desinhibición. • Resolver una prueba escrita en lengua castellana e inglesa. • Evaluar la realización de un diario de la asignatura.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	<p>En ninguna de las dos clases existen alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.</p>

Tabla 3. Unidad didáctica "Capacitados para comunicar"

2.2. Participantes.

En el estudio se compararán dos grupos, 3º ESO A con 3º ESO B.

Se han elegido dos grupos donde el ratio de alumno clase sea similar, en 3 ESO A hay 34 estudiantes (25 chicas y 9 chicos), mientras que en 3 ESO B hay 32 (22 chicas y 10 chicos), la edad está comprendida entre los 13 y los 15 años. Además el nivel académico de las dos clases es similar.

Todos los participantes han sido avisados de que están participando en un estudio de investigación, aunque no se les ha comunicado cual es el objetivo del mismo para no influir en el resultado, solamente se les ha solicitado su colaboración y su máxima objetividad en los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

Grupo	Metodología	Nº de alumnos	Chicas	Chicos
3ºESO A	Existen "puntos de encuentro"	34	25	9
3º ESO B	No existen "puntos de encuentro"	32	22	10

Tabla 4. Datos del estudio

2.3. Método de recogida de datos

El método para la recogida de datos es simple, después de impartir la unidad didáctica en cada uno de los dos grupos, se pasó a cada participante un folio con quince ítems que hacen referencia a los aprendizajes que se ha pretendido que adquieran durante las clases. Los participantes marcaron aquellos ítems que percibieron haber aprendido. Después de su cumplimentación, se recogieron los folios y se hallaron los porcentajes para realizar el estudio. Decir que previamente a la realización de la prueba, se informó al alumnado sobre la importancia de su respuesta, y se les pidió su colaboración para ser objetivos, ya que sus datos son imprescindibles para un estudio. Se les ha solicitado su más absoluta sinceridad ya que los test son totalmente anónimos, y no van a influir de ninguna forma sobre su nota académica. Decir que el test fue pasado a los alumnos en los últimos diez minutos de la última lección, en 3º ESO A, fue realizado por 31 alumnos, faltando tres de ellos ese día a clase, y en 3º ESO B, por 30, faltando ese día dos de ellos a clase.

2.4. Hipótesis que se quiere demostrar

El estudio pretende demostrar que la creación de "puntos de encuentro" dentro del aula de educación física, trae consigo que el alumnado perciba que ha adquirido un mayor número de aprendizajes.

2.5. Instrumento utilizado para la recogida de datos

El instrumento es un formulario de creación propia, realizado para los contenidos específicos de una unidad didáctica concreta. Este instrumento ha sido utilizado tanto para el grupo de 3º ESO A, como para 3º ESO B y consta de 15 ítems relacionados con los objetivos didácticos perseguidos.

Representar mediante gestos y con mi cuerpo estados de ánimo y emociones.	
A medir el ritmo para conseguir la coordinación en movimientos de varios sujetos.	
Que es la desinhibición, a respetar mi cuerpo y el de mis compañeros.	
Atreviéndome a realizar diferentes acciones motrices con el mismo.	
A interactuar con mis compañeros en inglés, aprendiendo vocabulario específico en inglés, y expresiones útiles para la vida diaria.	
A trabajar de una forma autónoma.	
A trabajar de forma grupal para conseguir un objetivo común.	
Valorar la importancia de la comunicación no verbal, además de reflexionar sobre la situación de las personas inmigrantes en nuestro país.	
Utilizar el espacio para desarrollar representaciones artísticas.	
Valorar la dificultad de la enseñanza y mi capacidad para poder enseñar a un compañero.	
He aprendido a evaluar la coreografía de mis compañeros, pudiendo ser ahora crítico al visualizar una coreografía cualquiera.	
A reflexionar y ser crítico con todo lo visto en clase.	
A utilizar mi cuerpo como medio de expresión.	
A valorar el inglés como una herramienta fácil y sencilla para la comunicación.	
A valorar el inglés como una herramienta fácil y sencilla para la comunicación.	
A ser creativo, siendo yo el creador de partes de la coreografía realizada en clase.	
A observar y a permitir ser observado por el resto de mis compañeros sin miedo o vergüenza.	

Tabla 5. Formulario para la Unidad Didáctica

3. RESULTADOS.

En primer lugar podemos ver los porcentajes de cada uno de los grupos en función del número de ítems que perciben los alumnos que han aprendido:

3º ESO A		
Nº de ítems seleccionados	Nº de alumnos	Porcentajes
15	3	9,67%
14	6	19,35%
13	14	45,16%
12	6	19,35%
11	2	6,45%
Total	31	100%

Tabla 6. Resultados en 3º A.

Tabla 6 (Existen puntos de encuentro)

3º ESO B		
Nº ítems seleccionados	Nº de alumnos	Porcentajes
11	3	10%
10	8	26,66%
9	11	36,66%
8	6	20%
7	1	3,33%
6	1	3,33%
Total	30	100%

Tabla 7. Resultados en 3º B.

Tabla 7 (No existen puntos de encuentro). Por otro lado, he considerado interesante, ver el número de alumnos que selecciona cada ítem en cada una de las clases.

3º ESO A			
Ítems	Total de alumnos	Ítems seleccionado	Porcentajes
1. Representar mediante gestos y con mi cuerpo estados de ánimo y emociones.	31	31	100%
2. A medir el ritmo para conseguir la coordinación en movimientos de varios sujetos.	31	31	100%
3. Que es la desinhibición, a respetar mi cuerpo y el de mis compañeros, atreviéndome a realizar diferentes acciones motrices con el mismo	31	22	70,96%
4. A interactuar con mis compañeros en inglés, aprendiendo vocabulario específico en inglés, y expresiones útiles para la vida diaria.	31	31	100%
5. A trabajar de una forma autónoma.	31	11	35,48
6. A trabajar de forma grupal para conseguir un objetivo común.	31	31	100%
7. Valorar la importancia de la comunicación no verbal, además de reflexionar sobre la situación de las personas inmigrantes en nuestro país.	31	27	87,096%
8. Utilizar el espacio para desarrollar representaciones artísticas.	31	25	80,64%
9. Valorar la dificultad de la enseñanza y mi capacidad para poder enseñar a un compañero.	31	20	64,51
10. He aprendido a evaluar la coreografía de mis compañeros, pudiendo ser ahora crítico al visualizar una coreografía cualquiera.	31	31	100%

11. A reflexionar y ser crítico con todo lo visto en clase.	31	31	100%
12. A utilizar mi cuerpo como medio de expresión.	31	31	100%
13. A valorar el Inglés como una herramienta fácil y sencilla para la comunicación.	31	21	67,74%
14. A ser creativo, siendo yo el creador de partes de la coreografía realizada en clase.	31	31	100%
15. A observar y a permitir ser observado por el resto de mis compañeros sin miedo o vergüenza.	31	31	100%
3º ESO B			
Ítems	Total de alumnos	Ítems seleccionados	Porcentajes
1. Representar mediante gestos y con mi cuerpo estados de ánimo y emociones.	30	30	100%
2. A medir el ritmo para conseguir la coordinación en movimientos de varios sujetos.	30	6	20%
3. Que es la desinhibición, a respetar mi cuerpo y el de mis compañeros, atreviéndome a realizar diferentes acciones motrices con el mismo	30	22	73,33%
4. A interactuar con mis compañeros en inglés, aprendiendo vocabulario específico en inglés, y expresiones útiles para la vida diaria.	30	16	53,33%
5. A trabajar de una forma autónoma.	30	4	13,33%
6. A trabajar de forma grupal para conseguir un objetivo común.	30	30	100%
7. Valorar la importancia de la comunicación no verbal, además de reflexionar sobre la situación de las personas inmigrantes en nuestro país.	30	30	100%
8. Utilizar el espacio para desarrollar representaciones artísticas.	30	3	10%
8. Valorar la dificultad de la enseñanza y mi capacidad para poder enseñar a un compañero.	30	13	43,33%
10. He aprendido a evaluar la coreografía de mis compañeros, pudiendo ser ahora crítico al visualizar una coreografía cualquiera.	30	26	86,66%
11. A reflexionar y ser crítico con todo	30	0	0%

lo visto en clase.			
12. A utilizar mi cuerpo como medio de expresión.	30	30	100%
13. A valorar el Ingles como una herramienta fácil y sencilla para la comunicación.	30	6	20%
14. A ser creativo, siendo yo el creador de partes de la coreografía realizada en clase.	30	28	93,33%
15. A observar y a permitir ser observado por el resto de mis compañeros sin miedo o vergüenza	30	28	93,33%

Tabla 8. Relación alumnos con ítems seleccionados.

4. DISCUSIÓN Y APLICACIONES DIDÁCTICAS

Si observamos las tablas 6 y 7, podemos percibir la enorme diferencia que existe, en lo que los alumnos perciben que aprenden cuando existen los puntos de encuentro y cuando no. Mientras que en 3ª ESO B, la mayoría de participantes marcan entre nueve y diez ítems, en 3ª ESO A casi la mitad de la clase percibe haber aprendido 13 ítems (45,16%), y ningún alumno percibe el no haber aprendido menos de once ítems.

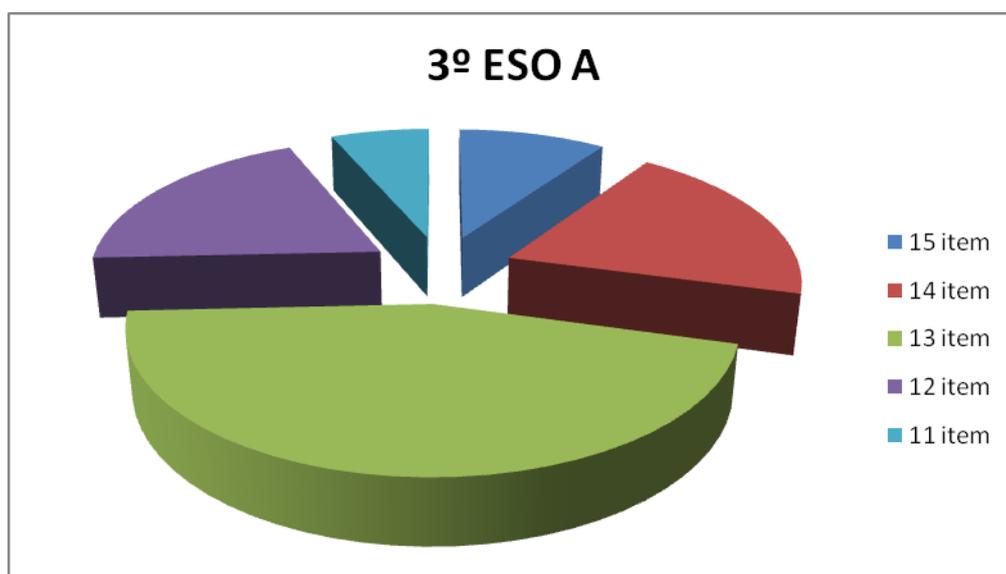


Gráfico 1.

Por otro lado se puede observar la homogeneidad que existe en la cumplimentación del formulario del alumnado de 3º ESO A, estando la gran mayoría en la adquisición de unos trece ítems.

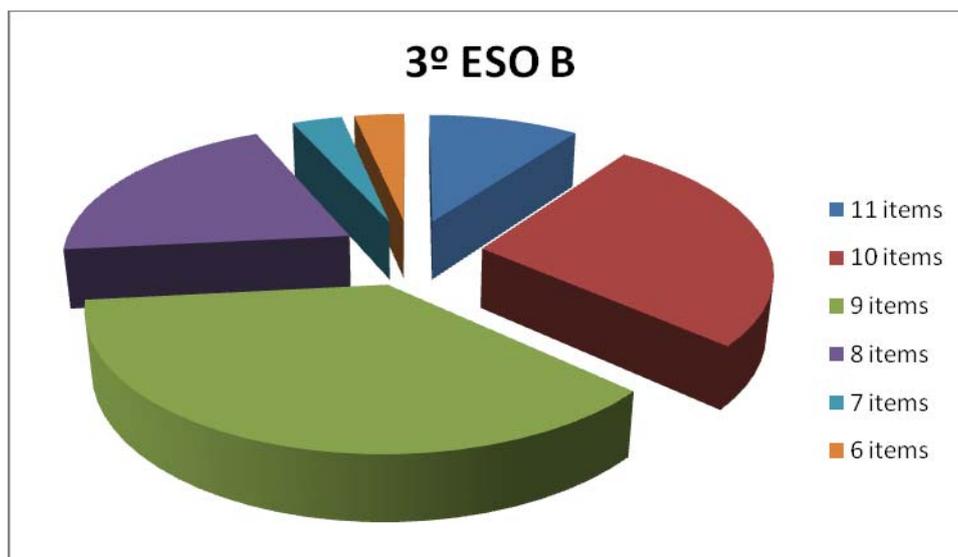


Gráfico 2.

Sin embargo en el grupo de 3º ESO B la cumplimentación del formulario es menos homogénea, siendo mayor el rango de ítems elegidos por los alumnos, desde 6 hasta 11, y siendo mucho mas dispersa la percepción de la adquisición de los aprendizajes por parte de los participantes.

De estas dos primeras tablas se puede deducir que el cumplimiento de la hipótesis formulada, es decir, la creación de puntos de encuentro dentro del aula de educación física, contribuye a la percepción por parte del alumnado de un mayor número de aprendizajes. Por esta razón los puntos de encuentro pueden ayudar a dar un mayor sentido educativo y formativo a nuestra materia.

Debemos separar la educación física del entrenamiento deportivo, ya que son campos totalmente distintos. En nuestras clases debemos comenzar a primar la adquisición de aprendizajes por parte de nuestros y nuestras discentes.

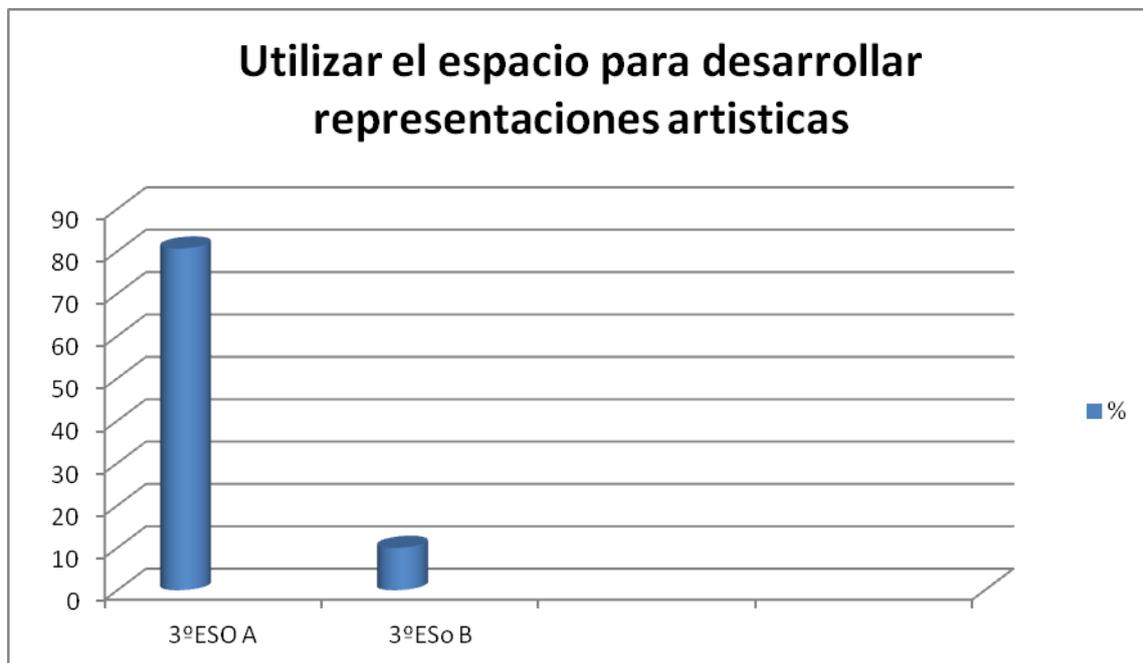
El estudio realizado coincide con Onarubia, J. , en que mediante el uso del lenguaje y la comunicación, los alumnos pueden dar sentido a la experiencia o actividad que están llevando a cabo. El alumnado percibe más aprendizajes porque existe una reflexión, de esta forma pueden encontrar un significado a todo lo que hacemos en clase. Los datos demuestran también, lo que Coll, C. y Onrubia J. , ya afirmaron en su día, la importancia de la creación de un espacio que permita interactuar de forma oral al profesor y al discente. En este estudio queda demostrada la importancia de la creación de ese tipo de espacios, ya que estos favorecen la percepción de la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado. Como afirmaron en su día Montanero, M. y García, G., los procesos de enseñanza aprendizaje constituyen de hecho, estructuras de participación esencialmente comunicativas, siendo esto cierto, ya que en el grupo donde hemos favorecido la comunicación profesor - alumno con la creación de puntos de encuentro, la percepción de aprendizaje por parte del discente es mucho mayor.

Por otro lado y según Coll,C. si no creamos momentos para prestar ayuda pedagógica a nuestro alumnado, es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno, y los que pedagógicamente quiere conseguir el profesor. En los resultados se puede observar

que en el grupo donde no se han utilizado los puntos de encuentro, para reflexionar, para orientar; la percepción de los alumnos de lo que aprenden es mucho menor y más dispersa.

Dicen que hacer ciencia es huir de la intuición, por lo que debemos desde la educación física, comenzar a hacer caso a todos estos estudios que nos hablan de la importancia de la comunicación y la creación de espacios para la creación de aprendizajes significativos, y por otro lado, valorar la importancia de la implicación cognitiva y la reflexión de nuestros alumnos a través de la comunicación oral.

Por otro lado en las tablas 3 y 4, se pueden observar los porcentajes, del número de alumnos que ha seleccionado cada ítem en cada una de las clases, ofreciéndonos estas tablas datos realmente curiosos.



Si sólo realizamos actividades, que al final de la clase no lleve consigo una reflexión, es probable que los alumnos no tengan porque percibir que es lo que el profesor pretende enseñarles con las actividades que estamos realizando. Esto puede observarse en los contenidos más abstractos como son la ocupación del espacio, o el ritmo.

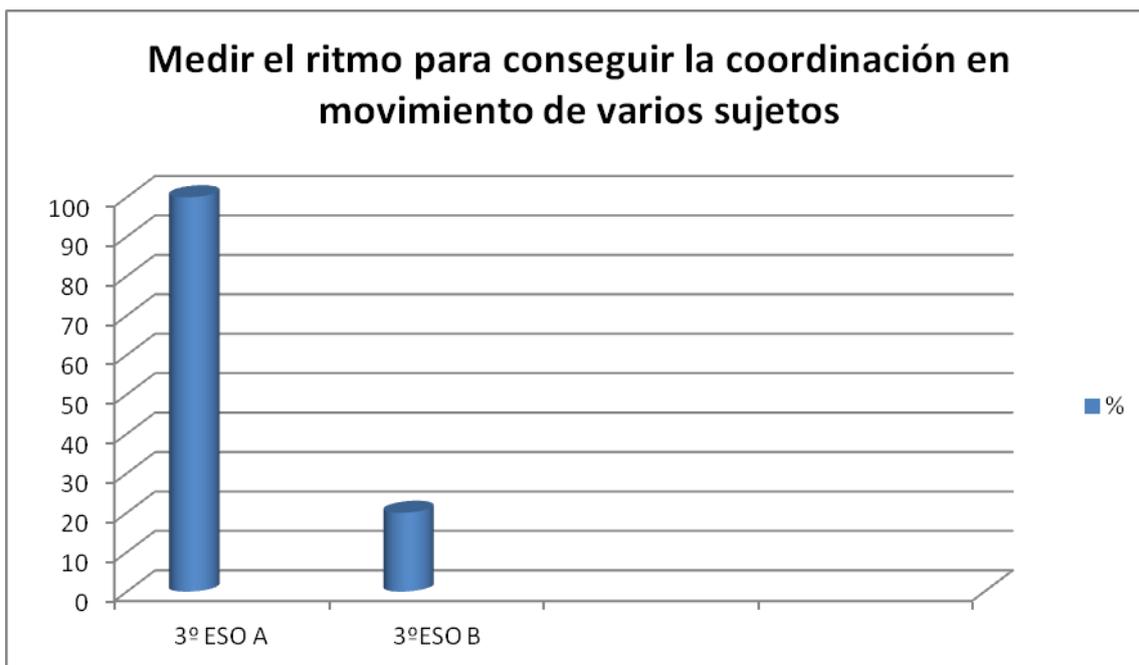


Gráfico 4.

O creamos momentos para que el alumno pueda reflexionar junto a su profesor y sus compañeros, o muchos de los aprendizajes más abstractos que pueden existir dentro de nuestras actividades pueden pasar totalmente desapercibidos para los alumnos.

Por otro lado existen determinados contenidos que lógicamente si no creamos los momentos y los puntos de encuentro para que el alumno los ponga en práctica será imposible que lo adquiera.



Gráfico 5.

Este es quizás el resultado, más llamativo, aunque es simple de explicar, con la clase de 3º ESO B, en ningún momento de las seis lecciones hemos parado para reflexionar sobre lo que estábamos haciendo, mientras que para la clase de 3º ESO A, todos nos reuníamos al final de la clase y todos sabían que ese momento se llamaba momento de reflexión, quizás por esto sea el abrumador 100%.

Por otro lado, creo que es muy destacable, el ítem trabajar de forma autónoma, ya que ambos grupos tienen unos porcentajes realmente bajos, y considero que durante mis clases, la autonomía de mis alumnos ha sido muy grande. Esto puede ser quizás a un error terminológico ya que durante la clase lo hemos llamado trabajo individual, de todas formas el grupo 3ºESO A obtiene un mayor porcentaje de alumnos que lo perciben que lo han aprendido que 3º ESO B.

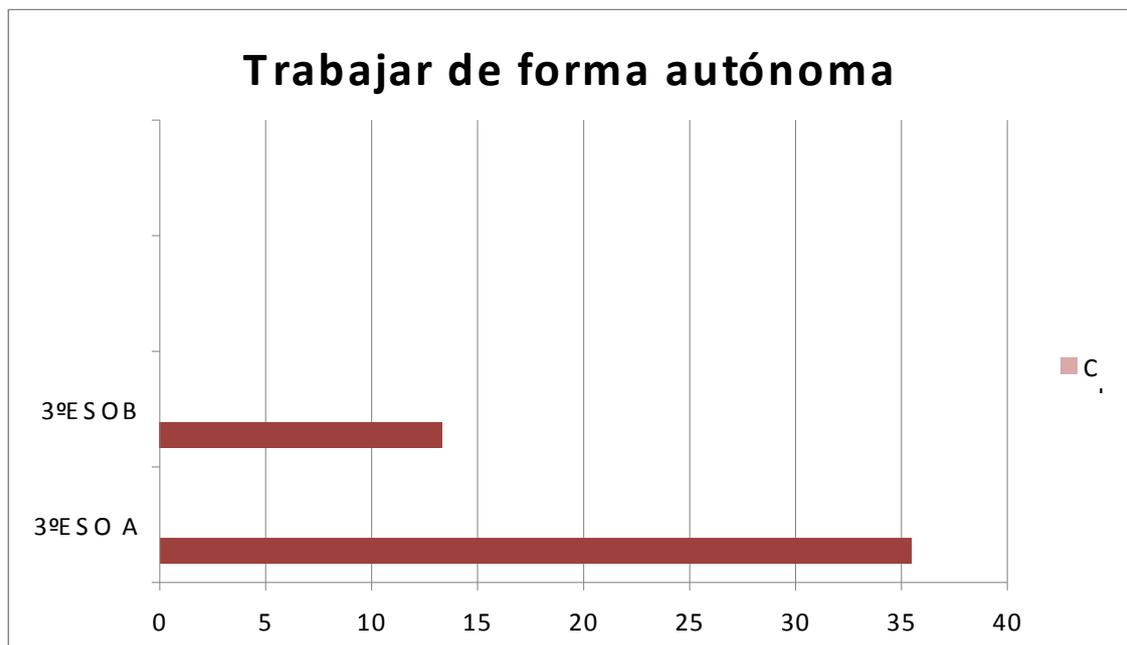


Gráfico 6.

Por último destacar la importancia de los ítems relacionados con la adquisición de una segunda lengua. Si nuestra asignatura entra a formar parte de los proyectos bilingües que se están promoviendo por todo el país, deberemos favorecer los puntos de encuentro, donde se produce una comunicación verbal clara, y donde podremos contribuir de forma clara a la adquisición de una segunda lengua por parte de nuestros alumnos. En los siguientes gráficos queda clara la importancia de este tipo de puntos para los ítems relacionados con la adquisición de una segunda lengua;

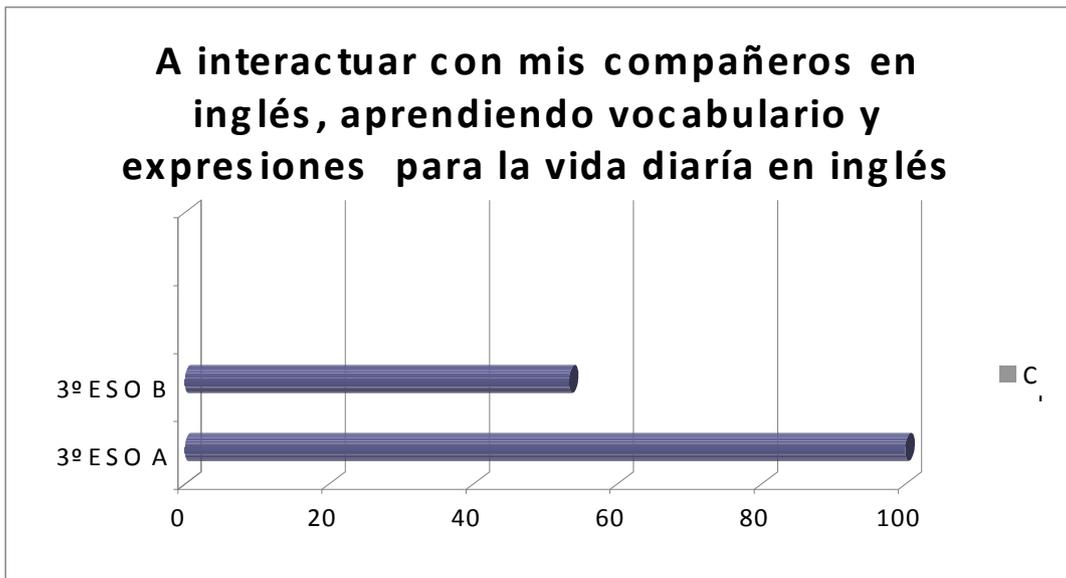


Gráfico 7.

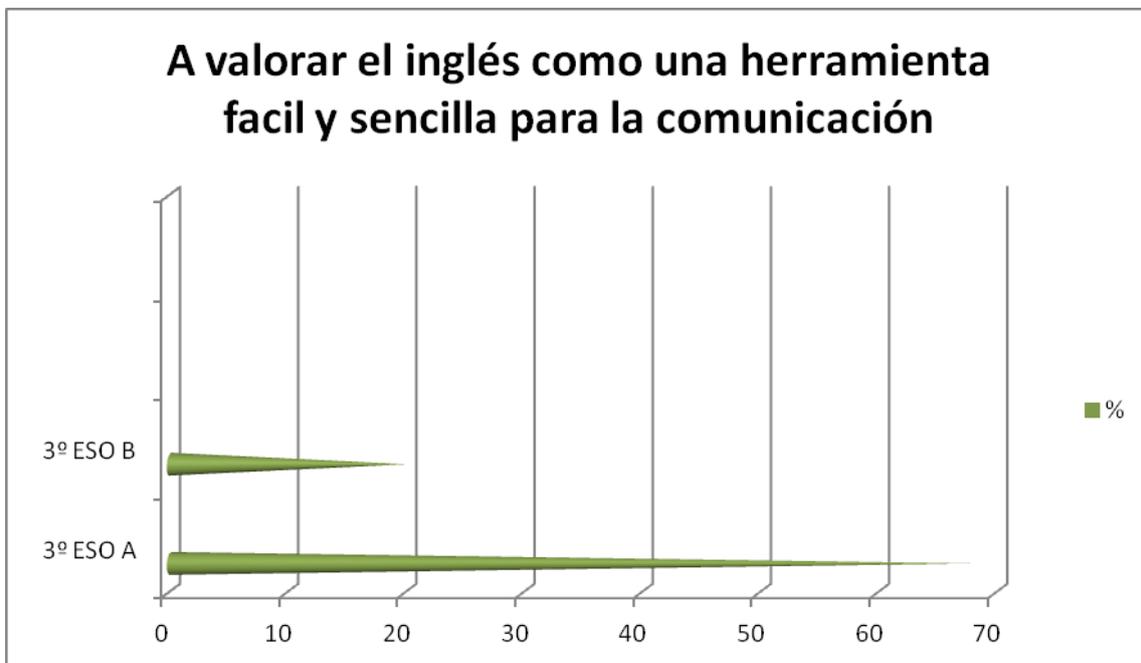


Gráfico 8.

En ambos gráficos se puede observar como la percepción de lo aprendido respecto a los ítems sobre la adquisición de una segunda lengua, el grupo en el que existen los puntos de encuentro duplica, e incluso triplica al curso donde no existen los puntos de encuentro.

5. CONCLUSIÓN

Tras exponer anteriormente los resultados del estudio y discutir los mismos, podemos afirmar que la hipótesis se cumple, y que los puntos de encuentro no solo favorecen la comunicación oral dentro del aula de educación física, sino que además hacen que los alumnos perciban un mayor número de aprendizajes. Existe una correlación clara entre los puntos de encuentro y la percepción de adquisición de aprendizajes por parte de nuestros alumnos, la utilización y la creación de este tipo de puntos, puede contribuir claramente a dar un sentido educativo a nuestra área, porque permite al alumno reflexionar sobre lo que hacemos en clase, y además permite que exista un hilo conductor que de un sentido y una coherencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El estudio demuestra la necesidad de buscar otra estructura organizativa en nuestras clases que permitan favorecer los aprendizajes. Por supuesto la ampliación de este estudio podría ser comprobar realmente que los alumnos aprenden más con la creación de puntos de encuentro en el aula, pero debido a la limitación temporal, que solo me ha permitido dar seis clases a cada grupo, únicamente se ha podido contrastar que es lo que el alumno percibe que aprende, pero considero que sería importante en el futuro conseguir demostrar que el alumno realmente aprende más con la creación de estos puntos de encuentro.

Además consideramos que si los especialistas en educación física, queremos empezar a formar parte de los proyectos bilingües, queda claramente demostrado, que los puntos de encuentro mejoran la percepción del alumno respecto a la adquisición de una segunda lengua, y sobre la necesidad de aprenderla. Si asumimos la responsabilidad de incluir en nuestras aulas los proyectos bilingües, debemos de ser conscientes del desafío que esto supone, y de la importancia de la creación de momentos para la comunicación, para conseguir contribuir a la adquisición de una segunda lengua.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Coll, C., Colomina, R., Onarubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva metodológica. *Anuario de psicología*, 153-178.

Schon, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Revista Investigación en el aula*, 42, 21-31.

Colomina, R., Mayordomo, R., & Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y aprendizaje* , 67-80.

Costa.F, C. D. (2004). El pensamiento del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación física. *Educación Física y Deporte-Universidad de Atiopia* , Vol 3.N2.

Fernandez Barrionuevo, E. (2009). La secuenciación de contenidos lingüísticos dentro de la educación física bilingüe. *Inovación y experiencias educativas* , N°23.

Garcia Monge, A., & Bores Calle, N. (2005). La expresión Corporal en la educación física obligatoria, ideas para organizar el contenido y la práctica. *Asociacion actividad física y expresión corporal* .

Montanero, M., & Garcia, G. (2005). ¿Qué hacen los profesores cuando los alumnos se equivocan?. Un análisis de la interacción oral en el aula de apoyo. *Infancia y Familia* , 141-157.

Sánchez, E., & Rosales, J. (2005). La practica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumno en el aula. *Cultura y educación* , 147-173.

Sánchez, E., Garcia, J. R., De Sixte, R., Castellano, N., & Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje* , 233-258.

Fecha de recepción: 23/12/2011

Fecha de aceptación: 29/12/2011

EmásF