



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

TESIS DOCTORAL:

INCIDENCIA DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA CONSTRUCCIÓN DE OTRA ESCUELA

Presentada por **Nuria Santamaría Balbás**

para optar al grado de doctora
por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Marcelino Vaca Escribano

VALLADOLID, octubre de 2015

INCIDENCIA DE LAS CUÑAS
motrices y psicomotrices en la construcción
de otra escuela



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Programa de doctorado: Didáctica de la Educación
Plástica, Educación Musical y Educación Física.

TESIS DOCTORAL:

AUTORA:

Nuria Santamaría Balbás

DIRECTOR:

Marcelino Vaca Escribano

AGRADECIMIENTOS



Quiero agradecer muy especialmente, a mi Director Marcelino Vaca Escribano, por enseñarme a enseñar; por ser el precursor de este escrito, abriendo mi mirada a otra educación posible; por haber aceptado formar parte de este andar, asumiendo la dirección del proyecto desde sus comienzos.

Gracias por escucharme, por cuestionarme, por apoyarme y por dejarme ser. Este trabajo es un trocito de ti mismo.

Gracias por toda la ayuda prestada, por tu entrega, por tus iluminadoras reflexiones, por todo el tiempo dedicado, así como por compartir conmigo, la pasión que transmites en tu trabajo y tus ganas de seguir descubriendo.

Gracias Marcelino por haberme permitido extender mis alas y por estar presente en mi vida.

A mis padres, por vuestro amor incondicional, por nutrir mi alma, por todas vuestras enseñanzas, por ser mis maestros de vida. Gracias por haber confiado siempre en mí, poniendo todos los medios necesarios, para hacer realidad muchos de mis sueños, entre ellos, descubrir mi vocación y dedicarme a ella. Me siento muy afortunada de teneros en mi vida.

A Ander, mi compañero de viaje, mi cómplice en la creación de un mundo mágico, por tu amor y tus cuidados del día a día, por nuestros proyectos y sueños por cumplir, por acompañarme en todas mis locuras, por compartir conmigo una de las pasiones que nos une: la educación.

A todos los compañeros con los que he compartido este camino de la docencia y que me han acompañado en mi trayecto de evolución profesional y personal, en especial a mis compañeros de los Colegios Públicos “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental y “María Teresa León” de Ibeas de Juarros, de Burgos. Os agradezco vuestra implicación en las aulas, el amor por vuestra profesión, la armonía creada y el trabajo en equipo, el respeto mostrado por todas mis ideas y propuestas, vuestro aliento y amistad.

A mis alumnos, a mis “niños”, por compartir conmigo vuestra inocencia, vuestras inquietudes y deseos, por abrirme vuestros corazones, por regalarme sonrisas y besos, por escucharme, por hacerme sentir afortunada cada día en el aula con vuestra presencia, por provocarme para cuestionar que no todo vale y además poderlo poner en práctica, por permitir sentirme viva con lo que hago y por llenar mi vida de nuevos colores.

A Susana Fuente y a mis amigas espinosiegas Silvia, Ana y María Jesús, por acompañarme en esta aventura, por vuestra amistad, por la alianza, por el cariño que nos une.

A todas las personas que me habéis formado, gracias por introducirme en este extraordinario universo del conocimiento del ser humano; por haberme abierto múltiples y sutiles espacios de búsqueda, de comprensión y de paz interior.

A Ana E. Martínez, por llenar de color, alegría y vida estas páginas, gracias por tu esmerado trabajo, por tu creatividad y por tu infinita paciencia.

A Sara Calvo, por tu inestimable ayuda con la estadística, gracias por ayudarme a descifrar el lenguaje de los números.

A todos los compañeros de profesión, que tras escucharme habéis decidido dar una oportunidad a este proyecto, desarrollándolo en vuestras aulas y sembrando nuevas semillas.

Gracias a todos mis maestros y guías, que me habéis acompañado, alentado, protegido y ayudado para que este proyecto vea la LUZ...

¡Gracias, gracias, gracias!

Este ha sido un proyecto en el que he aprendido a agudizar mis sentidos, percibiendo que se ha ampliado mi capacidad de escuchar, de mirar, de tocar, de sentir, de comunicar, de respetar...

Un proyecto que ha durado seis años, en los que he estado muy bien acompañada, de maestros extraordinarios, de comprometidas familias y de hermosos niños...

No ha sido tarea fácil compaginar la docencia con el desarrollo de esta investigación, pues he tenido que invertir tesoros tan preciados como la salud y el tiempo, el mismo que le he restado a mi familia, amigos y a mí misma. Pero sé que ha sido un tiempo necesario, para poder plasmar, contar y reflejar la vida, las inquietudes y el crecimiento conjunto de una maestra y de sus niños en el aula.

Siento que este ciclo no culmina aquí, precede otro cargado de nuevas ilusiones y desafíos, pues este proyecto ha desplegado mi curiosidad con tal profundidad, que me provoca una incesante indagación en la búsqueda de nuevas respuestas. Todo lo aquí vivido y sentido, me compromete con una educación que no se acomoda, que no reproduce, que no se conforma...

CAPÍTULO 1

Introducción

Evocando la contribución de las cuñas en mi desarrollo profesional
y en la construcción de una escuela singular.....15

1.1– PRECURSORES DEL ESTUDIO. ANTECEDENTES..... 16

1– Mi primer encuentro con la expresión “cuña motriz”..... 16

2– Comencé a explorar su potencial educativo en mis primeros pasos profesionales
(cursos 1999–2003)..... 19

3– Las cuñas motrices dentro del modelo pedagógico, tratamiento educativo del ámbito corporal
en la escuela 21

4– Un proyecto emblemático en un centro escolar: “cuñas motrices para mejorar la
convivencia y el éxito escolar” (cursos 2009-2011)..... 30

5– Consecuencias del proyecto: un taller de convivencia en el centro y la transformación
personal y profesional de los maestros participantes 34

1.2– INDAGACIONES PREVIAS QUE MUESTRAN LA NECESIDAD Y EL INTERÉS EDUCATIVO DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES44

1.2.1– UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL COLEGIO DE MELGAR,
DESARROLLADO EN LOS CURSOS: 2009-2012,
CON LAS SIGUIENTES INTENCIONES:..... 45

A– Respetar y atender las necesidades fisiológicas, atencionales y emocionales de los alumnos 45

B– Compensar la quietud en el aula..... 48

C– otorgar espacios de sosiego y descanso 55

D– potenciación de las relaciones sociales en el aula..... 61

E– tener experiencias de aprendizaje vital: lo que se aprende en la escuela sale de la escuela 66

F– mejorar un plan de convivencia en construcción 70

G– aprender haciendo: transformación del proyecto educativo 71

1.2.1– ¿ES POSIBLE TRASLADAR EL ESTUDIO A UN NUEVO CENTRO EDUCATIVO?..... 82

CAPÍTULO 2

Marco teórico

Las cuñas motrices y psicomotrices en la literatura educativa
y en las prescripciones y orientaciones del currículo oficial83

2.1– LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA LITERATURA EDUCATIVA.... 84

2.2– LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN EL CURRÍCULO ESCOLAR 95

2.2.1– las cuñas y el currículo oficial. Tanto el mec como la consejería de educación
de la comunidad autónoma nos proponen hacer “cuñas”..... 95

2.2.2– Las cuñas en el proyecto educativo de centro. Cuñas y jornada escolar..... 104

2.2.3– “Cuerpo y currículo”, una relación a replantear 112

CAPÍTULO 3

Objetivos e hipótesis	119
-----------------------------	-----

3.1– OBJETIVOS DE LA TESIS	120
----------------------------------	-----

3.2– PRINCIPALES HIPÓTESIS DE TRABAJO	122
---	-----

CAPÍTULO 4

Metodología y diseño

Las cuñas motrices y psicomotrices como objeto de investigación.....	125
--	-----

4.1– MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	126
---	-----

1– Breve recorrido por los paradigmas de la investigación educativa, con la intención de esclarecer el marco conceptual de la investigación	126
---	-----

2– Incidencia de los diferentes paradigmas sobre la evolución de los distintos modelos de investigación didáctica.	130
---	-----

3– La investigación–acción como estrategia de investigación cualitativa.....	132
--	-----

4– Previsiones en la metodología y niveles de contenido.....	133
--	-----

5– La insoluble dualidad del docente–investigador	135
---	-----

4.2– PROCEDIMIENTOS DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA: DISEÑO Y DESARROLLO	137
--	-----

1– Diseño de la investigación.....	137
------------------------------------	-----

FASE 1.....	138
-------------	-----

La fase de preparación se concreta en una detección de necesidades	138
--	-----

FASE 2.....	138
-------------	-----

Puesta en práctica del proyecto en melgar	138
---	-----

detección de necesidades y construcción de significados compartidos.....	138
--	-----

Reconstrucción del proyecto. Aplicación del proyecto a un nuevo centro escolar.	
---	--

Detección de necesidades.	140
--------------------------------	-----

Recogida y tratamiento de datos	143
---------------------------------------	-----

FASE 3:.....	143
--------------	-----

Informativa	143
-------------------	-----

Temporalización del diseño de la investigación	144
--	-----

Ciclos de la investigación	146
----------------------------------	-----

2– Desarrollo de la investigación	148
---	-----

A– Contextos en los que se ha desarrollado la investigación	148
---	-----

B– Descripción de la muestra encuestada	149
---	-----

C– Instrumentos de medida.....	150
--------------------------------	-----

D– Técnicas de análisis de datos.....	160
---------------------------------------	-----

E– Criterios de credibilidad en la investigación	163
--	-----

Credibilidad	164
--------------------	-----

Transferibilidad	166
------------------------	-----

Dependencia	166
-------------------	-----

Confirmabilidad:.....	168
-----------------------	-----

F– Cuestiones ético–metodológicas de la investigación	168
---	-----

CAPÍTULO 5

Resultados de la investigación:

El interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices en la Educación Primaria173

5.1– LOS POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA ESCUELA..... 174

- 1– Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula..... 175
- 2– Para la realización de actividades de compensación corporal: para compensar la falta de atención, el cansancio, el nerviosismo, el estrés, la ansiedad o la tensión 195
- 3– Para el desarrollo de la inteligencia corporal–cinestética 223
- 4– Para evitar atrofias y disfunciones favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural..... 243
- movilización de las diferentes cadenas musculares 243
- 5– Para mejorar el éxito escolar: la actividad física y la mejora del aprendizaje..... 263
- 6– Para el desarrollo de la inteligencia emocional 284
- 7– Para desarrollar la inteligencia espiritual..... 338
- 8– Para fomentar y crear hábitos alimenticios y de hidratación saludables 360
- 9– Para crear espacios de vida en el aula..... 377
- 10– Para exportar los aprendizajes más allá del aula..... 394
- 11– Para optimizar la programación didáctica de aula y desarrollar pedagogías activas..... 405
- 12– Para mejorar un plan de convivencia en construcción 439
- 13– Para establecer nuevos lazos con las familias 454
- 14– Para transformar el papel del maestro y ayudar a profundizar en su proceso de desarrollo personal 485

5.2– LOS INTERESES, DESEOS Y NECESIDADES EMERGENTES DEL ALUMNADO RECLAMAN UN CONTENIDO DIFERENTE 507

- 1– Yoga..... 509
- 2– La respiración consciente 516
- 3– La meditación..... 524
- 4– La relajación..... 540
- 5– El masaje y las virtudes del contacto..... 546
- 6– El trabajo con la energía 558
- 7– Aromaterapia..... 572
- 8– La gemoterapia..... 574

CAPÍTULO 6

Oportunidades y dificultades halladas

Reconstrucción del proyecto en un nuevo contexto: Ibeas de Juarros	579
6.1– EL PROYECTO SE TRANSFORMA Y EVOLUCIONA GRACIAS A LA CONSTANTE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DESARROLLADA	580
1– El recorrido de las cuñas entre los cursos 2009 –2015	583
2– Mejoras realizadas y objetivos logrados.....	588
6.2– NUEVO DESTINO: INSÓLITAS OPORTUNIDADES, DESAPACIBLES DIFICULTADES	592
1– La tutoría de un grupo de 6° de primaria (curso 2012–2013). Periodo de adaptación	592
2– La tutoría de un grupo de 2° de primaria (curso 2013–2014). Retomando primer ciclo.....	594
3– La tutoría de un grupo de 1° de primaria (curso 2014-2015) Comenzando ciclo	595
4– Informe final sobre las posibilidades y limitaciones a la hora de reconstruir lo logrado en el colegio de melgar enb un nuevo contexto.....	597
6.3– EL PROYECTO ES EXTRAPOLABLE A OTROS CONTEXTOS	602

CAPÍTULO 7

Conclusiones finales y líneas abiertas de investigación	617
7.1– CONCLUSIONES DE LA TESIS A LA LUZ DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS.	618
7.2– INTERÉS POR LOS RELATOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS QUE VIENE GENERANDO ESTE ESTUDIO	637

CAPÍTULO 8

Referencias bibliográficas	535
8.1 – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	536
8.2 – REFERENCIAS LEGISLATIVAS	546
8.3– OTROS DOCUMENTOS.....	547
8.4– LINKOGRAFÍA	548

ANEXOS	551
FICHAS MENSUALES DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES	552
1.1– CUÑAS DE LOS CURSOS 2009-2010	552
CUÑAS DE LOS CURSOS 2010–2011	575
CUÑAS DE LOS CURSOS 2011–2012	579
CUÑAS DE LOS CURSOS 2012–2013	583
CUÑAS DE LOS CURSOS 2013–2014	587
CUÑAS DE LOS CURSOS 2014–2015	591
9.2– INFORMACIÓN PADRES	599
CARTAS A LOS PADRES (Colegio de Melgar)	599
CARTAS A LOS PADRES (Colegio de Ibeas)	600
9.3– MODELOS DE CUESTIONARIO:	601
MODELO CUESTIONARIO ALUMNADO (DEFINITIVA)	601
MODELO CUESTIONARIO ALUMNADO (PRIMERA ENCUESTA)	603
MODELO CUESTIONARIO PROFESORES	607
MODELO CUESTIONARIO PROFESORES (IBEAS 2012-2013)	608
MODELO CUESTIONARIO FAMILIAS	609
MODELO CUESTIONARIO “VUELTA DE BAJA”	611
9.4– DATOS DE LOS CONTADORES DE CONVIVENCIA	612
CONTADORES DE CONVIVENCIA ENTRE LOS CURSOS ESCOLARES 2007 Y 2012	612
9.5– PONENCIAS REALIZADAS	613
COLEGIOS Y CENTROS EN LOS QUE SE HAN SOLICITADO E IMPARTIDO	613
PONENCIAS DE CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES	621
9.6– LOS PORQUÉS DE LA TUTORIA EN EL PRIMER CICLO	628

CAPÍTULO 1

Introducción

Evocando la contribución de las
cuñas en mi desarrollo profesional y
en la construcción de una escuela singular.



1.1— PRECURSORES DEL ESTUDIO. ANTECEDENTES.

1.2— INDAGACIONES PREVIAS QUE MUESTRAN LA NECESIDAD
Y EL INTERÉS EDUCATIVO DE LAS CUÑAS MOTRICES Y
PSICOMOTRICES



1.1— PRECURSORES DEL ESTUDIO. ANTECEDENTES

A lo largo de este primer capítulo, voy a dar respuesta a preguntas que considero esenciales, para poder comprender el desarrollo y el sentido de esta Tesis, que son:

- ¿Cómo conozco la expresión “Cuña Motriz”?
- ¿Cómo va teniendo para mí un interés progresivo en mi trabajo como maestra?
- ¿Cómo surge hacer de las cuñas motrices un objeto de estudio?
- ¿Por qué Cuñas motrices “y Psicomotrices”?

Por este motivo, creo necesario redactar el recorrido transitado desde que oí por primera vez la palabra “**Cuña Motriz**” en mi formación como especialista de Educación Física en la Universidad de Palencia; también la repercusión de las **primeras experiencias docentes** y la aplicación de la metodología del “**Tratamiento educativo del ámbito corporal**” (TEáCE) en mis clases; pasando por el momento trascendental, en que decido que es un tema que me inquieta e interesa tanto como para hacer de él un **Proyecto de Investigación-acción**, lo que deriva en el desarrollo del TRIT (Trabajo de Investigación Tutelado), siendo *la búsqueda de los intereses educativos de las cuñas motrices y psicomotrices mi objeto de estudio*, interesada por descubrir los efectos de la fatiga escolar junto con la pertinencia de atender la curvas fisiológicas, entre otros; hasta la etapa actual, en la que la continuada **reflexión, análisis y revisión de mis prácticas docentes**, unido a la evolución de mi **desarrollo profesional y personal**, hacen que las “Cuñas Motrices y Psicomotrices” sean una parte vital de mi proyecto educativo, el cual se va enriqueciendo y reconstruyendo paralelamente.

1— MI PRIMER ENCUENTRO CON LA EXPRESIÓN “CUÑA MOTRIZ”

Todo comenzó en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia, primero en una asignatura y, después, en los Prácticum, general y específico. Así la primera vez que oí hablar de las “Cuñas Motrices”, fue en la asignatura que Marcelino Vaca impartía en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia: “*Educación Física en Educación Primaria*” (E.F. en E.P.), estábamos en el año 1994.

Trabajando el concepto de lección, dentro de la elaboración de una Unidad Didáctica Marcelino expone: “*Quisiera insistir que estas clases de una hora no son el único modo de desarrollar el área sino que, la coordinación del profesorado, tanto de ciclo como de etapa, pueden proporcionar otras situaciones educativas desde las que intervenir*”, (Vaca M.J. Apuntes de la asignatura “E. F. en E. P.”) haciendo referencia a las Cuñas Motrices.

¿CÓMO SURGEN Y QUÉ SON LAS CUÑAS MOTRICES?

Las Cuñas Motrices nacen, del gran interés que ya por el año 1977, Marcelino Vaca como maestro en el País Vasco, se planteaba en torno a la *oportunidad de la motricidad en las aulas y su contribución a la interdisciplinariedad* de estos aprendizajes; años en los que todavía no había maestros especialistas, pues todos eran generalistas. Para Marcelino “*el cuerpo y el movimiento nos informan de los deseos de los escolares por explorar, experimentar, descansar, huir, ser tenido en cuenta...*” (Vaca, M; Fuente, S; Santamaría, N; 2013:7).



Para poder poner de manifiesto, que lo corporal expresa en buena medida lo que le ocurre al niño y a la escuela; comienza un estudio en el que observando, filmando y analizando sobre **horarios reales**, identifica diferentes **presencias corporales**, que se van sucediendo a lo largo de la jornada escolar (Vaca, M; Fuente, S; Santamaría; N; 2013:12–15):

- **Cuerpo silenciado:** pues algunas de las tareas exigen que el cuerpo y su motilidad pasen desapercibidos, que se silencien.
- **Cuerpo suelto:** en los recreos, por el contrario, se permite que el cuerpo esté suelto, a su aire.
- **Cuerpo implicado, global o parcialmente:** en ocasiones, las tareas escolares que se proponen no conllevan exigencia de quietud, sino que por el contrario se permite la presencia del movimiento controlado y coordinado, incluso de la habilidad y destreza motriz, son actividades de recogida y ordenación de materiales, a los traslados de un lugar a otro, un cuerpo que se expresa, dice, relaciona, participa...
- **Cuerpo instrumentado:** a veces la tarea se presta a la utilización del cuerpo, de forma global o segmentaria, para hacer comparaciones entre unos y otros, más alto que; para señalar figuras abiertas, o cerradas, para ejemplificar corporalmente algunos conceptos utilizados, etc.
- **Cuerpo expuesto:** hay situaciones educativas que nos ponen ante la mirada de los otros...
- **Cuerpo objeto de atención:** por otra parte, la jornada escolar va desvelando necesidades corporales de descanso, de sueño, de alimentación, de higiene... “*El cuerpo es objeto de atención educativa y está presente en todas y cada una de las actividades escolares*” DCB MEC, (1989:213).
- **Cuerpo objeto del tratamiento educativo:** lo corporal, el cuerpo y la motricidad, se va instalando también como un área de expresión y de experiencia.

Con todas estas identificaciones, Marcelino Vaca se plantea la necesidad de atender la presencia del cuerpo en la escuela y, entre otras cuestiones, habla de una situación educativa particular “la Cuña Motriz” con la que pretende lograr un doble objetivo:

- a. como una respuesta educativa al ámbito corporal y
- b. para la generación del ambiente que reclaman los procesos de enseñanza–aprendizaje y su evaluación.

Esta idea, ha ido evolucionando con el tiempo, como podemos ver a continuación:

“Momentos generalmente cortos (cinco o diez minutos), pero que realizados todos los días, suponen una interesante colaboración con los aprendizajes que pretendemos que logren los alumnos... y que vienen a ser una especie de bisagra entre dos momentos de exigencia, en los que se ha solicitado que “el cuerpo pase desapercibido” (Vaca, M.J. 2002:54).

“Pero lo corporal no es solo una vía de expresión, no solo sirve para decir y decirse, es también un ámbito de experiencia y, en este sentido, es posible la contribución de aprendizajes y el desarrollo de capacidades” (Vaca, M; Fuente, S; Santamaría; N; 2013:7).

Desde el primer momento en que oí hablar de las cuñas motrices, este concepto me embaucó, pues **nos abría otras puertas a los especialistas de educación física**, ya que no solo podríamos hacer un tratamiento educativo del cuerpo y la motricidad desde nuestra área, sino que además



lograríamos intervenir en otros momentos y en otras materias. Iba cobrando sentido esa palabra que tanto oía: “Enseñanza Globalizada”.

Y así, progresivamente, **va encontrando interés en mi proceso formativo**, viéndose ya reflejando, desde bien temprano, en mis primeras experiencias en un aula, pues analizando mis *memorias de prácticas* (años 2005–2006) recobro reflexiones que me sorprenden y me reafirman en lo expresado:

“Un factor que considero determinante a la hora de impartir las clases, del que la práctica nos da cuenta, es que la mejor sesión del mundo, realizada por el mejor profesor, puede convertirse en un infierno debido a factores como: el estado de ánimo del profesor y de los alumnos, la hora del día, lo que haya pasado antes de la clase o lo que vaya a pasar después...”

“Fui inhalando la metodología que Pilar (mi profesora de prácticas) llevaba a cabo, quedándome absorbida por su dinámica. Así que interioricé unas determinadas conductas docentes (la imagen de la tutora, la forma de expresarme, de tratar a los niños con mucho afecto, de crear actividades motivantes... para hacerme sentir realmente una profesora.”

“Lo que he aprendido con Pilar es que todo es aprovechable, todo se puede utilizar, pues el ambiente que nos rodea es tan sumamente rico y los niños... lo que debemos hacer es abrir bien nuestros sentidos para extraer los recursos que como humanos, la vida nos brinda.”

“He podido observar y percibir como los profesores que trabajan con niños, poseen gran creatividad, y creo que es porque entre ambos se lo transmiten, es como un círculo, los niños transmiten creatividad, la profe la capta y la transmite de nuevo...”

“Son varias y de diversa índole las oportunidades que las prácticas han supuesto para mí, pero un aspecto que me ha quedado muy claro es que quien hace sentirse fracasado al niño es el adulto, unas veces porque sobrevaloramos el rendimiento escolar en detrimento de las demás posibilidades de rendimiento de la persona, como pueden ser: los hábitos de respeto y comportamiento, los valores personales, las conductas sociales... que en muchos casos nos harán hallar la puerta que nos acerque a sus conocimientos y necesidades, y otras, porque de modo unilateral y muchas veces injusto, les señalamos los niveles de rendimiento, culpabilizándoles en caso de no conseguir su ejecución.”

“Estos hechos me hacen pensar en la gran responsabilidad que tiene un profesor–tutor, pues que no solo debe conocer bien a sus alumnos, sus reacciones y comportamientos, sino el porqué de todos ellos. De aquí, que el profesor deba ser una persona con mucha sensibilidad y percepción, capaz de canalizar ciertos impulsos y situaciones de forma tolerante y positiva; evitando dejarse guiar por las primeras sensaciones e impulsos, pues esto puede provocar una enseñanza basada en la ansiedad, que coarte la autonomía, participación y la creatividad de los alumnos.”

Memorias de Prácticas de Educación Física y Educación Primaria.
Realizadas en el “C.R.A. del Cerrato” Palencia (curso 1994–1995)
y en el C.E.I.P. “Sofía Tartilán” (Palencia (curso 1995–1996)



2— COMENCÉ A EXPLORAR SU POTENCIAL EDUCATIVO EN MIS PRIMEROS PASOS PROFESIONALES (CURSOS 1999–2003)

Años después, cuando comencé a trabajar en situación profesional de maestra interina de Educación Física en Educación Primaria (Curso 1999–2000), me di cuenta del gran atractivo que tenía para mí la etapa de Educación Infantil, como base para la creación de hábitos y aprendizajes posteriores, relacionados con mi especialidad. Me admiraba el trabajo de mis compañeras con los niños más pequeños.

En aquellos centros en los que tuve la oportunidad; pues generalmente fueron pueblos pequeños del entorno rural, y si cubría una baja con posibilidad de unos meses de continuidad, me ofrecí para entrar a apoyar en esta etapa. Pero descubrí que para la mayoría de las maestras, el trabajo corporal con los niños de 3 a 5 años, suponía una gran incomodidad e inseguridad. Las clases que impartían, se basaban en instrucciones totalmente pautadas y cerradas, no permitían la exploración ni la interacción con el espacio, con los materiales, con los otros niños. También pude comprobar como algunas compañeras tenían dificultades para mantener el orden en la clase, calmarles o activarles (en el menor número de casos). Este diagnóstico no ha perdido vigencia en numerosos contextos de Educación Infantil, **el cuerpo es entendido como un mal menor, algo a soportar, sin oportunidad educativa...**

Todas estas situaciones, les generaba a las profesoras, un gran estrés e incluso rechazo hacia el trabajo con el cuerpo, pues eran conscientes que no sabían cómo afrontarlo. Así que me aventuré, siempre que tuve la oportunidad, a llevar a estos niños a un espacio que estuviera disponible (aula de usos múltiples, comedor, pasillo...) para poder trabajar con ellos. La felicidad y liberación de sus tutoras era indescriptible.

De nuevo la palabra “cuña motriz” volvió a retumbar en mis oídos y pensé que algunas de las actividades que yo proponía en la sala, se podrían repetir de una forma más sencilla y concreta dentro del aula y en diferentes momentos de la jornada. Y así se lo manifesté a las tutoras, con el objetivo de ofrecerles recursos que les ayudaran a descargar dicho rechazo. La situación educativa “cuña motriz” considero que es un buen recurso para que el profesorado de Educación Infantil, vaya introduciendo el cuerpo en la escuela, como lo ratifican los trabajos de investigación de Susana Fuente y Marcelino Vaca.

Debido a mi situación como maestra interina no pude verificar la evolución de estas propuestas. Así que cuando conseguí el destino definitivo en el año 2006, en el C.E.I.P. “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental (Burgos), me embarqué en la elaboración de un proyecto que denominé: “*La Mirada Psicomotriz: Una metodología global a través de la Educación por el Movimiento*”; proyecto que abordaba desde un punto de vista global e interdisciplinar, la identificación de los aprendizajes del alumnado de Educación Infantil, sobre el ámbito corporal. **Se planteaba mediante un trabajo a corto plazo** en lo referente al abordaje del trabajo motriz y su incidencia en el resto de aprendizajes en el aula de infantil, pero también con la mirada puesta en su repercusión a **largo plazo, en la etapa de E. Primaria, y más específicamente en el área de Educación Física, donde les realizaba el seguimiento**. Desde el curso 2006–2007 hasta el 2011–2012 en que cambié de destino, dicho proyecto formó parte del Proyecto Educativo del Centro.

Este proyecto como tal, ya no se desarrolla en la actualidad, pero tuvo una importantísima trascendencia, pues desde entonces todos los alumnos de Educación Infantil, cuentan con al



menos dos sesiones semanales de trabajo psicomotriz, marcadas en su horario y además, tienen un aula específica para su desarrollo, ya que a lo largo de la puesta en práctica del proyecto, fui acondicionando dicho espacio, y dotándole de material psicomotriz, de unas espalderas y un pequeño rocódromo.

Sirvan de ejemplo estas imágenes:

Curso 2006–2007



U.D. “Conociendo y controlando mi cuerpo”



U.D. “La calle y los desplazamientos”

Curso 2007–2008

Curso 2008–2009



U.D. “Juegos de invierno”



U.D. “Controlo mi cuerpo”

Curso 2009–2010



U.D. “Disfruto equilibrándome”



U.D. “Me desplazo como los animales”



3— LAS CUÑAS MOTRICES DENTRO DEL MODELO PEDAGÓGICO, TRATAMIENTO EDUCATIVO DEL ÁMBITO CORPORAL EN LA ESCUELA

Soy consciente de que mi llegada, tanto al colegio de Melgar de Fernamental como al colegio de Ibeas de Juarros, supuso una pequeña revolución para muchas familias y para mis propios compañeros, entre otras cosas, por la forma de plantear, de entender, de impartir y de defender el área de educación física. En ambos colegios se había repetido la misma situación; la maestra titular de la especialidad, estaba en comisión de servicios, por lo tanto, cada año suponía un ir y venir de especialistas. Esta situación provocaba un descontrol y descuido del material y de los espacios y, principalmente, una despreocupación por defender la asignatura, no habiendo ninguna metodología concreta sobre el abordaje del área. Algunos de los cambios que he introducido en ambos centros, tras la indagación continuada, han sido:

- Comencé enviando a todas las familias una nota para recoger una *pequeña historia personal* de cada niño: con sus afecciones coronarias, pulmonares..., enfermedades, lesiones, alteraciones funcionales, problemas durante el embarazo, alergias... y recomendaciones médicas; mostrando mi preocupación e interés por todos aquellos acontecimientos que les fueran surgiendo y de los cuales pudiera hacer un seguimiento.

C. E. I. P. "MARÍA TERESA LEÓN"	EDUCACIÓN FÍSICA
NOMBRE Y APELLIDOS _____	CURSO 2015-2016
FICHA MÉDICA PERSONAL	
¿Tiene su hijo/a algún problema físico que le dificulte la actividad física? _____	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tiene problemas de corazón? _____ • ¿Tiene problemas del aparato respiratorio? _____ • ¿Tiene alguna alergia? _____ • ¿Tiene problemas de huesos, músculos o articulaciones? _____ • ¿Otros problemas? _____ • Especificar la recomendación médica _____ 	
<small>Quando solicitan, por enfermedad o lesión temporal, la no participación en las actividades de E.F., los alumnos deberán presentar una nota firmada por los padres o tutores al principio y al final de su impedimento. En el caso de que no pueda realizar ninguna actividad física de manera definitiva o continuada, se ha de presentar un certificado médico.</small>	
<small>Firmado: _____</small>	

- A comienzo de curso, siempre envié a las familias, un pequeño *ideario de la asignatura*, con las normas de funcionamiento, reglas de convivencia y hábitos a desarrollar; entre ellos el uso de un neceser y un tiempo de aseo tras la clase.

MATERIAL Y NORMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA
MATERIAL NECESARIO
<ul style="list-style-type: none"> - Zapatillas de deporte, con mal tiempo (lluvia o nieve) traer calzado de recambio. - Ropa de deporte, preferentemente de algodón. - Un Neceser con: pastilla de jabón, jabonera, toalla pequeña, taza o vaso de plástico rígido. - 1 Cuaderno
NORMAS BÁSICAS EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizamos ropa y calzado deportivo. - Respetamos el turno de palabra y las opiniones de los demás. - Respetamos las normas de clase, para evitar accidentes o lesiones. - Aceptamos y respetamos nuestras capacidades motrices y las de los demás. - Resolvemos nuestros problemas hablando. - Aplaudimos las buenas acciones de los compañeros. - Disfrutamos en las actividades, sin importar el resultado. - Trabajamos con todos los compañeros. - Respetamos los espacios y los materiales utilizados. - Recogemos los materiales al finalizar la clase. - Nos esforzamos para superarnos y damos lo mejor de cada uno. - Nos aseptamos después de la actividad física, sin derrochar el agua.

- Continuamente, animo a las *familias* a participar en encuentros y competiciones comunes (marchas, carreras de orientación, cross, canicross, charlas, torneos, duatlón...), para que se impliquen y compartan el tiempo libre con sus hijos; de una forma saludable y siempre en lugares cercanos a su localidad. Les facilito para ello información y siempre que es posible la inscripción desde el centro.





Isaac y Beltrán, participan junto a su padre, en la “Canicross infantil” de San Adrián de Juarros (noviembre 2014). Es el segundo año que compartimos arnés e ilusión.

- También he incorporado en ambos centros actividades deportivas con una **acción social**; como “*La carrera solidaria*”, en la que cada corredor busca colaboradores en su familia para que le patrocinen, y así colaborar económicamente, con diferentes fines: ONG, desastres naturales o como en el último curso (2014–2015), cuyo dinero ha ido destinado al centro de acogida, que Caritas tiene en la localidad de Ibeas.



Plaza Mayor de Melgar



Cercanías del colegio de Ibeas

- En toda la etapa de educación primaria la Metodología que empleo en el área de educación física es el “**Tratamiento Educativo del ámbito Corporal en la Escuela**”, entendido como “*unos modos de entender y proceder con el ámbito corporal en la escuela*” (Vaca, 2002:10). El TEaCE tiene una finalidad claramente educativa, basada en una *relación personalizada* profesor–alumno, con una *metodología no directiva* y una serie de *propuestas abiertas*, pero con una *clara intencionalidad pedagógica*, en la que se busca atender a la diversidad de ritmos de aprendizaje y facilitar a los alumnos tiempos y espacios de experimentación independientemente de sus niveles de habilidad, ya que considero que no todos los niños deben usar el mismo método y camino para acceder al saber.



- Una de las características de esta metodología, es la *estructura de la lección*; discurrendo a lo largo de tres momentos: el encuentro, el momento de actividad motriz o construcción del aprendizaje y la despedida. El primer mes, cuando llegué al centro, tanto de Melgar como de Ibeas, centré gran parte de mi energía en que entendieran y sintieran la necesidad de respetar estos tiempos en cada lección; pues no estaban acostumbrados a dialogar sobre el tema que se iba a trabajar, o sobre las sensaciones, percepciones o vivencias que habían tenido, al finalizar.
- Enmarcado en la estructura de funcionamiento, introduje también **un cuaderno de autoevaluación**, en el que realizan fichas de reflexión sobre su trabajo personal y a veces grupal.



- En ambos gimnasios, incorporé un material que se hacía imprescindible en nuestra metodología, y que pasaba a ser parte activa de la práctica: **La pizarra**. Lo cierto es que cuando en ambos centros, solicité que se incorporara una pizarra en el gimnasio, la primera reacción fue de sorpresa, quizás por el concepto erróneo, de que en educación física “solo se hace”, parece ser la única asignatura en donde el cuerpo es protagonista, en la que por fin puede estar presente, y se entiende que entonces la mente sobra.





- Para acompañar a la pizarra, también incorporé *una corchera*, en el caso de Melgar, y en Ibeas aproveché una cristalera, en las que poder tener siempre disponibles y visibles para los niños: la *programación trimestral* de la asignatura, las *hojas de registro de autoevaluación* trabajadas y los *registros de normas*.



Colegio de Melgar de Fernamental



Colegio de Ibeas de Juarros

- Decidí habilitar en el gimnasio, un pequeño espacio destinado a la divulgación, encontrándonos con una pequeña *biblioteca*, con libros que he ido solicitando a la Diputación Provincial y otros estamentos, sobre diferentes deportes, preguntas y curiosidades del cuerpo humano, los órganos, los huesos, los músculos, el crecimiento del niño, la alimentación saludable, etc. De manera que el niño que desea llevarse un libro a casa, lo deja registrado en la hoja de préstamos.





En mi preocupación, como responsable del área de Educación Física en la identificación de “*qué enseñar*” en la asignatura, fui incorporando Unidades Didácticas que pudieran abordar todos los espacios de aprendizaje o *campos de contenido*; en lo referente a:

1. Lo que el niño aprende de sí mismo, como sujeto corporal
2. Lo que el niño aprende de su naturaleza motriz
3. Lo que el niño aprende de la cultura motriz que le envuelve
4. Lo que el niño aprende en los escenarios en los que se reproducen la cultura motriz

A través de temas como:

“El juego limpio: juego bien a pillar”



“Me muevo al ritmo del Rock and roll y otros bailes”



“Mejoro mis habilidades de salto con la comba”



“Habilidades gimnásticas: volteos, equilibrios invertidos y ruedas laterales”



“Nos vamos a las Olimpiadas”



“Sensaciones y sentimientos”



“Habilidades de deslizamiento con patines”



“Me enfrento al rival”



“Me preparo para el verano: Habilidades motrices con Palas”



“Aguantar corriendo y la carrera solidaria”



“Recorridos con obstáculos y trepas”



“Estrategias en los juegos de pillar”



“Acrossport: construcciones con el cuerpo”



“Iniciación a la orientación”



“Cuido mi espalda con los masaje”



“Yoga en la naturaleza”



4— UN PROYECTO EMBLEMÁTICO EN UN CENTRO ESCOLAR: “CUÑAS MOTRICES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y EL ÉXITO ESCOLAR” (CURSOS 2009-2011).

En el curso 2009–2010, en el colegio “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental en el que trabajaba, se modificó la jornada escolar, comenzando con la jornada continua. El horario sufrió el siguiente cambio:

- Horario partido: 10:00 a 13:30 y de 15:30 a 17:00 h.
- Horario continuo: de 9:30 a 14:30 y talleres extraescolares de 16:00 a 18:00 h.

Este hecho, nos llevó a un grupo de profesores, a plantearnos que dicha modificación del horario iba a requerir también unos cambios de rutinas y hábitos en el centro, para conseguir que el alumnado tuviera una correcta adaptación al mismo. Se barajaron diferentes propuestas pero entonces una compañera; Beatriz Santiuste nos comentó que había asistido a un curso del CFIE en el que Marcelino Vaca les había mostrado una estrategia metodológica denominada “cuñas motrices”. A todos nos encantó la idea, personalmente cuando yo oí su invitación, no puede evitar mostrar mi entusiasmo ¡por fin podría poner en práctica esa filosofía en la que tanto creía!

Las cuñas motrices encajaban perfectamente, en nuestras nuevas necesidades e intereses profesionales, pues queríamos buscar alternativas que atendieran la quietud o las diferentes necesidades corporales de nuestros alumnos, a lo largo de una jornada escolar continuada. Así, a lo largo del curso escolar 2009–2010, comenzamos esta andadura un grupo de siete maestros, de los 14 que formábamos el claustro, maestros con diferentes perfiles y especialidades: M^a Begoña Pérez Rodríguez (P.T.), Elvira Ortega Martínez (profesora de Educación Compensatoria), Beatriz Santiuste Martín (tutora de 3 años de Educación Infantil), Susana García García (tutora de 3º E.P.O.), Fernando Alonso Gómez (tutor de 4º E.P.O.), Carmen Bilbao León (tutora de 5º E.P.O.)

Al unir nuestras preocupaciones e intereses, dada la problemática surgida, nos dimos cuenta que queríamos indagar en la práctica de actividades de compensación corporal, que propiciaran una desconexión entre clase y clase; que además mejorasen la atención, la predisposición en las áreas a trabajar posteriormente y que paralelamente, si era posible, favoreciera las relaciones en el aula. Con la intención de dar cabida a la doble función de las cuñas motrices, denominamos a este proyecto tan ambicioso: *“Cuñas Motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar”*.

“Las cuñas motrices cumplen una doble función: por una parte, tratan de ayudar al alumnado a lograr la disponibilidad e implicación que los aprendizajes le reclaman, y, por otra, forman, junto a las lecciones, las situaciones educativas que desarrollan los procesos de enseñanza–aprendizaje específicos sobre el ámbito corporal” (Vaca, M.J. 2008–51,52).

LAS CUÑAS LOGRABAN UN TRIPLE OBJETIVO: EDUCACIÓN CORPORAL; GENERACIÓN DE UN AMBIENTE PARA LA CONVIVENCIA Y EL ÉXITO ESCOLAR; Y UN RECURSO PARA EL INTERCAMBIO PROFESIONAL Y EL TRABAJO COMPARTIDO (2009–2012)

Para dar coherencia a las respuestas ofrecidas, decidimos concretarlo en un **seminario de formación**, pues éramos conscientes de que necesitábamos formarnos en dichas alternativas. Y comenzamos buscando e indagando en **qué** aspectos específicos del ámbito corporal nos podían encajar mejor en esta idea de cuña motriz, y seleccionamos los siguientes:



- Juegos de atención percepción y memoria
- Actividades de dramatización
- Estiramientos
- Juegos populares
- Juegos de manos
- Canciones motrices
- Actividades de relajación
- Cálculo mental

Y el formato que creamos para llevarlas a cabo fue el siguiente (ver anexo):

TITULO: “AMPLITUD ARTICULAR DESDE UNA SILLA”	
BLOQUE DE CONTENIDO: ESTIRAMIENTOS	NIVEL: INF Y E.P.O.
TIPO DE ACTIVIDAD: MOVILIDAD ARTICULAR	
MATERIAL: – Una silla	
DESARROLLO:	
Ejercicio 1: para estirar la espalda	
<p>Giramos lentamente el tronco, sin mover el tren inferior y con los pies en el suelo hasta que tocamos el lateral de la silla. Nos ayudamos de la silla para seguir girando un poco. Este ejercicio estirará los músculos de la zona dorsal, aguantaremos la posición de 20 a 30 segundos para cada lado. Importante no forzar la rotación del tronco.</p>	
Ejercicio 2: para estirar los antebrazos	
<p>Con el brazo estirado flexionamos la muñeca y empujamos ligeramente con la otra mano hasta que sintamos el estiramiento. También podemos hacer el ejercicio con la muñeca en extensión.</p>	
Ejercicio 3: para estirar el cuello	
<p>El cuello es una de las partes del cuerpo que más sufre cuando estamos mucho tiempo sentados. El ejercicio es simple pero hay que realizarlo bien. Agarrándonos a los laterales de la silla inclinamos la cabeza hacia un lado hasta que sintamos el estiramiento en la zona del cuello, aguantamos 20 segundos y lo realizamos en el otro sentido</p>	
	

Los profesores implicados en el seminario, pusimos en práctica en nuestras aulas, a lo largo de este curso 2009–2010, las diferentes propuestas que íbamos confeccionando. Al ver los resultados que estaban dando, en los diferentes grupos, otros profesores se fueron sumando poco a poco a nuestro proyecto.



Sin embargo, nos fuimos dando cuenta que era un abanico muy amplio de actividades, que a veces no cumplían con los objetivos que nos habíamos marcado: *“una actividad motriz, que se pudiese llevar a cabo en pocos minutos, y que consiguiera que los alumnos desconectaran de las tareas que estaban realizando, y que al mismo tiempo compensara su inmovilidad en las sillas”*.

Y así fuimos siendo conscientes de la **necesidad de un apoyo exterior**, que nos ayudara a clarificar entre otras cosas, que es una cuña motriz, para que sirva y como se puede trabajar dependiendo de la etapa a la que se destine. Por este motivo solicitamos al C.F.I.E. de Burgos, la presencia de expertos y afortunadamente, contamos con la presencia de profesionales de distintos ámbitos, que ampliaron nuestra visión de las Cuñas Motrices. Profesionales que desde hace más de tres décadas, comparten sus prácticas, indagaciones y reflexiones en el Seminario “Tratamiento Pedagógico de lo Corporal”, en la actualidad “Tratamiento Educativo del Ámbito Corporal en la Escuela (TEaCE)” de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

No fue casualidad, la conexión con estos expertos, pues desde hace más de 10 años, ha habido una estrecha colaboración de los mismos con el C.F.I.E. de Burgos, ya que han participado en diferentes formaciones y en la construcción del Seminario de Educación Física (ver apartado 1.5). Dadas las referencias de sus prácticas educativas y de investigación, tanto los responsables del C.F.I.E. como los integrantes del Grupo de Trabajo, consideramos que serían las personas idóneas, para formarnos y para abrirnos los nuevos caminos que deseábamos encontrar.

Estos expertos a los que tuvimos el placer de acoger en nuestro centro fueron:

- **Marcelino J. Vaca Escribano**, profesor de la Escuela Universitaria de Palencia, creador del concepto y de la filosofía pedagogía de “Cuña Motriz”; nos marcó las bases para entender que es una cuña motriz, el porqué de las mismas y la gran oportunidad que estas nos brindan.
- **Mercedes Salguillo Rodríguez**, maestra de Educación Física e investigadora de este tema, nos mostró la experiencia que se realiza en su centro de trabajo, en relación a estas técnicas saludables y nos hizo reflexionar sobre como los tiempos de los horarios escolares influyen en el ambiente escolar y en los procesos de aprendizaje.
- **Susana Fuente Medina**, maestra de Educación Infantil y profesora de la UVA; nos abrió las posibilidades de las cuñas a la etapa de Educación Infantil, dándonos una perspectiva basada en la Programación anual de Cuñas Motrices en esta etapa.
- **E Isabel Martínez Ortega** como profesora de Pilates abordó de forma práctica la posibilidad de la Contrología en la escuela.

A lo largo de estos dos años, nos formaron, acompañaron, ayudaron y animaron a encaminar el proyecto, que estoy ahora presentando.

Con toda la información que recibimos de estos expertos y poniendo nuestra seña de identidad propia, que derivaba de gestionar nuestras propias ideas en un contexto particular, creamos este formato: un grupo de tres cuñas motrices que se presentaban mensualmente y, que abordaban actividades de:

- Movilidad articular y elongación muscular
- Control corporal y postural
- Actividades de respiración y relajación



Cuñas motrices enero

EL ÁRBOL

De pie, apoyamos la planta del pie derecho en la cara interna de la pierna izquierda, cada uno donde pueda (en el tobillo, rodilla o aductores). Elevamos ambos brazos, bien estirados, y con las puntas de los dedos mirando al cielo. Miramos a un punto fijo para mantener el equilibrio y respiramos de una manera lenta y profunda. Después cambiamos de pierna.

El árbol te hace adoptar una buena postura corporal y te enseña a ser fuerte y fiel como un árbol.



EL ÁRBOL SE MUEVE

De pie cerca de una pared, estiramos el brazo derecho, en contacto con la pared. Después, el pie izquierdo se cruza por detrás del derecho. Ahora el brazo izquierdo se estira tratando de tocar también la pared. Se mantiene la postura varios segundos y luego se cambia de pierna.

Sentiréis como se estira toda la espalda, desde las lumbares, dorsales a las cervicales, al igual que nuestros hombros y musculatura pectoral.



RELAJACIÓN EN PARED

Tumbados en el suelo, pegamos bien los glúteos a la pared y elevamos las piernas (cuanto más estiradas estén mejor).

Después estiramos los brazos por detrás de la cabeza.

Respiramos lentamente y vamos sintiendo como se relajan nuestros músculos de las piernas y de la espalda



* Todas las fichas elaboradas se encuentran en el anexo.

La selección de estas tres actividades, tenía su razón de ser, en que cada profesor pudiera elegir la actividad que más se adecuara a las necesidades de sus alumnos en cada momento, ya que a lo largo de la jornada escolar se podía necesitar un momento concreto de activación, tonificación, relajación, abordaje postural, concentración o simplemente desconexión de la tarea realizada. Como expone Marcelino “*Los cuerpos hablan y por medio de esta expresividad el maestro va encontrando el momento propicio para el desarrollo de estas situaciones educativas*” (Vaca, M.J. 2008–52).

Como resultado de todo este trabajo y de la formación recibida, a partir del curso 2010–2011, el proyecto se hizo extensivo a todo el Centro Escolar, incluyendo las cuñas motrices en el horario oficial del Centro y en el Proyecto Educativo, consiguiendo que el proyecto de “Cuñas Motrices” fuera una de nuestras señas de identidad; y logrando así un tercer objetivo: “*Qué las cuñas fueran un recurso para el intercambio profesional y el trabajo compartido*”.



“Las cuñas son también, oportunidades para intercambiar entre el profesorado e ir creando juntos un ambiente enriquecido para la construcción y apropiación, por parte del alumnado, de diferentes aprendizajes relacionados con la cultura de la motricidad” (Vaca, M.J. 2002:56).

Los cambios en los modos de concebir las cuñas repercuten también y, a la vez, son fruto, del modo de concebir el Tratamiento Educativo del ámbito Corporal (TEáCE). Una teoría abarcadora que, entre otras muchas cuestiones, nos lleva a pensar que las cuñas, junto a las lecciones, son las situaciones educativas con las que se implementa en la escuela los procesos de E-A y evaluación pensados para desarrollar el potencial educativo del ámbito corporal.

5— CONSECUENCIAS DEL PROYECTO: UN TALLER DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO Y LA TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS MAESTROS PARTICIPANTES

TALLER DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Como se puede ver en el título que enmarcaba el proyecto en el colegio de Melgar de Fernamental: “Cuñas motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar” podemos vislumbrar las dos grandes preocupaciones que nos movían y motivaban a desarrollarlo: por un lado que las cuñas motrices contribuyeran en la mejorara del rendimiento de nuestros alumnos y por otro, que colaborasen en la creación de espacios de calma, comunicación y relación; puesto que con demasiada frecuencia sucedían hechos que alteraban y rompían la buena armonía y convivencia en las aulas y en el centro.

En el curso 2009–2010, asumí el papel de coordinadora de convivencia del centro, y mi primera aportación al cargo, fue desarrollar un “*Taller de convivencia*” semanal, en el que planteé la posibilidad de utilizar distintas técnicas y dinámicas, entre ellas el trabajo corporal, como forma de abordar la resolución de conflictos, la empatía, el bienestar con uno mismo y en consecuencia con los demás. Todo ello con el objetivo de favorecer un mejor clima dentro del aula, y que por lo tanto revirtiera en la convivencia del centro. (Este apartado se desarrollará de forma más extensiva en el apartado apartado 5.1.12)

De ahí la conexión entre ambos proyectos, pues se aborda un planteamiento didáctico en lo referente a los saberes motrices, pero también pedagógico en la creación de espacios de sosiego, escucha, etc.

FORMACIÓN PROFESIONAL Y PERSONAL

Con el fin de clarificar como se va construyendo esta investigación de forma paralela a mi proceso de evolución y transformación profesional y personal, presento un recorrido de todos aquellos capítulos de mi vida, que van dando luz y sentido a este estudio. Todas estas experiencias vitales van contribuyendo a transformar el proyecto de “Cuñas Motrices” en “Cuñas Motrices y Psicomotrices”.

Este recorrido contado siempre se va desarrollando en ciclos, en los que la formación profesional, se intercala con experiencias personales y con formación en conocimientos complementarios, para mi desarrollo y el del proyecto.



FORMACIÓN ACADÉMICA:

- El libro “Mal de escuela”, me lleva a plantearme la elaboración de mi propia biografía haciendo hincapié en el ámbito corporal, pues cuando leí el libro de Daniel Penac, me sentí totalmente identificada con gran parte de sus pasajes, ya que yo fui y me sentí “una estudiante zoquete” en la **EGB**. Estudié en el Colegio de Las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús de Burgos y he de reconocer que mis recuerdos sobre aquella época en la escuela son contrapuestos. Por un lado sufrí la ira de algunas profesoras religiosas, ante mi falta de dones memorísticos y de vocalización. Recuerdo como me dejaron encerrada en clase todo un mediodía por que no sabía decir “Pedro”, o como me colocaron en una esquina castigada, empapada en mi propia orina, por no haberme podido contener a lo largo de la mañana. También recuerdo con suma tristeza, como en la reunión individual que hacían a final de octavo curso, en la que nos preguntaban “*que queríamos estudiar cuando acabáramos*” y ante mi respuesta de querer hacer BUP; las palabras que recibí fueron: “**Tu no vales para estudiar**” “**Tu como mucho iras a FP**”. Estas frases resonaron en mi cabeza durante años, me acompañaron toda mi adolescencia y hasta la universidad no pude romper con dicho lastre.

Sin embargo, también fue en esta etapa donde descubrí mis talentos para el deporte, era la única actividad que me hacía sentir bien, especial, fuerte y decidida. Y así comencé a practicar baloncesto y atletismo en las actividades extraescolares. Sin embargo, en la clase de “Gimnasia” la sensación era muy distinta, pues aunque todos los retos que nos proponía la profesora (saltar al plintón, saltar el banco sueco con pies juntos, los ejercicios de gimnasia sueca, las volteretas, pasar la barra de equilibrio sin caerme y haciendo además piruetas, dar el mayor número de vueltas al patio...) los suplía con éxito y mucho empeño, pero mi gran entusiasmo era continuamente castrado con castigos en la esquina.

Años más tarde fui siendo consciente de como toda esta información subliminal recibida a lo largo de 11 años de escolaridad, había germinado en mí una potente semilla de inseguridad, de frustración y de miedo. Una de sus consecuencias fue rechazar por completo, todo lo que sentía relacionado con la religión.

- Repetí 6º de primaria y aunque pusieron todos los medios para que repitiera 8º, decidí que era el momento de alejarme del colegio, así que cumplí con sus expectativas y me fui a hacer **Formación Profesional**, como ninguna rama me motivaba, elegí la que en ese momento tenía más salidas laborales: “**Analista de Alimentos**”. Cada año que pasaba estudiando en el laboratorio, rodeada de pipetas y tubos de ensayo, más me daba cuenta que ese no era mi lugar. Comencé a indagar y descubrí que había carreras relacionadas con el deporte, como INEF y Magisterio de Educación Física. Me sentía tan entusiasmada por poder cumplir ese sueño. Pero de nuevo recibí un varapalo, ya que tuve que repetir el último curso de 5º de F.P. con una única asignatura: inglés. Ante el primer disgusto por perder todo un año y alejarme de mi sueño, me enfundé de valor y solicité ir de oyente a una clase de COU. Al curso siguiente aprobé COU nocturno.
- En el curso 2003 me presente a las pruebas de INEF en Madrid, aunque las notas en las pruebas físicas fueron muy altas, me faltaron unas décimas para poder acceder. Y renegando al principio, llegue a Palencia y entre los años **2003–2006** cursé la diplomatura de **Magisterio de Educación Física**. Fueron tres años maravillosos, de aprendizajes, de amistad, de experiencias, de trabajo, de deporte... y he de decir que por primera vez en toda mi vida, disfruté estudiando. Por fin, me demostré a mí misma que esas frases tan crueles que recibí en el colegio, no eran ciertas, y su hechizo entonces se disipó.



Creo que estas reflexiones halladas en mis memorias de prácticas del curso de 3º de magisterio son un reflejo de dicho cambio:

*“A lo largo de las prácticas desee muchas veces sufrir una regresión que me llevase a mi infancia, para poder ser partícipe de todos estos cambios que se están produciendo en la enseñanza (ya que yo fui un fracaso escolar). Pero pensándolo mejor me pregunté: ¿Por qué ser yo niña, cuando puedo enseñar y transmitir todas estas sensaciones, inquietudes y conocimientos? Y creo que al haber tenido todas estas experiencias y vivencias me ha enriquecido enormemente, pues entre otras cosas me ha permitido conocerme un poco más, me ha permitido descubrir que puedo ser creativa, tolerante, transmisora de sentimientos y sensaciones, cariñosa, paciente... Todo ello ha contribuido a encontrarme mejor integralmente, más a gusto conmigo misma, pues en definitiva me ha hecho sentirme útil y todo porque **me siento capaz de EDUCAR**, con todo lo que esta palabra conlleva, es decir, no solo enseñar conceptos y determinadas materias, sino ser capaz de transferir unos valores y actitudes, hacia sí mismos y hacia los demás, y no solo en la vida escolar, sino en cualquier ámbito, favoreciendo el que las personas puedan desenvolverse adecuadamente en diferentes situaciones. Entonces ¿se es profesor solo en la escuela o en la vida?”* (Memorias de las prácticas realizadas en el C.E.I.P. “Francisco Franco” Palencia: curso 1995–1996).

- Atraída por dicho enamoramiento hacia el aprendizaje, decidí que no podía dejarlo ahí, toda la vida había fracasado en mis estudios, y por primera vez disfrutaba con ellos. Así que continué decantándome por la *licenciatura de Psicopedagogía* en la Facultad de Educación de Valladolid.
- Paralelamente, me sumergí en la formación en *Educación, Reeducción y Terapia Psicomotriz*, con la escuela Psicovital de Valladolid, en los cursos 1997 a 1999. Lo que en un principio consideraba que iba a ser una formación más en mi currículo, pasó a ser una educación personal que me marcaría inexorablemente, pues el primer año de formación estaba planteado íntegramente hacia el trabajo personal, lo que me llevó a descubrir, desechar, interiorizar partes de mí que detestaba o que desconocía. Aprendí a cambiar mi mirada interior, para poder mirar de otra manera a los que me rodeaban. Y comencé a transformar mi percepción en el trabajo con los niños, de su relación con el espacio, con los objetos, con los otros niños y consigo mismo.
- A lo largo de los dos años que duró la licenciatura y excepto con unos pocos profesores, no volví a sentir el placer de estudiar que había degustado en la diplomatura de Educación Física cursada en Palencia, no volví a sentir ese nexo de unión con los compañeros, no volví a salir de clase para sentir otros espacios de aprendizaje... entonces comprendí y ratifiqué que mi vocación real estaba en la escuela, con los “niños pequeños” y con el tratamiento pedagógico de lo corporal de nexo. Para corroborarlo decidí aventurarme en los estudios de **Tercer Ciclo** con el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (años 1999–2000) y su programa: “*Didáctica de la educación artística, educación musical y educación física*”. Consiguiendo la *Suficiencia Investigadora* en “*Didáctica de la Expresión Corporal*” en octubre de 2012, gracias al *TRIT “Cuñas Motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar”*.
- En **1999** comencé a trabajar como **maestra interina** y a realizar cursos de formación en muy diferentes campos, pero teniendo siempre muy presente la Educación Física como eje principal de mi formación permanente.



- En el año **2003** aprobé las **oposiciones** de magisterio en la especialidad de Educación Física. Al año siguiente me destinaron a Espinosa de los Monteros, pueblo del norte de Burgos, en el que me afincó durante dos cursos 2004–2006. Al regresar a Burgos en el curso 2006–2007 con un nuevo destino en Melgar de Fernamental, me sumo con gran deseo al **seminario de Educación Física** que se viene desarrollando en los últimos cursos en el CFIE de Burgos, siendo Marcelino Vaca y Mercedes Salguillo los formadores de referencia. A lo largo de los cinco años de formación en el seminario, hasta que cesa su actividad a finales de 2011, comparto aprendizajes, reflexiones y experiencias junto a profesores extraordinarios como Ricardo Martín y Elvira Franco. Analizamos la “*Evolución de la Educación física desde las primeras edades (6 a 12 años)*” y entre todos los participantes del seminario desarrollamos “*Una propuesta curricular de Educación Física para el primer, segundo y tercer ciclo de Primaria*”; a través del diálogo, la experimentación, la observación, la adaptación al contexto y la evaluación de todas las prácticas expuestas. Esta formación cooperativa junto con la recibida en la carrera, constituyen el referente didáctico y pedagógico de mi práctica docente como especialista.
- Es en este seminario, donde retomo el contacto con Marcelino Vaca tras la carrera, lo que posibilita su participación en el Seminario de Cuñas motrices realizado en Melgar y todo lo que acontece posteriormente, con el proyecto ahora presente.
- A lo largo de todos estos años, he seguido formándome en el CFIE de Burgos, en todos aquellos saberes que he considerado necesarios para perfeccionar mi práctica docente; sirvan como ejemplo algunos de estos títulos: “*Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula*”; “*Elaboración de materiales curriculares desde la metodología de proyectos*”; “*Actualización legislativa a las nuevas leyes educativas*”, “*Uso didáctico de la huerta ecológica*”; “*Aulas Europeas Inglés II*”; “*Red XXI*”; “*El aula virtual para mejorar la coordinación docente y la información*”...
- Esperanzada por avanzar en mi formación permanente acorde a mis inquietudes profesionales, en el curso escolar **2014–2015** entro a formar parte de la plataforma “**AULA INNOVA: Metodologías para el aprendizaje**”. Es una formación pionera de la Junta de Castilla y León que está desarrollando en todos los CFIEs de la comunidad, con la intención de formar docentes para que identifiquen y contextualicen las claves que favorecen un cambio en el proceso educativo; para que profundicen en la competencia de aprender a aprender para reflexionar sobre el uso y selección de nuevas metodologías; conociendo, manejando y diseñando experiencias desde el uso de estrategias metodológicas activas como: *el aprendizaje cooperativo en el aula, las estrategias y rutinas de pensamiento, los aprendizajes basados en proyectos* y basados en problemas. Ha sido una renovación personal, pues me ha permitido introducir dichas prácticas y enriquecer mis propuestas; que aunque algunas de ellas ya estaban inmersas en mi aula, como es el trabajo cooperativo; me han aportado frescura, sapiencias inesperadas, técnicas inéditas para mí y una gran ilusión por seguir innovando e indagando.



FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DEPORTIVA

- Como he comentado fue en el colegio donde comencé a practicar deporte y donde ya me conquistó, para toda la vida, gracias a las fantásticas sensaciones físicas y anímicas, que tenía cuando lo practicaba. Así llego el atletismo y el baloncesto, que dejé al llegar al Instituto.
- Fue en el instituto, gracias a una compañera, cuando comencé a practicar Kenpo–Dokan (defensa personal). Me aportó grandes alegrías deportivas (proclamándome nueve años consecutivos campeona de España), pero ante todo me dotó de disciplina, respeto, autoconocimiento y autocontrol. Me permitió revivir de una dura adolescencia, marcada por la baja autoestima forjada en el colegio. Tras 10 años de práctica tuve que dejarlo, pues era inviable, compaginarlo con los entrenamientos de Hockey–Linea.
- Entre los años 2006–2010 cuando me trasladé a Valladolid para estudiar la licenciatura y cursar el doctorado, comencé mi inolvidable andadura en la competición de hockey–línea, deporte que he practicado durante 13 años y que me ha regalado entre otras experiencias; ser la 1ª capitana de la Selección Nacional, y participar en varios campeonatos del Mundo.
- Siempre he compaginado mis estudios y mi profesión con la *práctica de diferentes deportes*, pues siempre han sido mi “motor” y me han aportado una disciplina de vida que se ha extrapolado al resto de áreas de mi vida. A partir de mi adolescencia el kenpo y hockey–línea; me llevaron a competir a nivel nacional y mundial. En la actualidad son los deportes de montaña (ski de travesía, escalada, barranquismo, alpinismo...) y la canicross, los que me cargan de energía, y me permiten vivir momentos plenamente felices y satisfactorios.

EXPERIENCIAS PERSONALES TRASCENDENTALES

- Coincidiendo con mi *retirada de la Alta Competición* en noviembre de **2008** detectan un cáncer de colón a mi padre. En ese mismo momento en que él nos transmite la noticia, con sosiego y mucha entereza, mi mundo comienza a desplomarse paulatinamente. Mis padres siempre han sido mis referentes de vida: de honradez, de justicia, de responsabilidad, de alegría, de unión... y de todos aquellos valores que hoy me han hecho ser la persona que soy. Y aunque mi padre me regaló una lección de vida, por la forma de mirar a la enfermedad, enfrentándose a ella con humor y esperanza, para mí supuso el comienzo de un año catastrófico. Pero tras un año de dolores y malestares continuos, de una extirpación de vesícula, de la pérdida de un bebe y de un deterioro espiritual devastador, fueron llegando a mi vida pequeñas estrellas de luz, que me permitieron descubrir y desenmascarar a una Nuria desconocida para mí.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- En estas circunstancias de desconuelo, llegué a la consulta de medicina china de María Jesús Rodríguez (Chuss). Gracias a la acupuntura y a toda su sabiduría en terapias alternativas fui mejorando progresivamente. Entonces vi en su sala que impartía cursos de Reiki, reflexología y flores de Bach. Siempre me habían llamado la atención estos temas, pero nunca me había adentrado en ellos y así es como el *Reiki* arribó en mi vida. Comencé la formación en el **año 2010** hasta acabar la maestría en el **año 2013**. El Reiki es un método terapéutico de sanación muy antiguo, en el que por medio de imposición de manos se canaliza la Energía Universal o espiritual, ayudando a la persona a restablecer su equilibrio



físico, mental, emocional y espiritual; su uso es específico para dolencias puntuales o en general para crearnos armonía. En el año 1980 la OMS reconoció a esta técnica como terapia alternativa y está incluida en el Sistema Nacional de Salud en países como Inglaterra, Alemania, o EEUU. El Reiki fue el puente que me permitió salir de la situación de angustia y decaimiento que venía sufriendo, pero también fue la plataforma para comenzar a sentir mi energía y la de los demás, a experimentar con el trabajo con los campos sutiles del cuerpo, que junto con pensamientos de amor, empezaban a sanar todos mis cuerpos. Disfruté ayudando a sanar a mi familia y amigos, entablando de esta forma una conexión mucho más potente y profunda. Me percaté del poder que la mente tiene sobre nosotros, sobre nuestro umbral de sufrimiento, sobre nuestra fortaleza, y fui transmutando patrones de pensamientos antiguos y perniciosos para mí. Y así llegó el poder del perdón y del agradecimiento a mi vida. Puede entonces permitirme perdonar a esas personas que tanto daño me provocaron en la infancia y descubrí que les debía estar muy agradecida por la lucha personal que habían germinado en mí. Desde entonces, en mis primeros y últimos pensamientos del día siempre está presente la palabra “*gracias.*”

- Ese mismo año me inicié en **Yoga** y no llegó por azar. Desemboqué en su práctica para sanar la grave lesión cervical que padecí tras golpearme la cabeza, al perder la consciencia en el aborto sufrido. Mi primera intención al acudir a las clases de yoga, fue la de acallar los molestos dolores, los vértigos y la sensación de vulnerabilidad que dichos malestares físicos me provocaba. Sin embargo recibí infinidad de regalos, para convivir con mi mente y con mis emociones. El primer resultado se hizo sentir a nivel físico, pues las sesiones con el fisioterapeuta se fueron distanciando, hasta prescindir de ellas por completo. Progresivamente fui disfrutando de sensaciones nuevas, regeneradoras y muy sanadoras. Sentí la tortura a la que sometemos a nuestra cabeza, con pensamientos, ideas, obligaciones... continuas. Advertí la presión a la que sometemos a nuestro cuerpo en ciertas actividades (como deportista de elite he vivido dicha situación durante décadas) sin ser muchas veces conscientes de cómo está o qué quiere nuestro cuerpo realmente. Sentí, creo por primera vez, alguna parte y órgano de mi cuerpo, como se mueve, lo bloqueado que está, o lo flexible que es... A través del entrenamiento con el pranayama (técnicas de respiración) y con la meditación, sentí el placer de estar en calma, sin pensamientos rondándome, asfixiándome. Experimenté la energía recorriendo mi cuerpo y la posibilidad de canalizarla. Descubrí el placer de respirar conscientemente y lo que alimenta dicha respiración. Aprendí a minimizar las preocupaciones, tratando de ser ecuánime, dando el sentido justo a las situaciones que me acontecen en la vida. Comprobé el poder que tiene la mente para sanarme o enfermarme, también el de la sonrisa y el de la gratitud. Aprendí a ser justa conmigo misma; a perdonarme y a desechar energías y emociones insanas de mi vida, por lo que mi actitud personal se transformó, se dulcificó, lo que me ha permitido que hayan llegado a mi vida experiencias y conocimientos que han provocado una gran apertura y expansión y la activación de potenciales personales que desconocía por completo.

En febrero de este año 2015, sufrí un aplastamiento vertebral que me mantuvo dos meses de baja, gracias al yoga y a los masajes, me espalda recuperó su flexibilidad y fortaleza.

Por todos estos motivos, y por todos los que seguiré descubriendo y disfrutando; el yoga es parte de mi vida.



- Mi cuerpo durante todos esos meses estuvo en lucha. Otro de sus lamentos se manifestó tras extirparme la vesícula, mi cuerpo comenzó a sentirse extraño, rechazaba ciertas comidas, no digería los alimentos y me sentía muy baja de energía y de ánimo. Entonces en la escuela de Yoga vi que comenzaba un curso de *cocina ayurvédica* y nada más enterarme del evento, todo mi cuerpo vibró. Entre **octubre de 2010 a junio de 2011** realicé el curso junto con una dieta ayurvédica controlada por Carmen, la profesional que impartía la formación. Entonces detectamos que mi cuerpo ya no toleraba la proteína animal, y de esta forma llegó otro gran cambio en mi vida: no solo pasé a una alimentación vegetariana, sino que se transformó mi forma de ver y de sentir los alimentos, mi forma de cocinar y también de comprar, haciéndome socia de una cooperativa de consumidores ecológicos de Burgos. Y mi cuerpo volvió a sonreír. Como dijo Hipócrates “*A quien desee la Salud, hay que preguntarle primero si está dispuesto a suprimir las causas de su enfermedad. Solo entonces será posible ayudarlo*”.

Todos estos cambios alimenticios, energéticos, físicos, mentales y emocionales me fueron abriendo las puertas a nuevos conocimientos, que enriquecían día a día mi existencia. Y así fueron llegando a mi vida distintas formas de sanarme y sanar:

- **Reflexología Podal (mayo 2010).** Chuss con esta formación me enseñó a potenciar el funcionamiento de los sistemas fisiológicos a través de sus reflejos en los pies, ayudándonos a poder trabajar cualquier parte del cuerpo a nivel reflejo. El pie es una estructura funcional perfecta, en la que como soporte de todo el cuerpo en movimiento, confluyen todas las terminaciones nerviosas, para asegurar su indispensable equilibrio estático y dinámico. Por este motivo, en los pies se establece una constante y estrecha comunicación y coordinación con todos los órganos del cuerpo. Así, cuando en un órgano se produce un problema su terminal nerviosa correspondiente en el pie resulta afectada. Y gracias a esta formación descubrí estas relaciones y como tratar las diferentes dolencias a través del masaje.
- **Flores de Bach (febrero 2011).** De nuevo retomo la formación con Chuss y me adentro en el conocimiento de las esencias florales que son sutiles extractos líquidos preparados por infusión de flores al sol. Fueron descubiertas por el doctor Bach en los años 30 del siglo pasado y cada esencia floral se reconoce por la “calidad” que aporta. Esta calidad es la expresión de una dinámica de florecimiento, de un potencial de transformación, que corresponden a las características de la personalidad, las emociones y los estados de ánimo del ser humano. Las Flores de Bach fueron aceptadas por la OMS en 1976 como un sistema de remedios alternativos y se presentan como una interesante alternativa a utilizar en diversos ámbitos de la salud. Personalmente, las he utilizado en diferentes momentos y por diversos motivos, sintiendo prontamente sus efectos; mi pareja las toma en cuanto siente que está excesivamente alterado o cansado; también se las he preparado a mi perra Kira, que tras adoptarla sufría un miedo atroz a las personas; y a algunos familiares, a los que se las he recomendado por su nerviosismo o estados anímicos de decaimiento o cansancio.
- **Registros Akáshicos (diciembre 2011).** Impartido por Beatriz González y Fernando Gayá (maestros de la escuela Espacio Ananda) me lleva a profundizar en mi “Yo” y a descubrir “*mi misión en la vida*” a través del acceso a mis Archivos Akáshicos. Estos contienen el conocimiento del pasado y el presente del viaje del alma desde su inicio, así como todas las posibilidades de su desenvolvimiento futuro.



En **marzo de 2015** he repetido esta formación pero ahora uniéndolo con energía cuántica: “Registros akáshicos cuánticos” de la mano de Ana Belén Martínez y Susana Sarmiento. Con esta herramienta, he profundizado en la información de mis propios Registros, con el fin de acceder a mi interior y poder alinear así mi Espíritu y mis cuerpos inferiores para que estén en armonía; me han permitido corroborar mi misión de vida y redescubrir mi ser de origen. En **octubre de 2015** con el desarrollo del segundo nivel, me ha otorgado la posibilidad de abrir los registros a otras personas, trabajando siempre desde el Amor y la compasión.

- **Sintonización angélica (noviembre 2012).** Este curso impartido por Oliva Abad me introduce en el trabajo de conexión angelical, como puente entre el cielo y la tierra, sirviendo de canal entre el plano espiritual y el físico. También me permitió reencontrarme con una parte de mi plano espiritual, que estaba enmudecida desde mi adolescencia, por la ira sentida hacia todo lo que me evocaba recuerdos con el colegio y con los valores religiosos que entonces recibí.
- **Masaje Metamórfico (junio 2013).** Esta técnica considera que la vida comienza en el momento de concepción. Durante los nueve meses que transcurren desde este momento hasta el nacimiento, se establecen todas las estructuras físicas, mentales y emocionales. La vida después del nacimiento está influida por este periodo prenatal. Es esa estructura temporal la que puede ser liberada. Se realiza un masaje sobre los pies, manos y cabeza, y los nueve meses vividos en el seno materno, pueden reencontrarse y ser liberados dándonos la oportunidad de dejar de hacer de nuestra vida un círculo vicioso sin salida y, potenciando nuestras capacidades sanadoras, podemos pasar de lo que somos, en un momento determinado a lo que en potencia y en esencia somos en realidad, abandonando viejos esquemas para dar paso a otros nuevos que nos hagan crecer y evolucionar.

He utilizado en mi propio ser esta técnica, para sanar patrones actuales y la he compartido con diferentes alumnos y madres, con los que sentí la necesidad de aliviar o restablecer alguno de estos aspectos mencionados (ver apartado 1.2.b. anécdotas de Carla e Ivette) y la experiencia ha sido inolvidable.

- A raíz de conocer a Martina Llorente, profesora del curso de masaje metamórfico, decidí continuar con ella una formación mucho más extensa y compleja. Así a lo largo del año **2013–2014** me sumerjé en el primer año de formación de la **Técnica Integrativa de Polaridad (TIP)**. En la que nos enseña, entre otras cosas, a sentir y dirigir la energía a través de nuestra anatomía y fisiología para desbloquear las restricciones en su flujo energético. Martina hace un compendio de todos sus conocimientos y crea esta nueva técnica en la que abordamos la técnica **Cráneo–Sacral** (que permite conectar con la verdadera esencia de la vida a través del impulso de la respiración primaria); la **Reflexología Podal**; **el trabajo con las emociones y el trauma** (aprendiendo a identificar y liberar las vivencias que se han quedado enquistadas y que no nos permiten disfrutar de la propia existencia); **Yoga de polaridad** (a través de ejercicios que armonizan el flujo energético y actúan como complementarios a la terapia); en **el Equilibrio Estructural del Eje Central y el Fortalecimiento de la Rueda Muscular** (aprendiendo a colocar la estructura desde la cabeza al sacro y a fortalecer los 14 músculos más importantes que intervienen en una buena estática con técnicas neuronales). El próximo curso 2015–2016 retomaré y continuaré el segundo y último año de formación.



- El gran interés que todas estas técnicas va teniendo para mí, junto con los beneficios experimentados personalmente con su práctica, derivó en el desarrollo de un Taller experimental para niños de entre 6 y 12 años, centrado en darles a conocer todos estos conocimientos, lo titulamos *“Descubre el maestro que hay en ti”*. Junto a Ana Belén Martínez, compañera del curso de TIP, llevamos a cabo este taller entre febrero y junio de 2014, en el que trabajamos entre otros temas: la meditación, cuencos tibetanos, cromoterapia, la telepatía, musicoterapia, el poder de los mandalas, de los cristales, de la danza, la magia, etc. Sabíamos que sería un gran reto, por los temas abordados, pero aun así decidimos llevarlo a cabo, y aun comenzando en el mes de febrero,

en que las familias ya tienen organizado su calendario de actividades, contamos con la presencia de 7 niños. Hubo más familias interesadas, pero debido al día y hora de realización, no fue posible aumentar el grupo.

- A principios del año 2014 junto a Joaquín González y a Olaya Díaz; comencé a trabajar con *la energía cuántica de la conciencia*; es una herramienta en la que se activan un conjunto de energías generadas por nuevas vibraciones que están llegando al planeta, acelerando el despertar de la conciencia de cada persona. Se sintonizan, se reajustan y se activan los cuerpos bioenergéticos, conectando a la persona con la red energética del planeta y del universo, armonizando cuerpo, mente y espíritu. Estas experiencias me han aportado gran lucidez sobre mi propósito de vida; me han permitido desapegarme de recuerdos y karmas ancestrales; sintiendo una gran conexión con la madre tierra y con todo lo que ésta nos regala.
- En muchas de estas terapias he utilizado el *poder curativo de los cristales*, pero ha sido a partir del año 2014 y de diferentes cursos realizados con Celia Bol, cuando he comenzado a profundizar en su uso y sus beneficios. Entre otros conocimientos he aprendido a: elegirlos, reconocerlos, activarlos, programarlos, usarlos y llevarlos; realizando con ellos, diferentes meditaciones que me han permitido viajar por sus paisajes internos.

“DESCUBRE EL MAESTRO QUE HAY EN TI”

“EL CONOCIMIENTO DE UNO MISMO ES LA LLAVE PARA ABRIR LAS PUERTAS DEL FUTURO”



¿QUÉ QUIERES PARA TU HIJO?

SEGURIDAD, FELICIDAD, AUTOESTIMA, CONFIANZA EN SÍ MISMO, QUE DESARROLLE TODAS SUS POTENCIALIDADES



Orientadora:
[Ana Belén Martínez Aibar](#)
(Quiromasajista, sanadora energética y maestra de Reiki)

Colaboran:
[Nuria Santamaría Balbás](#)
(Maestra de Educación Física, Licenciada en Psicopedagogía y maestra de Reiki)

[Ana Elena Sánchez Escalera](#)
(Directora del centro Mens Corpore)

Curso dirigido a niños de 5 a 11 años en el que aprenderán a desarrollar todas sus capacidades en un espacio abierto, libre y sencillo acompañados por niños que tienen las mismas inquietudes y ganas de expandir su potencial.

En el Tibet a los niños desde temprana edad se les educa en las artes de la telepatía, geometría y escrituras sagradas, el uso de sus capacidades para un beneficio propio y del planeta; se les imparten conocimientos de la anatomía del cuerpo y de la energía que les rodea. Estos niños en la edad adulta están completamente formados para ser quienes son, teniendo una conexión plena con su verdadera esencia.

En Occidente todavía tenemos mucho que aprender de estas culturas. Ahora es el momento en que podemos cambiarlo abriendo nuestra mente a antiguas formas de vida y enseñanza, abandonando antiguas creencias limitadoras.

CALENDARIO DE SESIONES Y CONTENIDO

FEBRERO
Día 17 Inauguración y presentación del taller.
Día 24 Juegos creativos

MARZO
Día 10 Los mandalos sanadores
Día 17 Sintiendo nuestro cuerpo
Día 24 Iniciación al masaje metamórfico I
Día 25 Iniciación al masaje metamórfico II

ABRIL
Día 7 Uso y manejo del péndulo
Día 21 Musicoterapia
Día 28 Taller de magia

MAYO
Día 5 Moviendo la energía
Día 12 Juegos de psicoconciencia
Día 19 El baile emocional
Día 26 Sintiendo los cristales

JUNIO
Día 2 Pintura y creatividad con las manos
Día 9 Salida a conocer otras realidades
Día 16 Despedida de la naturaleza

DÍA Y HORA: Lunes de 18:00 a 19:30h

LUGAR: Centro Mens Corpore

PRECIO: Mes de febrero 20€ + 10€ material

Resto de meses 30€ / mes

Calle Lerma 1 Bajo, 09001, Burgos

Telf: 947208658 / 629144082

Email: info@menscorpore.com

www.menscorpore.com





Por todas estas experiencias vividas, por todos los beneficios recibidos, por todas las sanaciones realizadas, por la transformación personal conseguida a lo largo de todos estos años: el reiki, el yoga, el trabajo con la respiración, la meditación y la energía, los cristales, los masajes, las plantas, la alimentación consciente, el trabajo con la polaridad del cuerpo, ect. forman parte de mi bienestar, de mi musicalidad, de mi espiritualidad y de mi identidad.

De este modo el proceso personal seguido, ha supuesto un punto de partida y también de transformación docente, en el que mi mirada se renueva y evoluciona, para aunar estos **conocimientos vivenciados** con metodologías interdisciplinarias y respuestas educativas más significativas y globales; con el anhelo de compartirlo con mis alumnos y de acompañarles en el acceso a nuevos conocimientos y herramientas que les ayuden a preservar su integridad emocional, que les permitan funcionar mejor en las diferentes parcelas de su vida, remontando, afrontando e integrando las vicisitudes de su existencia, reconectándose con su ser y, gozando así de una vida más sana, equilibrada, sosegada y feliz; esta última considero que es una aspiración indispensable para cualquier persona, y sin embargo no se incide en ella, en ningún currículo. En una entrevista realizada a Tiao Rocha (profesor, antropólogo y creador de la metodología de la diversión) ante la pregunta **¿La escuela debe empeñarse en hacer feliz al niño?**, él responde:

*“Sí, pero hay que entender que cuando hablamos de felicidad no estamos hablando de un concepto metafísico o filosófico, sino de la capacidad de sentirnos bien con lo que tenemos y con lo que somos. Es fundamental ser feliz, la tristeza no es lo opuesto a la felicidad, lo opuesto a la felicidad es la indiferencia. Por eso necesitamos entender al otro y comprenderlo para luego acercarnos a él y decirle ¡oye!, compartamos y miremos juntos el futuro y pensemos cómo podemos ampliar el conocimiento que se limita cuando estamos solos. **En serio compartamos**” (Rocha, T. 2012).*



1.2— INDAGACIONES PREVIAS QUE MUESTRAN LA NECESIDAD Y EL INTERÉS EDUCATIVO DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES

Esta necesidad de indagar en las Cuñas Motrices y Psicomotrices, como objeto de investigación y por supuesto de acción, surge por un lado, de la satisfacción que supuso *trabajar en equipo* con todo un claustro de profesores, inquietos por una misma preocupación, preocupación que aborda el cuerpo y su motilidad en el aula, (entendiendo motilidad desde las dos acepciones propuestas por la Real Academia Española de la Lengua: 1.- f. *Facultad de moverse.* 2.- f. *Psicol. Capacidad para realizar movimientos complejos y coordinados*) con el objetivo de descubrir los efectos de la fatiga escolar y la pertinencia de atender las curvas fisiológicas.

Y por otro lado, por **mis propias necesidades docentes** dentro del aula, ya que al trabajar en la escuela rural, y dadas sus necesidades por el recorte de docentes, desde el curso 2006–2007 compagino la función de tutora y especialista de educación física. A lo largo del desarrollo del proyecto, se han ido reforzando mis apreciaciones de que *el trabajo con las cuñas motrices y psicomotrices* no es un tema que pueda abordarse únicamente desde la especialidad de educación física, *el tutor*, cada vez estaba más claro, no podía quedarse al margen.

En los distintos centros en los que he ejercido desde 1999, estaba acostumbrada a trabajar el área de Educación física o los proyectos mencionados en Educación Infantil de forma semiaislada, aunque siempre he tratado de compartir inquietudes en grupos de trabajos o proyectos de mejora, en torno a temas comunes como: la animación lectora, nuevas tecnologías, adaptación del currículo a las nuevas leyes educativas... Pero encontrar a todo un claustro de profesores predisuesto a trabajar, a analizar y a reflexionar, todos a una, en la elaboración de un Proyecto Educativo común, que abordaba una problemática real y en la que no habría diferencias entre ciclos educativos o niveles curriculares de nuestros alumnos, era un lujo que no podía desaprovechar. No era casualidad, el tema merecía la pena, no era una quimera, se obtenían resultados, cambiaba la mirada...

He de reconocer que cuando llegué al colegio de Melgar, en el curso escolar 2006–2007, y tuve que responsabilizarme de una tutoría, por las necesidades del centro mencionadas, me llevé las manos a la cabeza y me enfadé profundamente, pues me apasiona la Educación Física, y esta situación mermaba las horas de docencia en mi especialidad. Viendo que era imposible desvincularme de la tutoría, en el curso 2008–2009 decidí centrarme en el primer ciclo de primaria, por diversos motivos; en primer lugar, porque a lo largo de mi experiencia docente había comprobado que me sentía más cómoda en los ciclos inferiores y en segundo lugar, porque considero que este ciclo es esencial en la creación de hábitos de trabajo: de autonomía, orden, responsabilidad... y en la adquisición de hábitos personales: de identidad personal, autoestima, desarrollo de estrategias sociales saludables, etc. como expondré en el anexo 6.

Con el paso de los meses, descubrí algo apasionante: compaginando la docencia de áreas instrumentales, con las cuñas motrices y con el área de educación física, y junto a una acción tutorial que promoviera un clima de calma y respeto en clase, tenía una visión tan global del niño, que en muchas ocasiones, con solo mirarlos, llegaba a entender que pensaban e incluso, como se sentían. En esta interacción, el grupo, entró a formar parte activa del acto educativo.



Este fue un fuerte acicate que me ayudó a ampliar la visión del potencial educativo que nos ofrecían las cuñas motrices, como forma de entender, escuchar y de estar con nuestros alumnos. Las cuñas motrices se revelaban como un campo de acción y estudio... Y con este afán, me sumergí de lleno en la **coordinación del grupo de trabajo** “*Cuñas motrices para la mejora de la convivencia y el éxito escolar*”, en nuestro segundo año de andadura (2010–2011).

Este deseo de seguir indagando, fue creciendo, y así a lo largo del **curso 2011–2012** decidí dedicarme en cuerpo y alma a la realización del **TRIT** (Trabajo de Investigación Tutelado). Este trabajo forma los cimientos de las Tesis que ahora presento.

Todo este recorrido cronológico, dibuja una situación educativa que no solo no ha dejado de tener interés como proceso de enseñanza y aprendizaje, ni para mí, ni para el conjunto de mis compañeros del colegio de Melgar, sino que se ha revelado con nuestro estudio y dedicación como un campo sobre el que merece la pena indagar... Y ello nos ha llevado a un intento de conocer más al sujeto.

1.2.1— UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL COLEGIO DE MELGAR, DESARROLLADO EN LOS CURSOS: 2009-2012, CON LAS SIGUIENTES INTENCIONES:

Desde que comencé a realizar y aplicar el proyecto, y posteriormente en el desarrollo del TRIT, las preguntas que más se repetían en mi cabeza eran ¿Qué oportunidades educativas nos aportan las Cuñas Motrices y Psicomotrices en la escuela? y ¿Cómo puedo conseguir desarrollarlas? A medida que voy poniendo en práctica las Cuñas, me voy percatando que hay **centros de interés** que se repiten, y a lo largo de estos tres cursos, como tutora, voy siendo cada vez más consciente de que las cuñas motrices y psicomotrices nos ayudan a:

- A. Respetar y atender las necesidades fisiológicas, atencionales y emocionales.
- B. Compensar la quietud en el aula.
- C. Otorgar espacios de sosiego y descanso.
- D. Potenciar las relaciones sociales en el aula.
- E. Tener experiencias de aprendizaje Vital: lo que se aprende en la escuela, sale de la escuela.
- F. Mejorar un plan de convivencia en construcción.
- G. Aprender haciendo: transformación del proyecto educativo.

A— RESPETAR Y ATENDER LAS NECESIDADES FISIOLÓGICAS, ATENCIONALES Y EMOCIONALES DE LOS ALUMNOS

En el curso 2009-2010 con la creación del grupo de trabajo, la elaboración de las primeras cuñas y la puesta en prácticas de las mismas, me voy percatando, de que uno de los mayores potenciales que éstas poseen, es el respeto hacia las **necesidades atencionales y fisiológicas del alumnado**, pues de hecho éste fue el principal motor que nos movió a iniciar todo el proyecto, dado que la primera parte de la mañana constaba de tres sesiones de 1 hora de duración. Así la forma en que se fueron introduciendo las cuñas en la jornada escolar, fue **a modo de bisagra articuladora** entre clase y clase, en cada uno de los cambios de materia; pues buscábamos desconectar y posteriormente reactivar, a los alumnos en cada uno de estos cambios; *bajo la*



*hipótesis de que si el proceso de atención sigue una curva que suele decaer con el tiempo y al intercalar **actividad** con **descansos**, favoreceríamos recuperar la concentración del alumno, posteriormente.*

ELABORACIÓN DE HORARIOS RESPETUOSOS. LAS PRIMERAS CUÑAS PSICOMOTRICES.

Con este objetivo en mente, el segundo año del grupo de trabajo (curso 2010-2011) todo el claustro se une al proyecto, pasando a ser un “*Proyecto de Centro*”, y así decidimos dar un paso más y plasmarlo en nuestros horarios oficiales, marcando las cuñas, al igual que el resto de las materias impartidas.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.30 –10.25					
10.25–10.30	CUÑA MOTRIZ				
10.30–11.25					
11.25–11.35	CUÑA: ALMUERZO SALUDABLE				
11.35–12.35					
12.35–13.00	RECREO				
13.00–13.40					
13.40–13.45	CUÑA MOTRIZ				
13.45–14.30					

** Horario de las Cuñas Motrices en el horario oficial del C.E.I.P. “Domingo Viejo”, de Melgar de Fernamental. Cursos 2010–2012*

Este horario tenía una doble intención:

- Por un lado **implicar a de todo el profesorado** en el desarrollo del proyecto, reflejando la importancia que para todos nosotros tenía el dedicar un tiempo a estas actividades de compensación, de forma oficial;
- Y por otro lado **marcar una línea común de atención y respuesta**, en el respeto hacia las curvas neurofisiológicas y de aprendizaje, hacia los intervalos y, los niveles de estrés, que podían surgir en el aula; con el objetivo de mejorar el bienestar y consecuentemente, el rendimiento de nuestros alumnos.

Al aplicar las cuñas cada hora, como mínimo, según teníamos acordado, pretendíamos que se respetara el ritmo básico de descanso y actividad de los niños, y con esta intención, las cuñas que elaboraba, alternaban **actividades más motrices con cuñas más sosegadas**; de forma que cada maestro pudiera seleccionar la cuña que más se adaptara a las necesidades presentes en el aula, en cada momento.

Progresivamente, a medida que iba aumentando el análisis de la práctica y la escucha hacia las necesidades, ritmos y pulsiones de mis alumnos en la tutoría, el horario escolar iba sufriendo modificaciones, desmembrándose más y más, para ir incorporado las cuñas en otros momentos de la jornada escolar, advirtiendo que las horas marcadas en la tutoría nada tenían que ver con



las necesidades atencionales, ni corporales, ni emocionales de los niños, fragmentadas en horas. Y así van surgiendo las primeras “*cuñas psicomotrices*”, en las que los niños van solicitando y eligiendo el momento en el que necesitan realizar una “desconexión”. Este proceso, se producirá de forma más clara y contundente, en el desarrollo del proyecto en el colegio de Ibeas de Juarros.

EL ALMUERZO SALUDABLE

En esta búsqueda de dar respuestas respetuosas de sus ritmos biológicos, reparamos que para muchos niños almorzar a las 12:35, hora pautada de recreo, era muy tarde, ya que desayunaban pronto y tenían la necesidad de ingerir algún alimento, antes de dicha hora. Unido a que los tutores y especialistas *habíamos advertido* del almuerzo tan insalubre que muchos de nuestros alumnos hacían en el recreo: bollería industrial, bolsas de chucherías, paquetes enteros de galletas, bolsas de patatas tamaño familiar... y que además engullían mientras corrían por el patio o jugaban al fútbol, nos planteamos, la realización de un “*Almuerzo saludable* “ para mentalizar a las familias y a los niños, de que una alimentación sana es parte de una *educación integral*, que **beneficia el crecimiento y favorece un mejor rendimiento** a lo largo de la jornada escolar.

Tras debatir todo el claustro, sobre los alimentos que consideramos imprescindibles en una dieta saludable, *decidimos llevar a la práctica el siguiente calendario:*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Lácteos	Fruta	Bocata	Fruta	Cereales Frutos secos

*Calendario de almuerzo saludable 2009–2012
(C.E:I.P. “Domingo Viejo” Melgar de Fernamental)*

La propuesta, tubo desde el primer momento, muy buena acogida, dándose casos de alumnos que nunca habían probado frutos secos o ciertas frutas, ya que en casa se negaban a comerlos. Se asumió *de tal forma en el centro*, que en el aula, eran los propios niños los que hacían presión a los compañeros, que no traían un almuerzo saludable, no dejándoles comer dichos alimentos dentro del aula.

Con esta iniciativa no solo pretendíamos que nutrieran sus cuerpos adecuadamente, sino que aspirábamos a que se parasen, que observen su almuerzo, que lo olieran, lo tocaran y por supuesto que lo disfrutaran, lo masticaran y saborearan. Para conseguirlo, entre la segunda y la tercera hora de la mañana, en un periodo de unos 10 minutos, realizábamos *el almuerzo dentro de clase*, sin prisas, sin carreras, en un ambiente sosegado y agradable, en el que los alumnos dialogaban tranquilamente. Favoreciendo la masticación minuciosa y esmerada, junto con la ingesta de buenas dosis de agua.

“Este cuerpo no se puede negar, es un cuerpo de alimento. La alimentación, pues es, importante. Hay alimentos que sosiegan y otros que agitan; los hay nutritivos y otros que no lo son, los hay de fácil digestión y otros que producen indigestión; los hay que purifican como los hay que intoxican” (Calle, R: 2009:39).





Curso 2010–2011



Curso 2011–2012

Este almuerzo saludable e ingerido saludablemente, conectaba directamente con los objetivos preventivos de las cuñas motrices, en relación a la creación de hábitos, en conexión con el cuerpo objeto de atención.

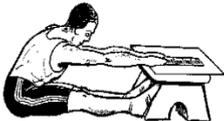
B– COMPENSAR LA QUIETUD EN EL AULA.

Debido a que todos los especialistas *a la vez éramos tutores en el colegio de Melgar*, se hacía imposible conjugar y armonizar en los horarios de cada grupo, todas las variables existentes: como el grado de dificultad de las materias, fatigabilidad de los alumnos, disponibilidad de espacios, condiciones ambientales, etc., para lograr un coherente horario que permita que haya ***un periodo de exigencia o de silencio corporal sucedido de uno de tolerancia corporal***. Por este motivo, para evitar que el “cuerpo silenciado” (*cuando el cuerpo y su motilidad pasan desapercibidos, y se silencian*) fuera el que mayor protagonismo cobrara en las aulas, decidimos incorporar cuñas que les permitieran a los niños, compensar los largos momentos de quietud que habitaban en la silla. Para conseguirlo, las cuñas que fui elaborando, trataban de permitir:

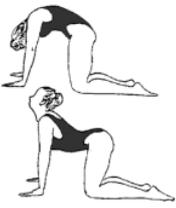
- poder movilizar las diferentes ***cadena musculares***
- trabajar la ***elongación articular y muscular***
- movilizar del ***tren inferior y superior***
- estirar y flexibilizar toda la ***columna vertebral***
- hacer ejercicios de ***compensación*** en las zonas que más sobrecargaban en las tareas escolares: cuello, hombros, zona cervical, dorsal y lumbar.



CUÑAS ELABORADAS Y APLICADAS PARA CONSEGUIR COMPENSAR LA QUIETUD EN EL AULA

<p>ESTIRO MIS HOMBROS Y ESPALDA</p>  <p>Flexionar ligeramente las rodillas e ir flexionando progresivamente la cadera hacia delante hasta que la espalda esté paralela al suelo. Extender los brazos y apoyarlos en una mesa, silla o pared (según la altura del niño). Hacer una suave presión hacia abajo durante unos segundos y relajar. Repetir el ejercicio varias veces.</p>	<p>ESTIRO MIS PIERNAS</p>  <p>Adelantar una pierna y flexionar la rodilla. La cadera, la cabeza y el pie miran hacia delante. Permanecer en esta posición unos segundos y posteriormente ir bajando lentamente la rodilla hasta donde llegue cada niño. Subir a la posición de partida y repetir el ejercicio con la pierna contraria.</p>
<p>ESTIRAMIENTO DE GEMELOS</p>  <p>Nos colocamos frente a una pared, estiramos los brazos y cuando estén en contacto con la pared, adelantamos una pierna y flexionamos su rodilla y retrasamos la otra pierna, intentando estirla por completo. Para sentir el estiramiento mantenemos todo el pie apoyado en el suelo. Después repetiremos con la otra pierna.</p>	<p>FLEXIBILIDAD: ESTIRAMIENTO GENERAL:</p>  <p>Sentados en el suelo delante de la silla, extendemos las piernas y los brazos hacia delante intentando ir a tocar el respaldo de la silla. Permanecer en esta posición unos segundos. Relajar y volver a repetirlo.</p>
<p>LA BOA</p>  <p>Tumbado en el suelo, se estiran bien las piernas y se apoyan los brazos a la altura de las costillas. Inspirando, estiramos por completo los brazos haciendo que se eleve el tronco. Para no forzar las cervicales, la mirada se enfocará al frente. Sentiremos como se estira la zona dorsal y lumbar de nuestra espalda (zona baja).</p>	<p>LA JIRAFÁ QUE SE ESTIRA</p>  <p>1- Camina de puntillas por la clase, subiendo y bajando despacio los pies, sin llegar a tocar el suelo. 2- De pie, con tus piernas un poco separadas, alza los brazos bien estirados y trata de tocar el techo. Relaja. 3- En la misma posición, ahora intenta tocar el techo solo con el brazo izquierdo. Luego, con el brazo derecho. Siente como se estira tu espalda y los costados de tu cadera.</p>



<p>ESTIRO MI CUELLO</p> <p>1- Inhalar girando el cuello a la derecha y exhalar rodando la barbilla al pecho. Se repite hacia el otro lado.</p> <p>2- Al inhalar elevamos los hombros hacia las orejas y al exhalar, soltamos los hombros (los dejamos caer).</p>  <p>(Se puede realizar sentado o de pie)</p>	<p>POSICIÓN PERRO Y GATO</p> <p>Nos colocamos a cuatro patas en el suelo. Al inspirar, hacemos que nuestra espalda se eleve mientras bajamos la cabeza. Al exhalar, bajamos nuestro abdomen hacia el suelo, mientras sacamos los glúteos hacia fuera y elevamos la cabeza. Sentimos como toda nuestra espalda se estira, manteniendo alineados brazos y piernas.</p> 
<p>LA TABLA</p>  <p>Tumbados en el suelo boca abajo, flexionamos los brazos y apoyamos las puntas de los dedos de los pies. Seguidamente, flexionamos las rodillas haciendo fuerza sobre ellas, hasta quedarnos apoyados, de la punta de los dedos de los pies y de los antebrazos. Tenemos que tener la espalda completamente estirada y sentir la presión en los brazos y en la espalda.</p>	<p>LA MEDIA LUNA</p> <p>De rodillas en el suelo, adelantamos una pierna dejando la rodilla flexionada y estiramos lo mejor posible, la pierna que permanece atrás. Conseguida la posición, se elevan los brazos estirados y con los dedos mirando al techo. Sentimos el estiramiento, principalmente en la zona lumbar de la espalda y en el cuádriceps de la pierna estirada. Cambio de pierna.</p> 
<p>LA CUNA</p>  <p>Tumbados en el suelo, flexionamos las piernas y las acercamos hacia el pecho. Nos ayudamos sujetándolas con las manos. Posteriormente, elevamos la espalda, intentando que la frente llegue a estar en contacto con las rodillas. Con este ejercicio, conseguiremos estirar la zona lumbar y cervical de la espalda.</p>	<p>ESTIRO ANTEBRAZOS</p>  <p>Sentados o de pie, estiramos completamente nuestro brazo derecho, los dedos de la mano miran hacia arriba. Con la mano izquierda nos ayudamos, tratando de que los dedos de la mano derecha vayan un poquito hacia atrás (sin forzar).</p> <p>Mantener unos segundos, mientras respiramos tranquilamente. Sentiremos como estira el antebrazo y el hombro y como se abre nuestro pecho.</p> <p>Cambiamos de brazo.</p>



<p>LA BARCA</p>  <p>Tumbados en el suelo, flexionamos las rodillas y las acercamos hacia el pecho. Nos agarramos las corvas, a la vez que acercamos la cabeza hacia las rodillas. Mantenemos esta posición, sintiendo como estiran nuestras cervicales, pero no las forzamos. Aguantamos unos segundos y repetimos varias veces la postura.</p> <p>* Si no disponemos de espacio, esta postura puede hacerse de pie, manteniendo flexionadas las rodillas y tratando de estirar progresivamente las piernas.</p>	<p>EL TRIÁNGULO</p>  <p>Partimos de pie con las piernas abiertas. Deslizamos una mano por la pierna hasta la rodilla. El brazo contrario se eleva estirado y la mano mira al cielo con los dedos estirados. Nuestra mirada se dirige a la punta de nuestros dedos. Repetimos varias veces con ambos lados del cuerpo.</p> <p>* Estira y tonifica la parte posterior de las piernas y ambos lados del tronco y la cintura.</p>
<p>POSTURA DEL MOSQUITO</p>  <p>De pie, adelanta una pierna (separadas a la anchura de las caderas). El pie de la pierna adelantada mira al frente y el otro se gira unos 45° o 60°. Coloca los brazos unidos en la espalda. Flexiona la cadera de manera que el pecho baje hacia la pierna adelantada y estira los brazos hacia arriba. Las piernas permanecen estiradas. Deshaz lentamente la postura y cambia de pierna.</p>	<p>CON MI LIBRO EN LA CABEZA</p>  <p>Para evitar que se produzca escoliosis, hay que mantenerse bien erguido y evitar malas posturas. Para corregirlo andaremos con un libro en la cabeza sin que se caiga, hasta que el cuerpo se acostumbre a mantener dicha posición.</p>
<p>EL ÁRBOL</p>  <p>De pie, apoyamos la planta del pie derecho en la cara interna de la pierna izquierda, cada uno donde pueda (en el tobillo, rodilla o aductores). Elevamos ambos brazos, bien estirados, y con las puntas de los dedos mirando al cielo. Miramos a un punto fijo para mantener el equilibrio y respiramos de una manera lenta y profunda. Después cambiamos de pierna.</p> <p>* El árbol te hace adoptar una buena postura corporal y te enseña a ser fuerte y fiel como un árbol.</p>	<p>EL ÁRBOL SE MUEVE</p>  <p>De pie cerca de una pared, estiramos el brazo derecho, en contacto con la pared. Después, el pie izquierdo se cruza por detrás del derecho. Ahora el brazo izquierdo se estira tratando de tocar también la pared. Se mantiene la postura varios segundos y luego se cambia de pierna.</p> <p>Sentiréis como se estira toda la espalda, desde las lumbares, dorsales a las cervicales, al igual que nuestros hombros y musculatura pectoral.</p>



EL CIELO Y LA TIERRA



1.-De pie y con las rodillas ligeramente flexionadas, elevamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, sintiendo como se estira toda nuestra espalda. Permanecemos en esta posición unos segundos, respirando tranquilamente.

2-Después bajamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, a la vez que flexionamos la cadera, apoyando nuestro pecho en las rodillas (que permanecen ligeramente flexionadas).

EL PERRO HACIA ABAJO



Partimos de la posición de cuadrupedia. Presiona las palmas de las manos y los dedos de los pies hacia el suelo elevando las caderas hacia el techo, estira brazos, tronco y piernas formando una V invertida. Para liberar los hombros y el cuello, echa el peso del cuerpo hacia atrás, haciendo fuerza con los abdominales; dejando el cuello relajado, la cabeza colgando y acercando lo que puedas la coronilla al suelo.

EL ÁRBOL DE PUNTILLAS



Desde la posición de pie, inhala profundamente mientras estiras los brazos y ponte de puntillas. Al exhalar, vuelve a ponerte las manos sobre la cabeza y lleva los talones al suelo. Repítelo varias veces, lentamente. Después imagina que eres un árbol balanceándose con el viento. Puedes emitir el sonido que hace el viento al mover las hojas.

REGISTRO FOTOGRÁFICO CURSOS 2010-2012



Octubre 2010



Noviembre 2010



Diciembre 2010



Diciembre 2010



Enero 2011



Marzo 2011





Abril 2011



Mayo 2011



Infantil curso 2010-2011



Septiembre 2011



Octubre 2011





Noviembre 2011



Diciembre 2011



Enero 2012



Febrero 2012

Marzo 2012





Abril 2012



Mayo 2012

C— OTORGAR ESPACIOS DE SOSIEGO Y DESCANSO

La vida es un continuo fluir de tensión y distensión, y buscar el equilibrio entre ambas facetas es lo natural, pues cuando existe un exceso de tensión o de relajación aparecen los problemas. Tomar conciencia de esta alternativa entre tensión y relajación es de vital importancia a todos los niveles: fisiológico, psicológico, social y afectivo.

“El lenguaje corporal es como el lenguaje de los sueños. Da indicaciones que la mente consciente todavía no es capaz de dar. Cuando la mente es capaz de funcionar en armonía con las señales corporales, el cuerpo se relaja automáticamente. Si el cuerpo está tenso, hay una razón. La tensión es necesaria y no debería relajarse de forma arbitraria” (Mindell, A: 2006: 41).

Teniendo en cuenta estos aspectos, apostamos por que en la escuela coexistan espacios para la actividad pero también para la distensión, pues cada hora en la que entra un maestro nuevo en el aula, quiere extraer lo mejor del grupo, y en la mayor cantidad posible, así los niños subsisten en **una continua exigencia**, y apenas disponen de momentos para el descanso o el sosiego.

“Los niños necesitan un espacio silencioso y relajado en el que la mente y el corazón experimenten quietud. Cuando están concentrados en un juego o en una actividad significa que están receptivos y construyendo su aprendizaje” (Campos, R; Verduzco, M.E. 2007:9).

Nos planteamos la hipótesis de que cuando los niños aprenden a relajarse, se encuentran mejor, más tranquilos, más serenos y con pensamientos más fluidos, lo que les permite desarrollar mejor sus deberes diarios y actividades, con mayor responsabilidad y eficacia, y además gozarán mucho más con lo que hacen. El objetivo último de la relajación es **centrarse**. No cambian las cosas a nuestro alrededor sino que aprendemos a vivir en reposo y todo nos parece diferente. Como expresa la maestra de Yoga Mary Kaye (2006:11 *“La paciencia y la calma que se aprenden con el yoga ayudan a aceptar desafíos de la vida”*).

Para lograr que en aula los niños puedan vivenciar y experimentar situaciones de paz, de silencio, de sosiego, incorporamos cada mes una cuña de relajación, en las que se van también incorporando:



- **técnicas de respiración**, fundamentales para conseguir una relajación física
- **relajaciones autógenas** en diferentes posturas
- **meditaciones activas**, a través de visualizaciones
- contacto con las **energías sutiles** del cuerpo

CUÑAS ELABORADAS Y APLICADAS PARA OTORGAR ESPACIOS DE SOSIEGO Y DESCANSO EN EL AULA

<p>ME SIENTO, RESPIRO, ESCUCHO</p>  <p>Sentarse cómodamente y colocar los brazos sobre las rodillas. Escuchar como el cuerpo respira. Inhalar y exhalar cada uno a su ritmo, disfrutando de la postura.</p>	<p>RELAJACIÓN:</p>  <p>Sentarse en el suelo, relajados, con las piernas hacia delante y cruzadas. Juntar las manos levantando los codos alineados verticalmente al suelo, a la altura del pecho. Escuchar en silencio la respiración de nuestro cuerpo. Intentar estar en una postura cómoda.</p> <p>Podemos cerrar los ojos para sentir mejor nuestro interior.</p>
<p>SIENTO MI RESPIRACIÓN</p> <p>Tomar el aire por la nariz, tomando conciencia de la respiración. La espalda apoyarla de forma relajada sobre la pared, sobre el respaldo de la silla etc.</p> <p>Colocamos una mano sobre el vientre y otra bajo el pecho. Al inspirar, la mano que hay bajo el pecho siente como el aire entra en nuestro cuerpo (se eleva) y al exhalar, la mano que hay sobre el vientre siente como sale el aire (se eleva). Cada uno sigue su propio ritmo.</p> 	<p>RELAJACIÓN TUMBADOS</p>  <p>Nos tumbamos en el suelo, mesas o alfombra, con la espalda en el suelo y los brazos extendidos a lo largo del cuerpo. Respiramos tranquilamente, inhalando y exhalando por la nariz. Sentimos como nuestro abdomen se eleva con la entrada del aire, y como se desinfla, al soltarlo. Pensamos en imágenes positivas y agradables, mientras escuchamos una música relajante.</p>
<p>BOLA DE ENERGÍA</p>  <p>Cierra los ojos y respira profundamente, cuando exhales imagina que sale toda tu tensión del cuerpo.</p> <p>Ahora concéntrate e imagina que tienes una esfera (del color que más te guste) entre tus manos. Mueve tus manos muy despacio para sentirla: tócala, nota su calor, su energía, su forma, su luz...</p> <p>Después colócatela en el vientre y deja que te transmita toda su energía dentro de tu cuerpo.</p>	<p>RELAJO MIS ADUPTORES</p>  <p>Tumbados en el suelo, flexiono las rodillas y dejo caer una pierna hacia cada lado.</p> <p>Con este ejercicio estiro de forma pasiva los aductores.</p> <p>Trataremos de tener la espalda bien apoyada en el suelo, y de respirar tranquilamente mientras sentimos como se estiran nuestros músculos.</p>



<p>RELAJACIÓN DE OTOÑO</p>  <p>Sentados cómodamente (suelo o silla), hacemos 3 respiraciones profundas (Al inhalar nuestro vientre se hunde y tratamos de elevar el aire hasta nuestras costillas y al exhalar, el vientre se hincha como un globo).</p> <p>Después imaginamos un paisaje de otoño agradable y tratamos de realizar una pequeña relajación dirigida, contando una breve y agradable historia de otoño.</p> <p><i>Por ejemplo: el viaje de un duende y su encuentro con los animales del bosque.</i></p>	<p>RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN BIPOLAR</p> <p>Nos sentamos cómodamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Colocamos el dedo índice en el fosa nasal derecha, inhalando por el orificio izquierdo. 2- Mantenemos la respiración y cambiamos el dedo, cerrando la fosa izquierda, para exhalar por la fosa derecha. 3- Inhalamos por la fosa derecha y repetimos la acción explicada. <p>*Se purifica el sistema circulatorio; y al purificarse las células del cerebro, se estimulan todos sus centros para trabajar de manera óptima.</p> 
<p>ESTRELLA DE MAR</p> <p>Acostados boca arriba, con los brazos y piernas bien estirados, se levanta un brazo, apuntando con él hacia el techo y se baja muy despacio. Luego se realiza con la pierna del mismo lado. Se repite con cada brazo y pierna alternativamente. Después se levanta el brazo derecho y la pierna izquierda, al mismo tiempo. Alternar levantando el brazo izquierdo y la pierna derecha y repitiendo la secuencia rítmicamente.</p> 	<p>RELAJACIÓN EN PARED</p> <p>Tumbados en el suelo, pegamos bien los glúteos a la pared y elevamos las piernas (cuanto más estiradas estén mejor).</p> <p>Después estiramos los brazos por detrás de la cabeza.</p> <p><i>Respiramos lentamente y vamos sintiendo como se relajan nuestros músculos de las piernas y de la espalda.</i></p> 
<p>SOY ENERGÍA</p>  <p>Sentado cómodamente, haz tres respiraciones profundas. Después coloca las manos una sobre la otra, sin llegar a tocarse. Cierra los ojos y comienza a girar, lentamente ambas manos, como si entre ellas tuvieras una pelota blandita a la que acaricias.</p> <p>Podrás llegar a sentir calor en tus manos, o como te vibran, o incluso que se atraen y repelen. Después coloca las manos sobre tu vientre, en la frente o en la parte del cuerpo a la que quieras enviar esa energía, que te calmará y tranquilizará.</p>	



REGISTRO FOTOGRÁFICO CURSOS 2009–2012



Noviembre 2008



Marzo 2009



Abril 2009



Octubre 2010



Noviembre 2010



Diciembre 2010



Enero 2010



Febrero 2011



Marzo 2011



Abril 2011





Mayo 2011



Octubre 2011

Noviembre 2011

Diciembre 2011



Enero 2011



■ ESTUDIO DE CASOS

Para poder clarificar aún más, esta necesidad que tienen nuestros alumnos, de disponer de estos espacios respetuosos de descanso y sosiego, presento dos pequeñas pero contundentes historias personales:

RAÚL (ALUMNO DE 2º E.P.O. DICIEMBRE 2010)

Raúl es un niño muy inquieto, es hemofílico y tiene una relevante problemática cognitiva y emocional. A mediados de este curso su madre que estaba ingresada en un centro de desintoxicación, murió por un coma etílico. Vive con su padre y tres hermanas mayores.

Tras faltar varios días a clase, pues sufre frecuentemente terribles hemorragias, y llevando un ratito de trabajo, me dijo: “*Profe puedo hacer la cuña de dormir, es que estoy muy cansando*”. Al responderle que sí, rápidamente limpió su mesa y se recostó sobre los brazos. Los compañeros, bajaron su tono de voz, y en segundos, se quedó dormido. Nadie se rio, nadie protestó, sin hablar, con solo mirarle, el grupo entendió su situación y la respetó.

Raúl en las cuñas no precisa adaptación, ni un profesor de apoyo, solo necesita vivir y experimentar las sensaciones que las cuñas le aportan. Y en cada cuña de sosiego, él se envuelve y se permite ser, quien es.

Y así voy descubriendo que las cuñas en el aula, facilitan el comportamiento autónomo del alumnado. *El comportamiento autónomo contiene exploración, expresividad y respeto hacia la individualidad del niño.*



ALEX (ALUMNO DE 2º E.P.O. MARZO 2011)

Alex es un niño gitano, sufre una alarmante desatención familiar, ya que su madre con tan solo 22 años tiene cinco hijos, su padre está en prisión por diferentes delitos y conviven en un nave, junto a sus abuelos maternos, que son quienes les mantienen. Es un niño muy impulsivo y tiene un gran desfase curricular respecto a los compañeros. Mientras realizábamos la cuña de relajación, Alex se quedó dormido. Al despertarlo, me dijo: “*Por favor, profe, déjame un ratito más, que en casa no puedo dormir tan a gusto*”.





Alex en la cuña es igual que los demás, no necesita materiales diferentes como en el resto de las clases; participa siempre muy motivado, viviendo de lleno la experiencia del momento. Así, esta escuela para Alex, es una oportunidad de una vida diferente, dentro de la vida...



Y en esta escucha y respeto hacia sus deseos, requisitos y ritmos, voy siendo más consciente de su *necesidad de calma*, pues el ritmo escolar es trepidante, con el cambio cada hora de materia, de materiales, de tareas, de espacio, de profesorado, de exigencias... Entonces voy comprobando de nuevo, cómo hay cuñas motrices que son *cuñas psicomotrices*, pues no hay una motricidad manifiesta. Vemos así, como los ajustes van variando el significado de Cuña Motriz, pues en algunas no hay motricidad externa aparente, aunque el cuerpo sigue siendo el objeto de tratamiento educativo.

D— POTENCIACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES EN EL AULA

Como explica Luis Rojas, Catedrático de Psiquiatría (2007:72), hoy sabemos que para el sano desarrollo de un niño se necesitan tres necesidades esenciales: *el afecto, la seguridad y estímulos apropiados a su edad*. Los niños necesitan sentir sus necesidades básicas cubiertas, de alimento, descanso y protección, pero también necesitan crecer en un entorno cargado de afecto y calor humano. Y así mismo necesitan *intercambiar con otras personas los estímulos sensoriales que reciben*, y percibir sensaciones apropiadas a su edad.



Por estos motivos, en la actualidad nadie duda de que la conexión afectiva con otras personas moldea de forma determinante el concepto de sí mismo.

“Los individuos que se sienten genuinamente vinculados a otros seres cercanos superan los retos y escollos que les plantea la vida, mejor y más rápidamente que quienes no cuentan con el soporte emocional de algún semejante” (Rojas, L. 2007:233).

Para favorecer esta necesaria interacción con el semejante, en todos los planos que conforman al niño: mental, físico, emocional y energético, las propuestas de cuñas se van cargando de cuñas compartidas, en las que se interaccione con el otro a través de:

- el sentir común de **la respiración**; como ese aliento de vida que nos une
- situaciones agradables y sugerentes de **contacto físico**
- **cuñas motrices cooperativas**, siendo el otro, mi sostén y mi apoyo
- situaciones que favorecen la comunicación **“no verbal”**
- los **masajes** y el contacto piel a piel
- el **contacto energético** con el otro
- **círculos de energía** grupales

CUÑAS ELABORADAS Y APLICADAS PARA FOMENTAR Y MEJORAR LAS RELACIONES SOCIALES EN EL AULA

<p>ABRAZOS</p>  <p>Para comenzar o acabar un buen día, <i>nos regalaremos abrazos</i> en los que transmitiremos a nuestros compañeros: lo que les apreciamos, felicitación por el trabajo bien hecho, nuestro apoyo, ánimos... ¡Lo que tu corazón te diga!</p>	<p>ESPALDA CON ESPALDA</p>  <p>Sentados por parejas, espalda con espalda en completo contacto, trataremos de relajarnos (con una música suave) y de <i>sentir la respiración del compañero</i>. Si lo conseguimos, podremos sincronizar nuestras respiraciones e incluso nuestras pulsaciones. ¡Inténtalo, es muy agradable!</p>
<p>MIRA COMO RESPIRO</p>  <p>Por parejas, un compañero sentado correctamente, cierra los ojos y respira tranquilamente. El compañero siente su respiración, colocando una mano bajo su nariz y una mano sobre su abdomen. *Explicar que al inhalar, el aire va a los pulmones y éstos se expanden. Cuando exhalamos, los pulmones se encogen. Se trata de sentir como los músculos del pecho y abdomen se mueven cuando respiramos.</p>	<p>SIENTO TU RESPIRACIÓN</p>  <p>Sentado frente al compañero con las manos unidas, realizo 3 respiraciones profundas. Después me relajo y trato de sentir la respiración o las pulsaciones del compañero (a través del palpito de sus manos). Imagino cosas agradables y trato de enviárselas a mi compañero a través del contacto. * Podemos enviar mensajes positivos con nuestras palabras, nuestras miradas y a través de nuestra piel.</p>



FLEXIÓN EN PAREJAS

1- Por parejas cogidos de las manos, con los pies paralelos y separados al ancho de las caderas.

2- Al inhalar, flexionamos las rodillas hasta lograr estar sentados como en una silla. Al Exhalar subimos a la posición de partida. *Repetir sintiendo como se estira la columna, sobre todo la zona lumbar y como se flexibilizan las rodillas; al bajar se siente una leve presión en el empeine.*



CÍRCULO DE ENERGÍA

Nos sentamos en círculo con las manos unidas (también se puede hacer de pie). Utilizar una música de relajación facilitará un ambiente relajado.



Respiramos tranquilamente y tratamos de sentir la unión el grupo y de mandar pensamientos positivos a nuestros compañeros. Si al grupo le cuesta relajarse, podemos hacer una relajación dirigida o incluso contar una breve historia, del estilo “Cuentos para pensar”.

LA PINZA

Sentados por parejas, con la espalda unida.

*(Se puede realizar también en posición de pie)

1- Se elevan los brazos y un compañero va bajando despacio para acercar el pecho hacia sus rodillas. El otro compañero se relaja y va bajando al mismo tiempo sin hacer presión.

2- Después se sube muy despacio y es el otro compañero el que desciende.

Sentiremos como se estira toda la parte posterior de las piernas, así como la espalda desde las lumbares, dorsales y cervicales.



EL ARCOIRIS

Por parejas, un compañero está tumbado en el suelo, boca abajo y el otro de pie, sobre él. Nos damos las manos, para ayudarnos en el estiramiento, de tal manera que el compañero que está tumbado eleva su pecho hacia arriba y el compañero que está de pie, flexiona su espalda hacia atrás. Equilibramos nuestros pesos, manteniendo la postura unos segundos y flexibilizando al máximo nuestra espalda. Deshacemos la postura lentamente y cambiamos.



EL PUENTE



Un compañero se arrodilla y se agrupa en el suelo, apoyando con cuidado la frente en las manos, alfombra, cojín... El otro compañero, poco a poco y muy delicadamente, se recuesta sobre su espalda, estirando todo el cuerpo con gran amplitud.

Permanecemos inmóviles (para no hacer daño al compañero de abajo) y respiramos tranquilamente, sintiendo el estiramiento de todo nuestro cuerpo. Luego cambiamos.

SIENTO TU RESPIRACIÓN

Un compañero permanece sentado y el otro de pie, en contacto con su espalda. Respiramos tranquilamente y tratamos de sentir la respiración del compañero: si es lenta, agitada... Poco a poco intentamos acompasar nuestra respiración a la suya. Con el contacto de nuestras manos y recordando “la bola de energía” le transmitimos mensajes positivos y agradables.



LA ESPONJA



Por parejas, un compañero está sentado en la silla y recostado sobre la mesa, el otro, estará situado detrás de él y tendrá una pelota blanda, que representará ser una esponja. El que tiene la “esponja” recorre con ésta la espalda, cabeza y brazos del compañero, como si lo estuviera enjabonando, suave y delicadamente. *(si no se dispone de material, se puede hacer con las yemas de los dedos, haciendo pequeños círculos).

El uso de música relajante ayudará a disfrutar, aún más, de esta actividad.

REGISTRO FOTOGRÁFICO CURSOS 2009–2012



Enero 2009



Febrero 2009

Febrero 2010

Febrero 2012



Diciembre 2010

Mayo 2011

Diciembre 2011





Enero 2012



Enero 2012



Marzo 2012



Abril 2012



Mayo 2012



Mayo 2012

■ ESTUDIO DE CASOS

La siguiente historia refleja, como las cuñas pasan a ser una herramienta personal muy útil, en la resolución de diferentes situaciones de la vida del niño; en este caso, en la mediación de un conflicto entre compañeros.

AARON (ALUMNO DE 2º E.P.O. ABRIL 2011)

Tras producirse un conflicto en el recreo entre Daniel; (un alumno muy conflictivo y agresivo de 4º de E.P.O. pendiente de atención en el centro de Salud Mental, por sus fuertes arrebatos de ira) y Aaron (un alumno de 2º E.P.O. tan grande como ingenuo y noble, pero con una baja autoestima y pocas estrategias sociales), les pedí que tranquilamente y respetando el turno de palabra, me contaran lo que había ocurrido, para poder entender el problema. Mientras Daniel todavía exaltado y con los ojos, flemáticos de rabia, contaba en voz muy alta el conflicto con el balón de fútbol; Aaron permanecía con las manos unidas creando su “bola de energía”. Al percatarse de este hecho, y sintiendo como Aaron le escuchaba tranquilamente, sin



interrumpirle; viendo el movimiento constante que hacía con las manos, Daniel muy soberbio y aún más sobresaltado le increpó:

—“Pero y tú ¿qué estás haciendo flipao?”

Aaron mirándole tranquilamente le respondió:

—“Estoy haciendo mi bola de energía, para no ponerme nervioso”.

Tras darle la enhorabuena a Aaron, por su actitud, Daniel fue calmándose progresivamente, pudiendo, minutos más tarde, exponer y dialogar sobre el conflicto, y buscando una solución al mismo.

Aaron que es bastante inmaduro y además muy sensible, en ningún momento lloró ni se alteró, ante la actitud desafiante y bravucona de Daniel, mantuvo la calma, y pudieron regresar al aula, con el conflicto solucionado.

**Lo aprendido en las cuñas es un regalo a mano, en los conflictos con los otros...*

E— TENER EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE VITAL: LO QUE SE APRENDE EN LA ESCUELA SALE DE LA ESCUELA

Considero que las cuñas motrices y psicomotrices aportan a los alumnos experiencias de aprendizaje que van más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas, puesto que ofrecen también oportunidades reales de *cambio para su formación y para su vida futura*; como acabamos de ver.

Así las cuñas, proponen a los alumnos aprender con experiencias significativas y auténticas en lo personal, y formándoles en la gestión de su *competencia emocional*. Para lograrlo, las cuñas motrices y psicomotrices conectan contextos de *aprendizaje formal e informal, curricular y extracurricular*; ayudando a superar los límites físicos y organizativos del aula, con el objetivo de que los alumnos configuren espacios de aprendizaje propios.

En esta línea, las cuñas motrices y psicomotrices, tratan de dar respuesta a las señas de identidad que propone el Proyecto DeSeCo y sus “*competencias clave*”, entendiendo que los aprendizajes deben de ser:

- *Multifuncionales* pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida.
- *Trasferibles*, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos.
- *Transversales e interdisciplinares* a todas las áreas y materias curriculares.
- *Integradoras*, porque combinan conocimientos, destrezas y actitudes.
- *Dinámicas*, porque se construyen a lo largo de la vida.

■ ESTUDIO DE CASOS

Para poder corroborar lo que acabo de afirmar, presento diferentes historias personales y grupales, que nos confirman como estos aprendizajes logrados, a través de las cuñas, forman un archivo valioso, al que se puede recurrir por diferentes motivos y en diferentes situaciones de la vida.



ARANTXA (ALUMNA DE 1º E.P.O. NOVIEMBRE 2011)

Mientras trabajábamos la cuña del “*El triángulo*”, les voy explicando que zonas de la espalda estira y cuáles son sus beneficios. Al día siguiente, cuando repetimos la cuña, Arantxa comenta:

— “*Profe, ayer a mi mama le dolía muchísimo la espalda, le enseñé el triángulo y ya no le duele. Me ha dicho que lo vamos a hacer todos los días*”.

Me acerque, le di la enhorabuena y le regalé la mejor de mis sonrisas.

AARON (ALUMNO DE 2º E.P.O. FEBRERO 2011)

Aaron, es un niño muy grande para su edad, les sobrepasa una cabeza a toda la clase, no posee una buena motricidad gruesa, pero cuando realiza las cuñas, parece flotar y siempre sonrío.

Un día, al bajar al recreo, tropezó con el pomo de una puerta y se hizo una gran brecha en la frente, que requirió 8 puntos de sutura. Una vez en el centro de salud, las enfermeras comenzaron a coserle, mientras él respiraba incansablemente. Al verle, las enfermeras, le dijeron:

— “*Aaron eres muy valiente, no has llorado nada, te estas portando fenomenal*”.

Aaron les contesto:

— “*Estoy respirando, porque la profe me ha dicho que si respiro en estas situaciones, los golpes duelen menos*”.

Esta anécdota, me la contó la madre de Aaron tras venir del médico, mientras sonreía casi incrédula, por lo que acaba de vivir en la sala de urgencias.

**En esta anécdota podemos divisar el doble objetivo de las cuñas, pues vemos la construcción de un aprendizaje significativo y relevante y la búsqueda de estrategias, en este caso de sosiego, que le ayuden en una situación tan real.*



(Aaron es el niño de la sudadera de rallas)

ALUMNOS DE 1º (ABRIL 2012)

Cada primer día del mes, les cuelgo la hoja con las cuñas motrices en la corchera, y todos se agolpan curiosos y ansiosos para ver las fotos de la cuñas; y así espontáneamente comienzan a practicarlas. Forman parejas rápidamente y exploran si la cuña será así, se hablan, se corrigen... Yo les dejo unos minutos de exploración, pues considero que es un momento muy rico, por las agrupaciones que se forman, por las interpretaciones, tan correctas, que hacen de las imágenes; por la motivación mostrada para hacer las cuñas... y todo de manera espontánea.

Entonces Cristina comenta:

— “*Profe está de la bola es imposible hacerla, porque es una bola de luz*”.

Así que les invito a que se sienten en la alfombra, les cuento muy brevemente como nuestro cuerpo es también energía, y les reto a sentirlo. Les muestro como hay que colocar las manos y todos muy expectantes, colocan sus manos con sutileza una sobre la otra, entonces les sugiero



que con los ojos cerrados es más fácil sentir la sensación. Les explico que nuestro cuerpo tiene mucha energía que no podemos ver, pero sí sentir. Y con una música muy suave, cada uno va probando y experimentando su bola de energía. Algunos niños comienzan entonces a decir lo que sienten, pero les pido que esperen al final, para poder hablar todos. Después de unos minutos, les explico que esa energía puede ayudarnos a sentirnos bien, a nosotros mismos, u a otras personas y a curar dolores. Y les escenifico, como coloco mis manos sobre mi estómago, pues le digo que le tengo un poco revuelto y quiero calmarle. Y así todos, van colocando sus manos, sobre diferentes partes del cuerpo.

Al finalizar les invito a que expresen las sensaciones que han tenido, surgiendo situaciones tan intensas como estas:

—Arantxa: *“Yo tenía mucho calor en mis manos y me las he llevado a la cara, me ha gustado mucho”*

—Lobna: *“Tenía también calor en mis manos y me las he puesto en la tripa, para que no me duela”.*

—Elian: *“Yo he sentido mucho calor profe, como que me ardían las manos, y me las he puesto en la tripa. Estaba muy a gusto”.*

—Jairo: *“Yo tenía mucho calor en las manos y he sentido como si algo quisiera salirse de mis manos, no sé, como unos rayos. Me he puesto las manos en la cara, para que se me quiten los mocos que tengo, y porqué me duele un poco la cabeza. Ahora ya no me duele”.*

—Ana: *“Yo como Jairo, tenía mucho calor. Me he puesto las manos en la espalda, porque me duele un poco.”*

—Mateo: *“Pues yo al principio no he sentido nada y luego he sentido frío ¿por qué profe?”*

Le explico que cada uno puede sentir la energía de una manera, y que no siempre se siente igual, le tranquilizo diciéndole que seguiremos practicando.

—Cristina: *“Pues es que yo he sentido dos cosas, primero calor y luego “cosquillitas” en las manos, y me gustaba mucho”. No paraba de sonreír mientras lo contaba.*

—Lucía: *“Yo tenía mucho calor en las manos, y también sentía algo raro, si como burbujitas o cosquillitas en las manos...y me las he puesto en el brazo, para que se me cure”* (Lucía ha estado escayolada 1 mes y le acababan de quitar la escayola).



* *La apropiación de la tarea hace que podamos contar con la inteligencia del alumnado, con todas sus inteligencias. La propuesta de cuñas se ha integrado en su experiencia escolar, y voy comprobando, nuevamente, cómo hay cuñas motrices que son cuñas psicomotrices, pues no hay una motricidad manifiesta, sin embargo, el movimiento interno es incesante.*



ELIAN (ALUMNO DE 1º E.P.O. MAYO 2012)

Estando en clase de Educación Física, les explico que no puedo hablar alto, pues me encuentro mal y me duele la garganta, a lo que me responde inmediatamente Elian:

—“*Pues profé ponte la bola de energía en la garganta y nosotros mientras calentamos*”

Y así lo hice, mientras yo me aplicaba la bola de energía, ellos se organizaron para calentar, y estuvieron toda la clase sumamente atentos de mi garganta.

**La fe en el conocimiento, en las propias posibilidades y en los valores que predicamos. Hacer con otros es estar recibiendo constantemente mensajes críticos... un lujo para no dejar de aprender.*

Lo que se aprende en la escuela sale de la escuela, se integra en la vida... esta es una idea que se repite y que me llevó a distribuir las explicaciones y las fichas de Cuñas entre las familias, pues **la escuela exporta aprendizajes y propuestas de actividad**. *A la escuela se puede volver como dice Bruner, en ella se hacen cosas valiosas..., entre otras la toma de conciencia del valor de los saberes que en ella se logran...*

Cuando ocurre esto el maestro le da un gran valor, no solo son diferentes las relaciones con el alumnado, también con los padres y se le ve un sentido a la escuela, ese lugar abierto al aprendizaje, al descubrimiento, sin duda las cuñas influyen en la construcción de una escuela particular...

TUTORÍA DE 1º E.P.O. (ENERO 2012)



Junta de
Castilla y León
Consejería de Educación

CEIP DOMINGO VIEJO
MELGAR DE FERNAMENTAL

Estimadas familias:

Como sabéis, estamos realizando en el centro un proyecto de innovación de “Cuñas Matricivas”, que consiste en la realización de actividades de compensación corporal, en las que a través de distintas técnicas de respiración, estiramiento y relajación, se compensa el cansancio, tensión o falta de atención de nuestros alumnos. Con la práctica de estas cuñas, también se pretende evitar atrofas o disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural.

Debido a que estas cuñas se realizan entre clase y clase, pretendemos que se propicie una desconexión entre materias, y por lo tanto, una mejora en la atención y predisposición en las áreas a trabajar posteriormente, que a su vez, favorezcan las relaciones y el clima del aula.

Por este motivo, os haré entrega mensualmente de las cuñas trabajadas, para que si lo deseáis, podáis ponerlas en práctica con vuestros hijos, pues el objetivo principal, es que adquieran hábitos de vida saludables, que puedan poner en práctica en cualquier momento de su vida.

Os agradezco vuestra colaboración.

Un saludo:
Nuria Santamaría **Balobés**

C/ DOMINGO VIEJO, Nº 3.-06100 MELGAR DE FERNAMENTAL (BURGOS) T.FNO: 947972288

Al hablar con ellos de cómo se sienten cuando hacen las cuñas motrices, varios alumnos comentan “*que cuando hacen las cuñas ya no les duele la espalda*”, y que “*se lo han enseñado a sus padres, a los cuales les duele mucho la espalda*”. Así que ellos me sugieren que “*les podía dar la hoja de las cuñas, para que las puedan trabajar con los papas en casa*”. A partir de entonces, les **entregué todos los meses las fichas con las cuñas**, para que las puedan hacer juntos en casa.

Por las conversaciones mantenidas con sus familias, sé que el momento que viven los niños con sus padres realizando la cuña, juntos en casa, siendo ellos los maestros, corrigiendo a sus padres, es un momento muy pleno y especial. De hecho varias madres me comentaron como habían comenzado a ir a masajes para cuidar su espalda y, como alguna de ellas ya se estaba organizando para apuntarse a yoga, al curso siguiente.



F— MEJORAR UN PLAN DE CONVIVENCIA EN CONSTRUCCIÓN

En el curso 2009–2010, tras la creación de la figura del “Mediador de Convivencia” en los centros de Educación Primaria, asumí dicha coordinación, pues me inquietaba la búsqueda de opciones que nos ayudaran a trabajar este “dispositivo” tan importante en nuestras aulas. Por este motivo planifiqué y desarrollé un Proyecto de Convivencia en el cual seguí un *Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia*, en el que se actúa en tres planos educativos (Torrego, J.C.2007:32):

- la inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos en la estructura del centro
- la elaboración democrática de normas
- y un tercer ámbito de actuación que consiste en la creación en el centro de lo que denominamos “marco protector”

Puesto que la aplicación de este modelo pretende principalmente, facilitar un proceso de cambio y de mejora de la convivencia de los centros escolares (Torrego, J.C. 2007:49), y favorece la inclusión de cambios curriculares y organizativos que tengan en cuenta las necesidades de nuestros alumnos, nuestro proyecto de Cuñas Motrices, se ajustaba perfectamente, a dicha idea. Siguiendo estas premisas, partí de la idea de fomentar un buen clima en el aula, que permitiera la escucha y el respeto hacia las diferentes realidades, lo cual no está reñido con la *disciplina escolar*.

– Creación del “Taller de Comunicación”

Debido a que muchas circunstancias socio–familiares como: separaciones, drogodependencias de los padres, paro continuado, enfermedades, ingreso en prisión, etc. conllevaban la presencia de desequilibrios emocionales en alguno de nuestros alumnos, junto con la multiplicidad de relaciones existentes en un centro escolar, entre alumnos y alumno–profesor, que provocaban la existencia de desacuerdos y conflictos, que requerían una intervención más específica e individualizada, propuse la creación de un “*Taller de Comunicación*”. En él me reunía con los alumnos disruptivos o con los que habían tenido algún tipo de conflicto a lo largo de la semana, y hacíamos un análisis de lo ocurrido, buscábamos las raíces, trabajábamos la interacción social a través del diálogo y la escucha, vivenciábamos la empatía, poníamos en práctica habilidades de comunicación, experimentábamos técnicas de autocontrol, donde la exteriorización y canalización de emociones y el trabajo con la respiración y la relajación eran fundamentales, y entonces buscábamos soluciones a los conflictos acontecidos.

Para lograrlo un ambiente de respeto, me ayudaban en gran medida, *las cuñas motrices*, facilitando una relajación física que posteriormente favorecía la mental y emocional.

– Creación del “Taller de Inteligencia Emocional”

Ante todas las necesidades detectadas progresivamente, en los alumnos con dificultades de aprendizaje, junto con las registradas en el “Taller de Comunicación” y enmarcado en el “Plan de Convivencia”; planteé en el curso 2011–2012, la realización de un “*Taller de Inteligencia Emocional*”.



– Renovación del Proyecto de Convivencia en el Centro

Gracias a todas las observaciones e intervenciones realizadas, y a las deficiencias detectadas, elaboré una propuesta de convivencia más entrelazada y activa, entre todos los agentes educativos. Para poder dejarlo reflejado en el PE (Proyecto Educativo), y así trabajar en la misma línea todo el claustro de profesores, planteé un organigrama en torno a la resolución de los conflictos y las medidas a adoptar en el incumplimiento del Plan de convivencia; destacando “la acción tutorial” y el “Taller de comunicación” como referentes, en este cambio de perspectiva.

Todo este apartado junto con el análisis estadístico se amplía en el apartado 5.1.12

G– APRENDER HACIENDO: TRANSFORMACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO

Mi trabajo en la escuela siempre se desarrollaba en un ciclo de planificación, implementación y evaluación a través de la reflexión–acción, en el que las cuñas me ayudaban a poner en práctica metodologías activas y experienciales de aprendizaje: aprender haciendo, donde *el alumno* es el **protagonista** de su propio aprendizaje, y donde *el maestro* es **facilitador** del proceso. De esta forma, tanto el docente como los alumnos, desarrollan actividades desde la creatividad y el reto.

■ ESTUDIO DE CASOS

ALUMNOS DE 1º (MARZO 2012)

Estando en clase trabajando los paisajes y sus elementos, cuando surgió el tema de los árboles y su importancia para todos los seres vivos, varios niños comentaron:

—“Claro profe como la cuña del árbol, igual de importante”.

Y espontáneamente, se levantaron y comenzaron todos a realizar dicha cuña de “el árbol” y “el árbol se mueve” (propuestas en el mes de enero), simulando su esbeltez y el sonido del movimiento de las ramas del árbol, con el aire. Y el bosque entonces entró en nuestra aula.

**Por lo tanto, saber facilita la búsqueda y el seguir aprendiendo...*



ALUMNOS DE 1º (MAYO 2012)

Tras venir de impartir clase en Educación Infantil, entré en el aula y encontré al grupo, en la alfombra haciendo lo que ellos denominaron: “*Acrosscuña*” (en el mes de marzo, en el área de Educación Física trabajaron por primera vez, el tema de “*Acrossport: construcciones con el cuerpo*”).



Estaban todos juntos, realizando una figura de acrossport, pero incluyendo alguna de las cuñas que habíamos realizado. Me quedé mirándoles, como dialogaban y tomaban decisiones, como se colocaban, como organizaban el espacio y los materiales, como se ayudaban, y sin poder apartar mi asombrada mirada, junto a una orgullosa sonrisa de mi boca, simplemente les permití, les observe, les respeté y les admiré...

**En esta experiencia vislumbré gran parte de la filosofía que se persigue, en las Competencias Clave del proyecto DESECO: “globalización; aprendizajes para la vida, autogestión...”.*

ALUMNOS DE 1º (JUNIO 2012)



Uno de los últimos días de curso, una mañana de junio de mucho calor, les invité a que se dibujaran a ellos mismos, realizando una actividad, y entonces Arantxa me dijo:

—“*¿Profe podemos dibujarnos haciendo una cuña?*”

Al responderle afirmativamente, el resto de compañeros se unieron a la propuesta, se acercaron a la corchera donde estaban expuestas todas las cuñas y cada uno eligió una cuña diferente, dibujándose de formas muy diversas.





Dibujos elaborados por los niños de 1º de las “Cuñas Motrices” (curso 2011–2012)

Las cuñas motrices y psicomotrices, fueron encontrando un lugar cada vez más relevante en el aula, pues como hemos podido ver expresan una gran implicación por parte del alumnado, disposición, sosiego, creatividad, interacción, extrapolación de las experiencias, dando lugar a todas estas anécdotas y reflexiones personales.

DESARROLLO DEL PLAN DE MEJORA DEL CENTRO: “ELABORACIÓN DE MATERIALES ALTERNATIVOS A LOS LIBROS DE TEXTO”

En esta escucha activa de las necesidades atencionales, fisiológicas, emocionales, motrices, etc. de nuestros alumnos, las cuñas van contagiando como un “virus benigno” el resto de las intervenciones docentes, pues vamos descubriendo que para poder arropar también **las necesidades académicas y curriculares** de nuestros alumnos, van a ser igualmente necesarios, cambios en las rutinas pedagógicas y en las programaciones didácticas. Por este motivo, en el curso 2011–2012 proyectamos en el centro, el Plan de Mejora que denominamos “**Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto**”.

A gran parte del grupo de maestros que comenzamos el proyecto de “Cuñas motrices”, se unen otros nuevos compañeros llegados al centro en dicho curso escolar, como: M^a Montserrat González Rodríguez y Margarita Piedad Becerril (tutoras de Educación Infantil); Raquel Maestre Tabernero (tutora y especialista de educación física y Nuria García Peral (Especialista en Audición y lenguaje)



Fueron numerosos los momentos en el curso 2010–2011: a lo largo de las sesiones de evaluación trimestrales, claustros, C.C.P, reuniones de Ciclo... en los que gran parte del profesorado del Centro, advertimos el estancamiento del alumnado en el proceso de enseñanza–aprendizaje, de su falta de motivación ante los libros de texto y de la escasa capacidad de ampliar las competencias, que ofrecían los materiales curriculares, más habitualmente utilizados. Así que tras analizar todos los materiales ofrecidos por las editoriales, llegamos a la conclusión de que ninguna satisfacía al cien por cien nuestras inquietudes pedagógicas, requiriendo de otras metodologías y recursos para desarrollar una práctica docente más rica en experiencias, y adaptada a todas las necesidades de nuestros alumnos.

Otro aspecto que nos alentaba en dicho cambio metodológico, era que al centro asistían un gran número de alumnos, que por sus características socio–económicas y culturales, no aportaban los materiales escolares, que se les solicitaba.

Todos estos ingredientes, nos animaron a buscar otras alternativas, que nos dirigían hacia metodologías más activas.

- Para comenzar arrancamos con *sesiones de sensibilización*, sobre las ventajas y características de la metodología por proyectos, a cargo de las compañeras de educación infantil, maestras con mucha experiencia, madurez y práctica en esta línea de trabajo.
- Posteriormente decidimos seleccionar el área de *conocimiento del medio*, como punto de partida desde la cual proponer un trabajo globalizado con el resto de las áreas.
- A lo largo del año, *repartimos los temas* entre todos los maestros implicados, para desarrollar una programación globalizada, de las diferentes unidades didácticas, con objetivos, contenidos, criterios de evaluación y actividades, además de recursos interesantes y páginas web que conectaban y enriquecían cada U.D.
- *Cada mes* nos reuníamos y poníamos en común lo trabajado, para superar las dificultades, y trabajar todos en la misma línea.
- Por último y tras la puesta en común final, se realizaron las sesiones de evaluación y *propuestas de mejora*.

EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Este plan de mejora se planteó para ser desarrollado progresivamente en el centro, de forma que se comenzara con el grupo de 1º de E.P.O. e ir sumándose gradualmente, cada curso que subía de infantil. Por esta razón, decidí **asumir la tutoría de 1º en el curso 2011-2012**, pues me interesaba ir más allá en la búsqueda de soluciones respetuosas, globalizadas y significativas para mis alumnos, también a nivel curricular.

Al compartir la tutoría con la especialidad de educación física, las asignaturas que impartía eran cuatro: *conocimiento del medio, lengua, educación plástica y educación física*. Por este motivo, lo primero que hice fue extraer todos los contenidos que tenía que trabajar a lo largo del curso con dicho grupo, en las cuatro materias, para organizarlos de una forma que consideré más conexa y coherente. Para conseguirlo realicé e incorporé *profundos cambios* en mi forma de intervenir en la clase, de organizarla, de sentir los contenidos, de dar protagonismo a los niños, de conectar con las familias, de proyectar los materiales, de utilizar los recursos, etc.



cambios colosales, que revolucionaron mi forma de ver y sentir mi cometido como maestra. Y con este sentir, fueron llegando las reformas y los cambios, también en mi programación didáctica:

- a) **Modificar la temporalización**, trabajando **mensualmente**, un **centro de interés**, para poder profundizar más en cada contenido, en cada una de las competencias; pues considero que el planteamiento quincenal de nuestro sistema educativo, no permite ahondar en los aprendizajes, ya que no hay tiempo suficiente para hacerlo, es un continuo consumo de contenidos, de memorizaciones a corto plazo; lo que supone además, un gran estrés para los niños.
- b) Distribuir los centros de interés en **tres grandes grupos**, para que al trabajarlos tuvieran mayor coherencia entre ellos:

EL CUERPO

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

EL PAISAJE Y LOS SERES VIVOS

De esta forma, todos los centros de interés, se iban envolviendo a su vez dentro de estos tres grupos, para poder trabajarlos consecutivamente, entrelazando sus conexiones.

EL CUERPO:

- 1.-El cuerpo humano y sus partes
- 2.-el cuidado del cuerpo y los sentidos
- 3.-La alimentación

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL:

- 4.-La familia y la casa
- 5.-Los medios de transporte
- 6.-Las profesiones y los materiales

EL PAISAJE Y LOS SERES VIVOS

- 7.-El paisaje: El agua y el aire
- 8.-Las plantas
- 9.-Los animales

- c) Globalizar todos los contenidos abordados en las cuatro asignaturas impartidas.

De esta forma todos los contenidos del **área de lengua**, les iba encajando en cada uno de estos centros de interés, conectándolos con el tema abordado en conocimiento del medio.

De igual manera **el área de educación plástica**, planteaba actividades creativas y constructivas, que enlazaban con cada centro de interés.

En el área de **educación física**, traté de ajustar la programación, todo lo posible, de forma que coincidieran U.D. con los centros de interés abordados. Como es el caso de:



EL CUERPO

- “Conozco mi cuerpo haciendo ejercicio físico”: Las partes del cuerpo y las articulaciones
- “Sensaciones y sentimientos”: Los sentidos

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

- “Aguantar corriendo”: Formas de desplazarnos – los medios de transporte
- “Cuido mi espalda con los masajes”: Las profesiones

EL PAISAJE Y LOS SERES VIVOS

- “Iniciación a la orientación”: El paisaje
- “Me muevo al ritmo de... el baile de los animales”: Los animales y sus características

MES	PROYECTO GLOBALIZADO: LECTOESCRITURA/ GRAMÁTICA CONOCIMIENTO DEL MEDIO EDUCACIÓN PLÁSTICA		EDUCACIÓN FÍSICA	
SEPTIEMBRE	EL CUERPO	EL CUERPO HUMANO: SUS PARTES <ul style="list-style-type: none"> Las partes del cuerpo Diferencias físicas entre las personas Las articulaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario sobre las partes del cuerpo y articulaciones Discriminación auditiva y grafismo: vocales/y/m/l/s/p/ El uso de la mayúscula: <ul style="list-style-type: none"> al inicio de frase en los nombres propios Punto al final de las frases Los artículos el, la, los las 	DIFERENTES ESCENARIOS PARA HACER E. F.
OCTUBRE		CUIDADOS DEL CUERPO <ul style="list-style-type: none"> Hábitos de higiene personal Objetos que facilitan la higiene personal Hábitos saludables LOS SENTIDOS <ul style="list-style-type: none"> Los sentidos y sus órganos Los sentidos como fuente de información 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario del cuidado del cuerpo y los sentidos Discriminación auditiva y grafismo: t/n/d/h/c/q/k/b/v Ortografía de palabras: c/qu La r suave, la rr fuerte y la r fuerte al comienzo de palabra. Los antónimos 	CONOZCO MI CUERPO HACIENDO EJERCICIO FÍSICO SENSACIONES Y SENTIMIENTOS (A TRAVÉS DEL TACTO Y DE LA MIRADA)
NOVIEMBRE		LA ALIMENTACIÓN <ul style="list-style-type: none"> Clasificación de fruta, carne, pescado, verdura y lácteos Alimentos de origen animal o vegetal Desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena La conservación de los alimentos 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de los alimentos Discriminación auditiva y grafismo: r/z/l/f Ortografía de palabras: r/rr Palabras con za, zo/zu/ce/ci Elaborar un menú y uso del guión Clasificación de personas, animales, cosas. 	EL JUEGO LIMPIO: JUGAMOS BIEN A PILLAR ME ENFRENTO AL RIVAL
DICIEMBRE	LA ORGANIZACIÓN SOCIAL	LA FAMILIA <ul style="list-style-type: none"> La familia: tipologías familiares Las relaciones de parentesco El árbol genealógico Actividades en familia LA CASA <ul style="list-style-type: none"> Las partes de una casa y tipo El plano de una casa Las tareas domésticas Objetos y aparatos caseros 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de la familia y la casa Discriminación auditiva y grafismo: g/ch/ñ Ortografía de palabras: g/gu Palabras con ge/gi y je/ji Elaborar una felicitación navideña Diminutivos y aumentativos 	PEPITO COCINERO, MI PATO Y VIDAS RECORRIDO CON OBSTÁCULOS
ENERO		LOS MEDIOS DE TRANSPORTE <ul style="list-style-type: none"> Características de los medios de transporte Los transportes de mercancías y de cosas Los transportes públicos y su uso correcto La educación cívica y Vial 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de los medios de transporte Discriminación auditiva y grafismo: j/y/x/w Dictados de palabras y frases Las señales de circulación 	RECORDANDO LO APRENDIDO AGUANTAR CORRIENDO
FEBRERO		LAS PROFESIONES <ul style="list-style-type: none"> Oficios y profesiones Lugares de trabajo LOS MATERIALES <ul style="list-style-type: none"> Herramientas y materiales de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de los oficios y los materiales Discriminación auditiva y grafismo: fr/fl y cr/ct Palabras que acaban en z y d La entrevista Los sinónimos Lectura de refranes 	HABILIDADES GIMNÁSTICAS: MEJORO MIS VOLTERETAS CUIDO MI CUERPO CON LOS MASAJES



MARZO	EL PAISAJE Y LOS SERES VIVOS	EL PAISAJE <ul style="list-style-type: none"> Los elementos del paisaje El paisaje de nuestra localidad La contaminación del medio Las estaciones y los cambios en el paisaje Los seres vivos y los objetos inertes EL AGUA <ul style="list-style-type: none"> El agua: características y utilidades El ahorro en su consumo 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de los paisajes y del agua Palabras con br/bl y pr/pl Dictado de palabras y frases Adverbios de tiempo Lectura de: <ul style="list-style-type: none"> poemas trabalenguas 	ACROSSPORT: CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO
ABRIL		LAS PLANTAS <ul style="list-style-type: none"> El ciclo vital de una planta Las plantas necesitan sol, tierra, agua, aire Partes de una planta y de sus frutos Clasificación: árboles, arbustos y hierbas Productos de origen vegetal 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de las plantas Discriminación auditiva y grafismo: gr/gl Palabras con c/z, c/qu/k Palabras con m antes de p y b Lectura de adivinanzas 	ESTRATEGIAS EN LOS JUEGOS DE PILLAR
MAYO		LOS ANIMALES <ul style="list-style-type: none"> Tipos de animales La reproducción La alimentación Como se desplazan El esqueleto Productos que se obtienen de los animales 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de los animales Palabras con tr/dr y cl/cr Los signos de interrogación y de exclamación Dictado de palabras y frases Separación de palabras en sílabas Lectura de fábulas 	SALTO LA COMBA
JUNIO	RECORDANDO LO APRENDIDO			HABILIDADES MOTRICES CON PALAS

d) Transformar los tiempos de intervención del docente, prescindiendo de la vanagloriada clase magistral, por momentos más compartidos entre profesor y alumnos. Desde esta perspectiva, la organización de la clase se distribuía en los siguientes momentos:

1. **Comienzo con exposiciones orales:** el fomento de la *participación y expresión oral*, fue la estrategia más utilizada en el aula, para poder partir de sus conocimientos previos, para poder incorporar sus inquietudes, dudas, averiguaciones sobre cada centro de interés...
2. **Fase de producciones personales:** tiempo personal dedicado a la lectura, al trabajo en su cuadernillo, a las redacciones, creaciones, búsquedas de información...
3. **Tiempo de trabajo cooperativo:** en el que todos aportamos lo que sabemos y lo que podemos; a través de actividades mucho más manipulativas y experienciales.

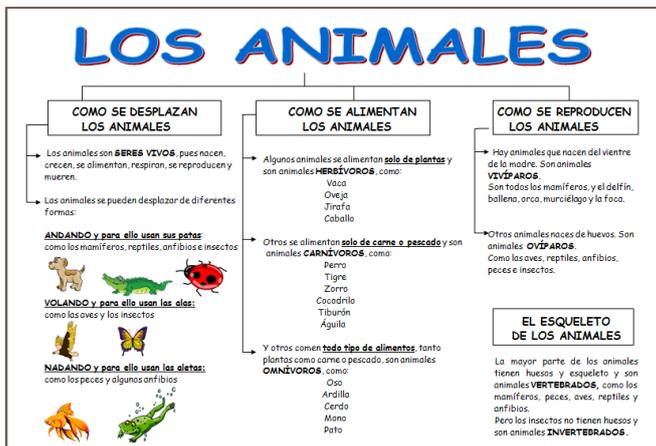


e) Construir su propia “enciclopedia personal”, utilizando el cuadernillo, para recopilar, recoger, investigar, plasmar, escribir, narrar, etc. todos los trabajos realizados. Utilizando diversidad de materiales impresos como: libros, revistas, cuentos, enciclopedias, comics, periódicos, folletos...





f) Crear mapas mentales de cada centro de interés, para que ya desde 1º se acostumbraran a trabajar con los datos significativos y con la concreción de ideas. En la parte posterior del mapa mental, se recogían las normas ortográficas trabajadas. Al finalizar cada tema, les hacía entrega a cada niño del mapa mental elaborado para que en casa pudieran estudiarlo y revisarlo.



RECUERDA

GRUPOS CONSONÁNTICOS

Las consonantes pueden unirse para formar palabras, como:

pr y pl: prado, prisa, plato, pluma...

br y bl: brisa, brazo, doblar, pueblo...

gr y gl: grifo, grasa, glotón, gluten...

fr y fl: frigorífico, frotar, flan, flecos...

cr y cl: Croqueta, cristal, clase, aclarar...

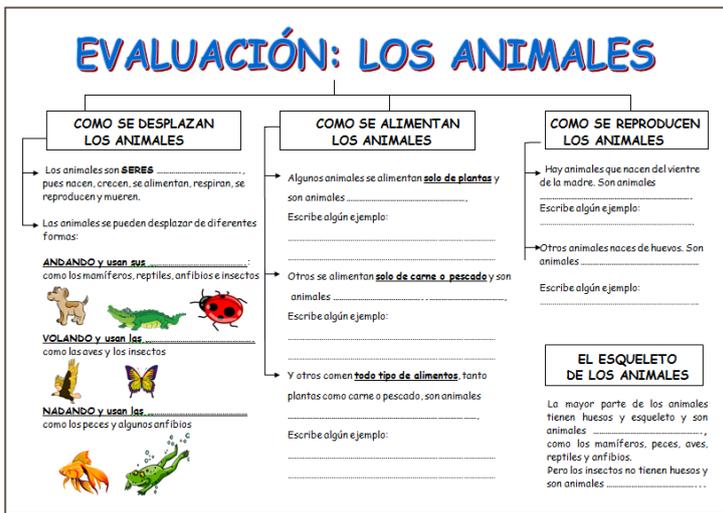
tr y dr: triunfo, tranvía, dromedario, madre...

Para realizar el repaso grupal, construimos uno más grande en cartulina, el cual iban completando todos juntos, mientras repasábamos lo aprendido.





g) Desarrollar evaluaciones también globalizadas y partiendo de los mapas mentales construidos, con preguntas más abiertas, en las que les hacía cuestionarse y preguntarse los aspectos trabajados.



EVALUACIÓN: LOS ANIMALES

1.- Escribe si estas frases son verdaderas o falsas:

- Los animales que comen plantas son animales omnívoros.
- Los animales solo pueden desplazarse por el agua y por la tierra.
- Todos los animales que comen plantas y carne.
- Los mamíferos cuidan a sus crías hasta que crecen y son capaces de mantenerse por sí solos.
- Los animales que nacen de huevos son animales ovíparos.

2.- Marca las casillas según corresponda:

Cariacina						
Marpolono						
Osmiario						
Origara						
Viertrabudo						
Cuarentatrabudo						

3.- Completa estas frases.

- El único mamífero que vuela es el _____.
- Hay varios mamíferos que nadan, escribe uno de ellos _____.
- Los animales que nacen cuando son pequeños se llaman _____.
- Los únicos animales que no tienen huesos son los _____.

4.- Escribe al menos dos palabras, con grupos consonánticos:

gnrl	grgl	frfl	brbl	prcl	tr cl
_____	_____	_____	_____	_____	_____

h) Entregar a los padres mensualmente una hoja donde se reflejaba el centro de interés y todos los contenidos programados de las cuatro áreas: conocimiento del medio, lengua, plástica y educación física, para poderles dar pautas y orientarles en los trabajos a realizar y reforzar. Cada mes incluía una pequeña valoración del trabajo realizado por su hijo, del mes que acaba de terminar, para que ellos pudieran seguir su evolución y poder así trabajar conjuntamente. También incluía un apartado “sugerencias” específicas con cada centro de interés, para trabajar en familia.

CONTENIDOS A TRABAJAR EN MAYO

CENTRO DE INTERÉS: "LOS ANIMALES"	
<p>CONOCIMIENTO DEL MEDIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipo de animales y sus características Como se desplazan Como se alimentan Como se reproducen Animales vertebrados e invertebrados Productos que se obtienen de los animales Cualidades que necesitan los animales <p>MATEMATICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de la derecha e izquierda de otro persona. Identificación de los monedas de 1 y 2 euros. Clasificación del valor en euros y en décimas de varias monedas Enunciado de problemas de suma o resta a partir de una situación ilustrada. Lectura de horas en punto y horas y y media en un reloj digital Clasificación del tiempo transcurrido (horas exactas o media hora) entre dos horas marcadas en un reloj digital. Reconocimiento de la regla de formación de una serie. Valoración de la importancia de conocer el valor de las monedas. Interacción en la interpretación de las horas en un reloj digital. <p>SUGERENCIAS PARA TRABAJAR EN FAMILIA</p> <ul style="list-style-type: none"> Comentar alguna circunstancia sobre la situación de las monedas en euros en distintos lugares de la tierra. Hablar con los alumnos sobre la importancia de los animales en los trabajos del campo, en su época. Dialogar sobre la importancia de que alguien tiene un animal doméstico y las cuidados y necesidades que precisa. Observar diferentes animales, en poses, videos, entre otros... 	<p>LENGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de los animales Palabras con trío de /g/ y /r/ Los signos de interrogación y de exclamación Diferencia de palabras y frases Separación de palabras en sílabas Lectura de fábulas <p>EDUCACION FISICA</p> <p>HABILIDADES DE DESPLAZAMIENTO CON LOS CALZADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Exploración y toma de conciencia del equilibrio en diferentes situaciones. Desarrollo de habilidades motrices básicas a través del desplazamiento: con patines, manoplas y patinete. Realización de pruebas de medidas de seguridad en estas actividades. <p>"LAS OLIMPIADAS"</p> <ul style="list-style-type: none"> Las olimpiadas antiguas o nuestra era: conocimiento, representación y transformación de juegos y deportes que estimulen las habilidades y capacidades motrices. Juego con fichas para adquirir control sobre la motricidad. Juego de habilidades motrices básicas: correr, saltar, reaccionar, lanzar. Las de motricidad alternativa: bote de balón, fraccy, stick de hockey, etc. <p>EVALUACIÓN MES DE ABRIL</p> <p>Jazzy ha trabajado fenomenal y ha comprendido los conceptos trabajados.</p> <p>Es muy cuidadoso con la letra y con la presentación de sus trabajos. También me ha gustado su actitud, con muy pocas faltas.</p> <p>Es participativo y se acerca a su trabajo. Le viene muy bien el trabajo de culpa motrica y desconectar en clase, para ser muy rápido.</p> <p>A nivel actitudinal, se relaciona y respeta todos los compañeros.</p> <p>En Educación Física se ha esforzado y se ha mostrado muy motivado en todas las actividades.</p>





i) Dotar al aula de una “pantalla casera”, ya que al no disponer de dinero en el centro para comprar una pizarra digital, coloque un estor blanco en clase, junto con un proyector portátil que teníamos en la sala de profesores, para poder visualizar imágenes de cada centro de interés, buscar información interesante, compartir videos, experiencias, noticias...

REFLEXIONES PERSONALES SOBRE EL DESARROLLO DEL PROYECTO:

Por la resistencia que gran parte de mis colegas, muestran ante la idea de prescindir del libro de texto, puedo afirmar que es un recurso que da mucha seguridad al docente, pero esta seguridad se vuelve *una esclavitud*, ya que se convierte en una acomodación, reduciéndose gravemente el deseo de búsqueda, de indagación, de adaptación, de provocación y de sorpresa.

Tampoco se pretende sustituir el libro por *pantallas*, pues como dice el escritor Vargas Llosa “*Si toda la cultura llega a través de las pantallas, la creatividad, la imaginación de las personas va a sufrir enormemente. Las imágenes son muy divertidas pero son efímeras. El libro es cultura escrita y provoca ciudadanos mejores y con mayor espíritu crítico*” (Programa “*Documentos: El libro a estudio*” Radio Nacional 30–mayo–2015). Personalmente, no soy partidaria de llenar un aula de pantallas digitales, pues considero, que a estas edades, el trabajo de grafomotricidad es imprescindible, por las repercusiones que tiene en la adquisición de su motricidad fina y por qué el contacto con el papel, con el lápiz, con la goma, las pinturas, los rotuladores, la regla... hacen que *la clase se llene de originalidad*, por su diversidad de caligrafías, de dibujos, de títulos, de recortes, de presentaciones; el niño necesita escribir y expresarse, y lo hace con todo su cuerpo; y siento que su escritura, es parte de su identidad personal.

Uno de los grandes impedimentos que posee trabajar con esta filosofía educativa, es el cuantioso *tiempo personal* que conlleva para el profesorado, la elaboración de los materiales del aula, ya que crecen día a día, gracias a las intervenciones, averiguaciones e intereses de los propios niños, de cada centro de interés. Y este aspecto que para algunos compañeros es decisivo, junto con la cantidad de proyectos a realizar cada año en un centro y la negativa o poco convencimiento de algunos profesores frente a los cambios, provocó que este magnífico y fecundo proyecto, finalizará aquí su andadura en el colegio de Melgar; pues al curso siguiente, debido a que gran parte del profesorado que formábamos el claustro, cambiamos de destino, provocó que ningún compañero quisiera tomar las riendas del mismo.

En conversaciones con Carlos, un fabuloso compañero, actualmente el secretario del colegio de Melgar, el cual les impartió matemáticas durante el curso 2011–2012 y que al curso siguiente 2012–2013, volvió a darles clase en varias áreas; al preguntarle en un encuentro por “mis niños de 1^o” me comentaba:

—“Sabes Nuria, tus niños este año parecen otros, están aburridos en clase, no les gusta trabajar con los libros pues ya saben todo lo que viene en ellos, por que como ellos me dicen: “eso ya lo vimos el año pasado Carlos”.



Y todo había partido de ellos...

Sin embargo, esta semilla quedó plantada y, en el curso 2015-2016 de nuevo ha germinado, pues se ha retomado en el colegio de Melgar el proyecto, partiendo del original “*Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto*”, comenzando nuevamente por los cursos inferiores. Este hecho se produce de forma paralela, al resurgimiento del proyecto de cuñas motrices, que ha permanecido dos cursos paralizado, como consecuencia de los continuos cambios de profesorado.

Uno de los aspectos que más resistencias crea entre los docentes, a la hora de desarrollar el proyecto de Cuñas Motrices y Psicomotrices es “*la falta de tiempo*” para llevarlo a cabo, dado el acopio incesante de contenidos, que aumentan cada curso y con cada Ley Educativa. A menudo escucho comentarios de este estilo:

—“*Es que si no, no acabo los libros*”, “*¿Y si hago las cuñas, cuándo hago todo lo que hay que trabajar?*”.

Sin embargo, este planteamiento educativo globalizador, me permitió organizar los tiempos escolares de forma más respetuosa y amable para los niños, puesto que al trabajar los contenidos curriculares conectados entre sí, además de conseguir la deseada interdisciplinariedad y el aprendizaje significativo, se favoreció el aumento de tiempos de trabajo compartido, de experiencias grupales, de juego y por supuesto, de cuñas.

Protagonistas de las tutorías del colegio de Melgar de Fernamental



Curso 2007–2008



Curso 2008–2009



Curso 2010–2011 (grupo 2º E.P.O.)



Curso 2011–2012 (grupo 1º E.P.O.)



1.2.1— ¿ES POSIBLE TRASLADAR EL ESTUDIO A UN NUEVO CENTRO EDUCATIVO?

Todas estas indagaciones, reflexiones y experiencias, vividas y recogidas en el colegio de Melgar de Fernamental a lo largo de tres cursos escolares (2009-2012), junto a un grupo de maestros excepcionales, me permitieron entonces responder al objeto de estudio de la Investigación-Acción desarrollada: *¿Qué oportunidades educativas nos aportan las cuñas motrices y psicomotrices en la escuela?*, generando el eje central del trabajo de investigación del TRIT. En ese momento, consideré que las cuñas motrices y psicomotrices nos servían:

1. Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula
2. Para la realización de prácticas de actividades de compensación corporal: para compensar la falta de atención el cansancio, nerviosismo, estrés o tensión
3. Para el desarrollo de la inteligencia corporal cinestésica
4. Para evitar atrofias y disfunciones favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural
5. Para mejorar el éxito escolar: La actividad física y la mejora del aprendizaje
6. Para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal.
7. Para fomentar y crear hábitos alimenticios saludables
8. Para mejorar un Plan de Convivencia en construcción y hacer una escuela diferente, basada en el desarrollo de la potencialidad de sus protagonistas.

Con la intención de que el proyecto contemplara procedimientos para su crecimiento y sostenibilidad futuros, identificación de logros, mejores prácticas, conocimientos adquiridos y propuestas para su replicabilidad; tras presentar y defender el TRIT en octubre de 2012, y cambiar paralelamente de destino de trabajo, comienzo la elaboración de esta Tesis Doctoral, trasladando el proyecto al nuevo colegio: CE.I.P. “María Teresa León”, de Ibeas de Juarros en Burgos.

Para desarrollarlo, parto de todas las experiencias y averiguaciones halladas en el colegio de Melgar y de las oportunidades educativas de las cuñas motrices y psicomotrices detectadas, con el firme objetivo de constatar o ampliar las mismas.

Siendo consciente de que el cambio de contexto escolar, de compañeros, de idiosincrasia pedagógica, conllevará dificultades, pero con el ánimo de invitar a otros docentes en la puesta en práctica de este planteamiento educativo, que tan positivos resultados nos ha brindado en Melgar y con el objetivo de transformar progresivamente la escuela, en una escuela a la que apetezca acudir, una escuela de experiencias, de acompañamiento, de aprendizajes compartidos, de emociones, de cuerpos presentes, de docentes seducidos por sus aulas; comienzo un nuevo ciclo de investigación, que a su vez, se convierte en un nuevo microciclo, con cada grupo al que tutorizo; amplificándose el interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices ■



CAPÍTULO 2

Marco teórico

Las cuñas motrices y psicomotrices en la literatura educativa y en las prescripciones y orientaciones del currículo oficial



2.1— LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA LITERATURA EDUCATIVA

2.2— LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN EL CURRÍCULO ESCOLAR



2.1— LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA LITERATURA EDUCATIVA

Son innumerables los autores y escritos que nos hablan sobre la *la atención que el cuerpo ha tenido en la educación*, por este motivo, me he centrado en las aportaciones de pedagogos, filósofos, investigadores, profesores, médicos, neurocientíficos... que corroboran la necesidad de dar protagonismo al cuerpo en la escuela y de respetar sus ritmos, a través de estiramientos, relajaciones, juegos, descansos ... a lo largo de la jornada escolar; lo que nosotros denominamos “*Cuñas Motrices y psicomotrices*”.

No puedo evitar cuando pienso en “*cuerpo*”, sensaciones que me remiten directamente a mi experiencia e historia personal, que como expone M^a Soledad Pérez *están íntimamente relacionadas con procesos, cambios sociales e histórico-políticos, que en el caso del cuerpo generalmente han sido polémicos y de difícil consenso.* (Pérez, M^a. S. 1977:2)

La escuela *se ha visto siempre obligada a actuar sobre los cuerpos de los niños, como explica José Ignacio Barbero, y “dicha intervención sobre el cuerpo –ya fuese explícita, pública y punitiva, o implícita, privada, detallista y formativa– constituía un primer paso en la formación del sujeto, el requisito que posibilitaba el acceso a la formación moral e intelectual de la persona”.* (Barbero, J.I. 2005:26)

Por lo tanto, si realizamos un análisis histórico sobre “*el cuerpo*”, comprobaremos que ha existido un “*olvido del cuerpo*” o como dice Daniel Denis “*es la historia de una negación*” (Denis, D. 1980:194), principalmente en el plano de la práctica educativa; pues por el contrario, si ha existido una preocupación pedagógica de lo corporal, por parte de diferentes estudiosos, a lo largo de los últimos siglos, incluso antes de la revolución pedagógica de finales del siglo XIX, encontramos ideas y prácticas pedagógicas innovadoras como las propuestas por Rousseau, Pestalozzi o Fröbel; o remontándonos aún más, al Renacimiento, donde ya aparecen concepciones sobre la educación integral, comparables a las actualmente utilizadas.

Este olvido del cuerpo y, en muchos casos rechazo, ha dado lugar a una escuela intelectualista y descorporalizada, como expone Benilde Vázquez:

“Si la escuela se concibe como un lugar de trabajo y no como un lugar de vida y si, además, el tipo de trabajo a ejecutar es el trabajo intelectual no hay lugar para la vida corporal: el cuerpo hay que silenciarlo; el movimiento, el juego son fuente de distracciones; el profesor no tolera el movimiento; el mejor alumno es el que es capaz de estar más quieto, más inmóvil”. (Vázquez, B. 1989:145)

En este olvido del cuerpo, por la institución escolar, han influido muchos aspectos, pero hay tres que han marcado de forma inconfundible:

- **La naturaleza del trabajo escolar:** entendiendo trabajo en oposición a juego, juego que en la primera infancia es fundamentalmente corporal.

- **Los tiempos y la relación entre ritmos escolares y ritmos biológicos:**

“A través del análisis de los horarios y calendarios escolares, a la luz de los ritmos biológicos (circadiano, semanal y anual) se pone de manifiesto que, por lo que se refiere al primero, la jornada escolar no siempre lo respeta” (Vázquez, B. 1989:147).

- **Y los espacios y la arquitectura escolar:** pues se entiende que la concepción y distribución del espacio, es una forma silenciosa de educación.



“El tiempo y el espacio escolares son dos registros empíricos de la memoria de la educación. En los almanaques y horarios del pasado de las instituciones docentes, han quedado reflejados los trabajos y los días de la infancia y de los enseñantes, así como buena parte de los parámetros que definen la cultura de la escuela y las relaciones de ésta con la comunidad”. (Escolano, A. 2000:9)

Gracias a que la edad de la infancia fue acotada y se le asignó un tiempo y un espacio, se le atribuyó un “status” a este grupo de edad, consiguiéndose grandes logros gracias al estudio de:

- Las leyes y procesos de desarrollo del niño
- Los efectos de la fatiga sobre el trabajo intelectual
- Las condiciones ergonómicas del ordenamiento escolar
- Las relaciones entre la *higiene del tiempo y el espacio* educativo
- Y los programas de enseñanza

Además de cuestiones afines a los anteriores, legitimaron científicamente los discursos teóricos y las prácticas institucionales que dieron origen a la nueva cultura sobre la infancia (Escolano, A. 2000:13).

A continuación, se exponen las contribuciones que diferentes estudiosos desde el siglo XIX, han aportado a este respecto, en esta búsqueda de dar respuestas a las necesidades concretas del movimiento, como soporte de experiencias corporales y personales; en la exploración de acciones propedéuticas; en la investigación de mejores posibilidades de desarrollo de los niños en las escuelas; mediante el respeto de los ritmos de los alumnos, la atención de sus necesidades y pulsiones; etc.

Estas aportaciones, cabalgan paralelamente a la implantación de la Educación Física en los programas escolares de España en el siglo XIX, proceso que fue titubeante, tanto en el orden de las disposiciones legales, como en lo que respecta a la práctica, dándose incluso claros retrocesos en el siglo XX.

Las aportaciones que estos autores desde el S.XIX realizan, muestra la gran preocupación ancestral que este tema ha tenido, siendo “visionarios” en una evolución hasta el concepto actual de “Cuña Motriz y psicomotriz”.

Posteriormente, se muestran propuestas y estudios más actuales a cargo de neurocientíficos, filósofos, médicos, docentes, investigadores, etc. que hacen referencias concretas a las mismas.

SIGLO XIX

En la primera mitad del siglo XIX, los aspectos higiénicos y de salud, serían abordados en la escuela por Montesino y Jorge de la Peña en 1840 y 1842. Pero las aportaciones más relevantes provienen de tratados médicos e higienistas extranjeros, como **R. Virchow**, que en su folleto “Hygiène des Écoles” (1868) estudia los deterioros óseos musculares como disfunciones en el puesto de trabajo escolar, y enumera, como causa de enfermedad en la escuela, las siguientes condiciones:

- El *aire* local, la ventilación...
- La *luz* del colegio
- La *postura* en que se sientan los alumnos.
- Los *ejercicios corporales*, en concreto el juego y la gimnasia.
- El *estado anímico* y su prolongación temporal



- Los *castigos*, sobre todo corporales.
- El *agua* potable.
- Los lugares de *recreo*.
- Y los medios de *instrucción*.

Los primeros intentos modernos de introducción sistemática de *los ejercicios físicos en el horario escolar* vienen por la vía de la fatiga escolar. **Alfred Binet** introdujo estos estudios y junto a **Mosso** en **1884** y creó un dispositivo para la medición de la fatiga en el trabajo manual: el ergógrafo.

Centrándonos en España, en el contexto de la reforma de 1838, en consonancia con la concepción mecanicista de la educación del momento, en el que hay una **ausencia de descansos o recreos**, surgen textos como el “*Diccionario de educación y métodos de enseñanza*” (1858) y “*Principios de educación y métodos de enseñanza*” (1877) de **Mariano Cardedera** donde se plantea: “*la conveniencia, no de un recreo intermedio sino de diversas y breves interrupciones entre las clases o ejercicios*” (Viñao, A. 1998:28).

Realmente hasta el *Tratado de Higiene Escolar* en **1886** de **Pedro de Alcántara García**, no existe en nuestro país un tratamiento relativamente moderno de la higiene escolar, aunque esta se constituya como una disciplina exclusivamente centrada en el niño, dejando salvo contadísimas ocasiones, totalmente olvidado al maestro.

Esta ausencia del cuerpo del maestro en la constitución de la Higiene escolar estaría presente no solo en España, sino también en el resto de Europa, hasta las primeras décadas del siglo XX.

“El maestro, como otros funcionarios, era visto como un cuerpo a disciplinar, moralizar y preservar a través, y a partir, de su productividad fisiológica, tardarían en ser contemplados por el capital como destinatarios de coberturas y estrategias de salud” (Buenos Aires, 2003:328).

En dicho tratado y en el “*Compendio de pedagogía teórico-práctica*” (1891), Pedro Alcántara hace referencia a *<los ejercicios escolares en relación con la higiene del alumno>* donde claramente se aludía a los peligros para la higiene *<higiene del cerebro>* de la sobrecarga provocada por el *<ejercicio excesivo o muy continuado>* del mismo, así como a la *<utilidad higiénica de los ejercicios corporales>* y a *la necesidad de alternar los periodos de <trabajo> con los de <descanso>* y de introducir *los recreos y ejercicios físicos* que iban desde el canto y la gimnástica de la voz a la gimnasia de sala, hasta los trabajos manuales y el cultivo de la tierra, pasando por el juego libre y los paseos por el campo. Era, asimismo, en este capítulo donde incluía un epígrafe específico sobre *<la distribución del tiempo y del trabajo en relación con la higiene escolar>* donde, junto a propuestas ya conocidas— la alternancia, por ejemplo, de *los ejercicios a pie con los que había que realizar sentado o de aquellos que ponían en juego diferentes órganos y facultades*” (Viñao, A.1998:66–67).

Habría que esperar a finales de siglo, para encontrar autores como **Juan Benejam** “*La alegría de la escuela*” (1899) que en sus propuestas introduzcan un tiempo específico para el recreo, bien haciendo de él una clase con ejercicios en el jardín o como **Matilde del Real** “*La escuela de niñas*” (1890), que propone un recreo *como juego o distracción después de cada hora de clase con intervención*, como animadora de la maestra. Hay que tener en cuenta que por estas fechas “ya se empezaba a hablar de *surmenage* y de la curva de trabajo escolar” (Viñao, A. 1998:29)



A este respecto tampoco debe dejarse de mencionar el modelo educativo establecido por el **Padre Manjón** en las escuelas del “Ave María” en el que **los juegos y ejercicios corporales** eran parte importante del horario escolar, coherentemente con su concepto integral de educación (Vázquez, B. 1989:173).

SIGLO XX

La difusión en España de finales del siglo XIX y primeros del XX, del higienismo, de la noción de *surmenage* escolar, de la paidología y de la psicopedagogía científica, introdujeron cambios en la distribución del tiempo y del trabajo en las escuelas, haciendo referencia explícita a las materias o programas, la asistencia o la fatiga escolar. La higiene escolar cerraría su camino constitutivo incorporando a estos saberes cognitivos y psicofisiológicos sobre el cuerpo y la mente del niño, los obtenidos desde el potente caudal de investigaciones neurológicas y fisis/patológicas, que comienzan a considerar el cuerpo del niño como sujeto clínico, superando la limitada mirada higienista, de los médicos del S.XVIII.

En **1911**, **Lorenzo Niño y Viñas** publican un manual de Educación Física, con el objetivo de capacitar a sus alumnos, para que puedan realizar la asignatura de “**Ejercicios corporales**”. Este autor, critica las deficiencias de los recintos escolares –donde se fomenta la inactividad muscular y el enervador *surmenage intelectual*– defendiendo la necesidad de inversión en las verdaderas necesidades del pueblo: escuela, parques y patios de recreo. (Barbero, J.I. 2010:10)

Para **Gervasio Manrique** en su “Sistema Español de organización escolar“ (**1935**) propone: <El horario, más que para la escuela y para el maestro y la enseñanza, ha de hacerse para el niño>. Además, debía elaborarse y *aplicarse de un modo flexible dejando en libertad al maestro para acomodarlo a las circunstancias de la escuela, el lugar y los niños*”. (Viñao, A. 1998:76)

En el **I Congreso Español de Higiene Escolar**, realizado en Barcelona en **1913**, se propone que “*La curva del trabajo escolar, de la fatiga y del rendimiento, debía ser tenida en cuenta, en la confección de horarios*”.(Viñao, A. 1998:78).

Conforme avanza el siglo, en los diferentes manuales, los ejercicios corporales en unos casos se circunscribían al recreo. En otros, sin embargo, se incluía en el horario como una materia más; en general por la tarde o *como breve descanso entre clases*. **Ballesteros, A. y Sainz, F.** en su tratado de “*Organización escolar*” (**1934**) y en las “*Orientaciones pedagógicas*” del Sindicato Único, *recomendaban estos ejercicios corporales como final de la sesión*.

En el primer tercio del siglo XX van apareciendo innovaciones que alteraron por completo la naturaleza y **estructura de los horarios**, tales como *la inclusión de los descansos o recreos intermedios y la menor duración de las clases o ejercicios*. (Viñao, A. 1998:90).

En los **años 40** se da una fuerte politización de la educación. Las características políticas del régimen y el control de la educación física por él, supuso un gran freno en la creación de actitudes favorables a esta enseñanza (Vázquez, B. 1989:176) y a su evolución.

En **1953**, se establecen contenidos para la *educación física* y se insiste en la separación de los sexos. Se introducen en el currículo actividades como: *juegos libres y dirigidos, ejercicios gimnásticos recreativos, cuentos con ejercicios físicos, natación, canto, ejercicios gimnásticos sintéticos y analíticos, paseos, gimnasia educativa: flexibilidad, corrección postural, juegos*



superiores y predeportivos, ejercicios rítmicos... y la parte teórica se insistiría en la necesidad de la educación física, la higiene, el esfuerzo... (Vázquez, B. 1989:176).

Los cambios en los horarios que comentábamos, se van produciendo en otros países de Europa, abalados por estudios e investigaciones, como puede verse en los trabajos del doctor **Boiglen**, de Copenhague, adoptados por la **Conferencia Europea de Higiene Escolar de 1954** y repetidos en el **Congreso Internacional de 1959**, junto con las conclusiones de los médicos franceses **Lauler, Paul Boncour y Delthil**. Se adopta en el estado actual del régimen escolar *el reposo del jueves* que resulta indispensable, pero el *fin de semana de dos días*, requerido por la evolución de la vida familiar, podrá intervenir cuando se realizara otro horario dispositivo de cada día. Proponen también la necesidad de organizar también *un año escolar racional*: las normas propuestas por la Asociación francesa de Higiene Escolar y de Medicina Escolar y Universitaria son de doce semanas y media de vacaciones en total (ocho en verano, dos en invierno dos y media en primavera). (Debré y Douad. 1962:11).

Desde **1961**, se recoge la *obligatoriedad de la Educación Física*, en todos los grados de enseñanza, pero con la despectiva denominación de “María”.

En **1962**, el profesor **Debré** y el doctor **Daniel Douad**, en su estudio sobre “*La fatiga de los escolares en el sistema escolar actual, investigación de sus causas y posibles remedios*” afirman que uno de los motivos de la fatiga escolar son **las horas de clase**, pues exponen que sobrepasa la capacidad de atención de los niños, la cual se limita a *veinticinco o treinta minutos en los seis a siete años, cuarenta en los nueve a diez y cuarenta y cinco a partir de los once años*. Por este motivo formulan la importancia de tener muy en cuenta **los intervalos entre las clases**, realizando la siguiente propuesta: “*para atender las reacciones motrices para proporcionarse de forma suficiente libre curso entre las clases, tendrían necesidad de intervalos de diez minutos. Entre la segunda y la tercer ahora es necesario un recreo más extenso y juegos organizado*” (Debré y Douad. 1962:10).

Pierre Parlebas (1967) realiza diferentes intentos de síntesis, de métodos, doctrinas y teorías acontecidos hasta los años 60, dado el confusionismo de la época, con la pretensión de construir una nueva ciencia para la educación física y la legitimación y especialización profesional del área. Con sus investigaciones, pretende determinar las “verdaderas estructuras motrices” que están en la base de los comportamientos motores, llegando así al concepto de “*transfer*” verdadera clave de la educación física para él. Este concepto considero que es de vital relevancia en las cuñas motrices, dado su *objetivo propedéutico*.

“La simple práctica de las actividades físicas y deportivas no entraña ipso facto el desarrollo de posibilidades operatorias..., lo importante es promover situaciones educativas propicias para la elaboración de esquemas. Solo estos permitirán depurar la motricidad de sus aspectos inmediatos y contingentes y formar sistemas generalizables en otras ocasiones” (Denis, D. 1980:60).

En 1969 **Jean Le Boulch** propone que “*durante el transcurso de las enseñanza primaria, y junto con las materias básicas de lectura, escritura y aritmética, se debería conceder un lugar de preferencia a la educación fundada en el movimiento y la actividad del individuo*”.

“La actividad escolar no difiere en esencia de la actividad laboral. Tanto la vida del escolar como la del obrero necesitan equilibrar trabajo y ocio. Así, para complementar el aspecto programado de la psicocinética, es preciso prever actividades recreativas de tipo compensatorio”.



“La legislación actual en cuanto aumenta el número de clases que se pueden realizar en horario “movible”, permite destinar un lugar para: la distensión (reposo, relajación)” (Le Boulch, 1986:31).

En la **Reforma Educativa del 1970**, con la **Ley General de Educación**, se presta gran atención a los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo. Como finalidad general se establece la de proporcionar una formación integral de los alumnos y se introducen objetivos específicos de la educación del movimiento como: *el desarrollo de la percepción psicomotriz, conocimiento del esquema corporal y conciencia del propio cuerpo, agilidad articular, utilización de las capacidades físicas y el desarrollo armónico de todo el cuerpo.*

En su artículo 56 se recogía que *“Los centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas... adoptar nuevos métodos y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración”.*

Para **Pierre Vayer (1972)** si uno de los objetivos de la educación es facilitar la relación con el mundo, la educación corporal se va a constituir en el punto de partida de toda educación, ya que todos los aspectos de la relación van dirigidos al conocimiento o los vividos en el plano afectivo están vinculados a la corporeidad. Y esta construcción del “yo corporal” (siguiendo a Wallon) *“se basa en el diálogo tónico, el juego corporal, el equilibrio del cuerpo y el control de la respiración, los cuales en su desarrollo, atraviesan las tres fases de exploración, consciencia y control de sí” (Vayer, P. 1972:63).*

Para **Michel Bernard (1976)**, la noción de cuerpo nunca puede ser aséptica, y exige ser clarificada desde varias perspectivas. Su reflexión sobre el cuerpo parte de considerar que *en él y por él sentimos, deseamos, obramos, nos expresamos y creamos.* Para este filósofo, la sociedad es la que construye y modela los cuerpos a su imagen y semejanza: *“nuestra corporeidad, es construida día a día a partir de nuestras acciones, emociones y sensaciones, se disuelve y se desborda, ya que el cuerpo que vivimos no es nunca verdaderamente y por entero nuestro. La experiencia corporal de cada cual está penetrada de parte a parte por los demás y por la sociedad, que ha de entenderse como fuente, órgano y apoyo de toda cultura” (Sierra, M.A. 2007:21).*

Lapierre y Aucouturier (1977) centran sus trabajos en la “educación vivenciada” y en ella colocan al niño en una situación concreta, en la que le hacen vivir su globalidad corporal, afectiva e intelectual.

Pero el hilo conductor de dicha metodología parte de la interacción entre el niño y el educador, pues su metodología busca el desarrollo de diversas situaciones que deben ser vivenciadas por el niño y en las que la observación del mismo y la acción del educador son más importantes que la posible programación, *por lo que la educación vivida se refiere tanto al niño como al educador.*

Esta sensibilidad, disponibilidad y accesibilidad de profesor, creo que es fundamental, en el desarrollo de las cuñas motrices.

A partir de **1980**, con la **Ley de Cultura Física y Deportes**, se da una concepción más avanzada del tratamiento corporal, fijándose los siguientes objetivos:

- **Integración de la personalidad:** socialización, equilibrio emocional, autoafirmación, desarrollo del sentido de la belleza.



- **Acrecentamiento de la salud.**
- **Favorecer el desarrollo motor** en las diferentes edades
- **Satisfacer las necesidades de movimiento** de los alumnos.

Daniel Devis (1980) amplía esta idea y defiende una Educación Física tratada desde un punto de vista global; que a mi entender, nos deja entrever algunas de las líneas pedagógicas que defiende el Proyecto DeSeCo y el desarrollo de sus competencias Clave. Daniel Denis propone: *“Nuestra concepción de la coyuntura pedagogía nos lleva a rechazar prácticas corporales institucionalizadas y a favorecer la expresión de creaciones que se orientan hacia **productos diversificados y ligados entre sí**. Estas situaciones de interacción con el ambiente son suficientemente ricas con conductas psicomotrices y sociomotrices para que tengamos que introducir tabiques de separación. En efecto, ¿por qué disociar una educación “física” de una educación “musical”, o de una educación “plástica”? Cada coyuntura posee el potencial de explotación y desarrollo, que es el motor de una programación. Si de todas maneras deben aparecer tabiques de separación, dejemos que ellos mismos se constituyan y no imponamos fronteras artificiales entre unidades a priori diferentes. Nos parece, en efecto, que todo enfoque sectorial del quehacer educativo (cualquiera sea el valor del andamiaje teórico que lo sustenta) esta desprovisto de validez”* (Denis, D. 2000:152–153).

Y ampliando el concepto del trabajo con el cuerpo, desde un punto de vista global, nos hace la siguiente invitación:

*“Si se quisieran tener en cuenta las observaciones que formulamos sobre el espacio–tiempo pedagógico y el cuerpo pedagógico, no bastaría que se estableciera tal práctica en horas y lugares físicos, pues sería **menester considerar el espacio–tiempo escolar en su conjunto y considerar el lugar que en él ocupa el cuerpo**. Esto nos hace pensar que mucho más urgente que la tarea de depurar la disciplina de educación física y deportes es la de echar **una mirada global a la problemática de la condición que tiene el cuerpo en la escuela**”* (Denis, D. 2000:154).

Howard Gardner en 1983 elabora la teoría de las “inteligencias múltiples” (desarrollado en el apartado 2.3.c) y propone una serie de pautas para favorecer la inteligencia corporal–cinestésica en el aula, entre las que cabe citar las siguientes:

*“Realización en el aula de actividades de drama, **movimiento creativo**, baile, juegos manipulativas, juegos de aula, educación física, **ejercicios de descanso** y excursiones”* (Prieto y Ballester, 2003:148).

J.J. Rousseau (1983) considera vital la presencia del cuerpo en el aprendizaje, porque no es un apéndice de nuestro cerebro sino una herramienta cuyo desenvolvimiento permite al niño aprender y desarrollarse, y sería un error limitarlo, ya que tal y como nos señala en relación a los niños *“La naturaleza tiene, para fortalecer el cuerpo y hacer que crezca, los medios que nunca deben ser contrariados. No se le debe obligar a permanecer quieto cuando sienta ganas de andar, ni a que ande cuando quiera estar quieto. Hace falta que salten, que corran, que griten cuando sientan necesidad de ello. Todos sus movimientos provienen de las necesidades de su constitución...”* (Rousseau, J.J.1983:32–33).

Michael Foucault (1984) presenta una visión un tanto extrema de lo que es la Escuela, pero refleja las carencias que el sistema educativo existente no subsana pues nos habla del sometimiento de los cuerpos y la microfisiología del poder administrada por las instituciones a través de *dispositivos disciplinarios y de regulación corporal para crear “cuerpos*



productivos”: “*La microfísica del poder permite determinar cómo el poder disciplinario atraviesa los cuerpos y graba la norma en las conciencias. A partir de los siglos XVI y XVII, en el ejército, en las escuelas, los hospitales, los talleres y otros espacios se desplegaron toda una serie de técnicas de vigilancia y control, de mecanismos de identificación de los individuos, de cuadrícula de sus gestos y de su actividad que fueron conformando determinados tipos de productores* (Foucault, M. 1992: 25–26).

A lo largo de todos estos años, se da una preocupación por compaginar las necesidades biológicas y el trabajo escolar. En Francia, los *estudios sobre fatiga escolar* datan de hace más de cien años: **Binet** en 1884, **Latarjet** en 1930, **Debret** en 1962, **Thomazi** en 1972, **Verneil** en 1977, **Testu y Magnin** en 1979, **Lèvy** en 1980, y a pesar de ello, como dice Benilde Vázquez (1989), “*estamos lejos de una “biopedagogía” que tenga en cuenta las necesidades y biorritmos escolares*”.

Una muestra de esta preocupación es el “**Informe sobre los ritmos escolares**”, que el **Dr. P. Magnin** presentó al Ministro de Educación Francés en **1986**, pidiendo que “*se inscriba toda actividad escolar “en las fases de actividad fisiológica del alumno, sin desbordarlas”* y en el informe propone:

“*La realización de un cuarto de hora de “cultura física” bajo la forma de una “puesta a punto respiratoria y gestual” al comenzar la jornada escolar. Así como el establecimiento de tres horas semanales de educación física*” (Vázquez, B. 1989:148).

Benilde Vázquez (1989) reflexiona sobre el paso del niño a la escolaridad obligatoria, el cual debería tener una función adaptativa a las nuevas exigencias escolares. Este paso, supone para muchos niños un esfuerzo de adaptación grande, que no siempre consigue fácilmente, por *las horas de quietud y la limitación de movimientos* a los que están sometidos, en un momento en el que la impulsividad motriz aumenta.

Propone al respecto, que *la educación física debería presentar algunas alternativas*, que incluirían un aumento sustancial de las horas dedicadas a la educación corporal, en el horario escolar.

“*Desde luego, no se puede pensar en una educación física “integral” e “integrada” dedicándose solo dos horas semanales, como señala nuestra legislación educativa*” (Vázquez, B. 1989:200).

Para **José María Cagigal Gutiérrez (1996)**, el ser humano es un sujeto corporal, y el cuerpo en tanto realidad antropológica, *debe ser cuidado, atendido, conocido, cultivado para uno mismo*. Y promulga como bases antropológicas de la Educación Física: *la inteligencia, la conciencia, la vivencia humana, la humanización del ejercicio corporal y la experiencia corporal*.

Para este autor la persona tiene muchas maneras de *vivir su propio cuerpo: aceptándolo, apropiándose, contemplándolo, rebasándolo...* El aprovechamiento de todas estas posibles vivencias constituye una *Educación de lo Corporal Completa* y honda, enriquecedora, profundamente humana. El educador debe ser consciente y consecuente con todo ello en el enfoque y procedimiento de educar físicamente. Poder *pensar el ocio* como espacio de refugio del hombre en sí mismo, como reencuentro con la espontaneidad, con la libertad y con la actividad autodeterminada. (Sierra, M.A. 2007:22)



SIGLO XXI

Marcelino Vaca Escribano (2002) crea el concepto de “**cuña motriz**”, a través de las cuales vamos a poder establecer ese equilibrio entre las diferentes presencias del cuerpo en la escuela, permitiendo al niño liberar su cuerpo de la sujeción, y además desarrollar otros contenidos educativamente relevantes. “*Con las cuñas, los maestros modifican el vaivén entre la exigencia y la tolerancia corporal, buscando que el alumnado esté más disponible e implicado en los procesos de enseñanza–aprendizaje.*” (Vaca Escribano, M. J. 2002). Son actividades de actividades de corta duración (entre 5 y 10 minutos) que cumplen una doble función: “*por una parte, tratan de ayudar al alumnado a lograr la disponibilidad e implicación que los aprendizajes le reclaman, y, por otra, forman, junto a las sesiones, las situaciones educativas que desarrollan los procesos de enseñanza–aprendizaje específicos sobre el ámbito corporal*”. (M. Vaca, 2008:52).

El antropólogo y sociólogo **David Le Breton (2004)**, parte de la idea de que *la existencia del hombre es corporal*. El proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante de la condición social del hombre que, sin embargo, tienen sus momentos más fuertes en la infancia y en la adolescencia. Propone un abordaje de las técnicas corporales como *técnicas del sueño, del descanso, de la actividad, de los cuidados del cuerpo*, del consumo y de cuidados... Esta clasificación y la definición misma de técnica del cuerpo reposan en el postulado de que todas *las actitudes y actos corporales son utilitarios* e instrumentales y el cuerpo es el instrumento de esa eficacia. (Sierra, M.A. 2007:23).

José María Toro (2004) tras su dilatada experiencia en las aulas, reflexiona sobre la escuela como lugar de trabajo en la que no se ha conformado un espacio para el descanso. El descanso entendido no como otra materia que sobrecargue el currículo, sino como una descarga de tensiones, agobios y cansancios, tanto del maestro como de los niños.

“No estoy proponiendo otro quehacer más sino permitir espacios y tiempos liberados de la compulsión por hacer, trabajar o aprender.”

La escuela, como cualquier otro espacio educativo, ha de salvaguardar esos momentos fundamentales en los que “se deja de hacer” y uno se entrega a las oportunidad de “rehacerse”, de “hacerse a sí mismo” (Toro, J.M. 2011:242).

“El descanso, aunque solo sea un par de minutos, devuelve al niño a la clase, pero también al maestro, con otra presencia, con otro talante, con otra vibración y energía, con una renovada frescura”

“El descanso en la escuela no es pérdida sino “inversión” de tiempo que siempre va a producir una alta rentabilidad, luego en los momentos de trabajo” (Toro, J.M. 2011:243).

Entiende el descanso como una necesidad personal, como docente, y una demanda social, considerándola una auténtica urgencia pedagógica.

“Es algo imprescindible en la escuela y para la escuela, si queremos que las acciones de los niños y maestros sean simples espasmos o impulsos incontrolados; si queremos un quehacer que sea expresión y proyección centrifuga y envolvente de todo el ser; si deseamos contribuir a la mejora del cuerpo social del mundo aportando un “cuerpo”, el nuestro, que siente, percibe y se mueve “de otra manera” (Toro, J.M. 2011:244).



El doctor **Arnold Mindell** fundador de la escuela de “**Terapia Orientada a Procesos**” (2006) a través de sus numerosos estudios de casos, muestra como profundizar en los síntomas y otros fenómenos somáticos, que habitualmente pasamos por alto en la vida cotidiana. Para el autor *el cuerpo y sus síntomas son aliados muy poderosos para desvelar sus mensajes, con el fin de aumentar nuestra conciencia, de recuperar la salud y mejorar nuestra vida.*

“Al trabajar con el cuerpo se intensifica la toma de conciencia propioceptiva o corporal. Al seguir haciéndolo durante unos quince minutos, a menudo se cambia de canal, de la propiocepción a la visión, y se empieza a dejar correr la imaginación. Una visión es una fantasía sorprendente que te conmueve emocional y físicamente. Es la imagen de una experiencia física. De modo similar, si uno adquiere la disciplina de meditar en un sueño o en una imagen, al cabo de un rato puede sentirlos en el propio cuerpo” (Mindell, A; 2006:52).

Las profesoras **Ruth Campos Y María Eugenia Verduzco (2007)** maestras, profesoras y catedráticas de la Universidad de Guadalajara en Méjico, desde 2005 investigan sobre la implementación del Yoga para niños en el aula; como una estrategia de psicomotricidad en la escuela; y nos animan a incluir de forma asidua, pequeñas actividades de yoga en nuestras clases, por sus muy diversos beneficios:

*“Los docente y los padres podrán incorporar algunos ejercicios de yoga en sus clases y en el hogar, como juegos e historias sin competir. Pueden utilizar ejercicios aisladamente en diferentes situaciones y **con duración de 3 a 15 minutos**. No requieren de mucho tiempo y los beneficios de aprender a incorporarlos cotidianamente son numerosos, incluso por unos pocos minutos al día, los niños y niñas logran:*

- Prepararse para el aprendizaje.
- Desarrollar fuerza, flexibilidad y coordinación.
- Comunicarse con mayor claridad
- Soltar el enojo
- Relajarse después de algo estresante
- Regular la respiración
- Crear conciencia de salud y bienestar
- Calmar y tranquilizar
- Enfocar y concentrar su atención
- Mejorar la confianza y la autoestima”

Eric Jensen (2008) en sus investigaciones sobre el cerebro, la mente y el cuerpo, establece vínculos significativos entre movimiento y aprendizaje (desarrollado en el apartado 2.3.e) y afirma:

*“Los educadores deberían interesarse por integrar las actividades de movimiento en la enseñanza cotidiana. Esto incluye mucho más que actividades prácticas. Significa estiramientos, paseos, danza, teatro, interpretación, **cambio de asientos**, y educación física a diario. La idea de utilizar solo el pensamiento lógico en una clase de matemáticas desaparece ante la actual investigación sobre el cerebro. La enseñanza que tiene en cuenta la actividad del cerebro sugiere que los educadores **deberían entrelazar las matemáticas, el movimiento, la geografía, las habilidades sociales, el juego de rol, la ciencia y la educación física**”. “La educación física, el movimiento, la dramatización y las artes pueden ser una actividad continua. No hay que esperar a un acontecimiento especial”* (Jensen, 2008:124).



Tras estas afirmaciones el autor propone:

“Realizar estiramientos para comenzar la clase, o en cualquier momento en que se necesite un poco de oxígeno, conviene que todos se levanten para hacer algún estiramiento lento. Conviene dejar a los alumnos más movilidad en el aula durante momentos específicos.

En general, se necesita hacer todo lo que se pueda para apoyar la educación física, las artes y las actividades de movimiento en el aula, y dar importancia a estos ejercicios en la escuela y en el barrio, pues “la relación entre movimiento y aprendizaje continua durante toda la vida” (Jensen, 2008:121).

“Estas actividades hacen interesante la escuela para muchos alumnos y pueden ayudar a mejorar el rendimiento académico. La “actividad física” es esencial para promover el crecimiento normal de la función mental” (Jensen, 2008:126).

“Aunque es contraproducente hacer que sea más importante que la escuela misma, el movimiento debe volverse tan digno como el denominado “trabajo sobre los libros”. Necesitamos utilizar mejor nuestros recursos en modos que aprovechen el poder oculto del movimiento, de las actividades y de los deportes”. “esta actitud se ha vuelto cada vez más predominante entre los científicos que estudian el cerebro. Es tiempo de que los educadores lo asuman” (Jensen, 2008:127).

Daniel Pennac (2009) en su libro “Mal de escuela” aborda la escuela y la educación desde un punto de vista insólito como es el de los “malos alumnos” y reflexiona acerca de la pedagogía, las disfunciones de la institución escolar, la exclusión de los alumnos y el amor a la enseñanza del profesor:

“Fíjate que un poco de cortesía nunca ha hecho daño a nadie, pero en este caso se trata de otra cosa: instalando a mis alumnos en el silencio, les doy tiempo de aterrizar en mi curso, para comenzar con calma. Por mi parte, examino sus rostros, abierto los ausentes, observo los grupos que se hacen y deshacen; en resumen tomo la temperatura matutina de la clase. A última hora de la tarde, cuando nuestros alumnos se caían de cansancio, Pierre y yo practicábamos sin saberlo el mismo ritual. Les pedíamos que escucharan la ciudad. Seguían dos minutos de inmovilidad y de silencio en los que el jaleo exterior confirmaba la paz interior. A aquellas hora dábamos nuestra clases en voz más baja.”

El profesor e investigador **Francisco José Castro Blanco (2009)**, propone que a lo largo de un día normal debemos estirarnos, ante todo si hay que mantener la posición largo rato.

A través de los estiramientos conseguimos básicamente tres beneficios: **prepararnos para la actividad a realizar, recuperarnos de la fatiga y relajarnos.**

“Estirarse es algo espontáneo y natural que demanda nuestro cuerpo pero solemos estirarnos poco y no le dedicamos el tiempo suficiente. Cuando nos despertamos solemos desperezarnos a través de un gesto instintivo de estiramiento que el cuerpo adopta para recuperar su tono vital pero también lo realizamos para aliviar la fatiga después de un esfuerzo” (Castro, F.J. 2008:1).

En la derogada **Ley Orgánica de Educación, en la ORDEN ECI/2211/2007**, de 12 de julio, por la que se establecía el currículo y se regulaba la ordenación de la Educación Primaria, ya se manifestaba que **las competencias básicas no se reducen solo al currículo**, como se hacía específico en el currículo de Educación Física:



*“El área que tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa, se orienta en primer lugar al desarrollo de capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida. **No obstante, el currículo del área va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices.** El área de Educación Física se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas, a aquellas **necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo**”*

El doctor neurocientífico y profesor **Francisco Mora (2013)** a través de la nueva rama de la neuroeducación; que es la neurociencia cognitiva que a través del estudio de la actividad de las diferentes áreas del cerebro, afirma que **solo puede ser verdaderamente aprendido aquello que llama y genera atención.** La neuroeducación, basándose en los datos que aporta la investigación científica, analiza como interactúa el cerebro con el medio que le rodea en su vertiente específica de la enseñanza y el aprendizaje (Mora, F. 2013:60).

2.2— LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Para poder entender que es una cuña motriz y las oportunidades que estas tienen en la escuela, es necesario hablar de cómo está presente el tratamiento pedagógico de lo corporal en los horarios escolares y en el currículo elaborado por las administraciones educativas.

2.2.1— LAS CUÑAS Y EL CURRÍCULO OFICIAL. TANTO EL MEC COMO LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA NOS PROPONEN HACER “CUÑAS”

Me voy al currículo oficial, y en el Artículo 10 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establecen los **elementos transversales del currículo que se han de trabajar en todas las áreas del currículo** de la Educación Primaria, se expone:

*“Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil. A estos efectos, dichas Administraciones **promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar,** en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para **favorecer una vida activa, saludable y autónoma.** El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos”.*

De igual forma, se establecen una serie DISPOSICIONES ADICIONALES para todos los docentes, en el BOCYL–D–20062014–2 del viernes 20 de junio de 2014, Núm. 117, cuya tercera disposición alude a: *La Promoción de la actividad física y la dieta equilibrada es: “La Consejería competente en materia de educación podrá adoptar medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil”*

Si consultamos el anexo 2 del R.D. 126/2014 en el que se incluyen los aspectos curriculares de las asignaturas específicas, aborda en el apartado “b” el dedicado al área de Educación



Física, en el cual dentro de sus finalidades expone: “Para la consecución de la finalidad: <Desarrollar en las personas su competencia motriz>, esta “no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitud”.

Lo que me hace pensar, que la consecución de esta prioritaria competencia, no solo debe abordarse en el área de educación física, sino que hay otros espacios y momentos, en los que será necesario reflexionar, analizar y experimentar motrizmente, para hacer plausible su consecución.

Y aunque no de forma específica, la LOMCE si insinúa en sus *orientaciones pedagógicas*, todo un montón de posibilidades sobre el uso de las cuñas motrices en la escuela. En sus principios metodológicos de la etapa primaria, declara (Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 117; Pág. 44223–44224; Viernes, 20 de junio de 2014):

- La educación primaria es esencial en la formación de la persona, ya que es en esta etapa en la que se establecen las bases para el aprendizaje en etapas educativas posteriores y *se adquieren hábitos de trabajo, habilidades y valores que se mantendrán toda la vida*.
- La acción educativa en educación primaria procurará *la integración de las distintas experiencias del alumnado* y se adaptará a sus características y ritmos de aprendizaje.
- Deberán diseñarse actividades de aprendizaje que partiendo del nivel competencial previo del alumnado le permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje que abarquen más de una competencia. Por ello, *la metodología se orientará* hacia las capacidades, hacia el «saber hacer» *que se aplica a una diversidad de contextos, dentro y fuera del aula*.
- *Las estrategias interactivas son las más adecuadas* en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. Las metodologías activas han de apoyarse en *estructuras de aprendizaje cooperativo*, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares facilitando los procesos de generalización y de *transferencia de los aprendizajes*.
- No debemos dejar de lado el aspecto relacionado con *la atención a la diversidad* del alumnado de la etapa. Dicha atención hace referencia a la adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje a *los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos*.
- La acción tutorial potenciará *la implicación de las familias en el trabajo escolar cotidiano* de sus hijos, facilitando su vinculación con el profesorado y la vida de los centros.
- Estos principios metodológicos requieren la implicación del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *El docente asumirá el papel de creador de situaciones de aprendizaje que estimulen y motiven al alumnado* para que sea capaz de alcanzar el desarrollo adecuado de las competencias que se le van a exigir al finalizar la etapa y *le capacite funcionalmente para la participación activa en la vida real*.

Pero podemos ampliar todavía más este concepto de praxis, si analizamos las “**Competencias Clave**” marcadas en el proyecto de la OCDE denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias).



La incorporación de las competencias básicas a nuestro currículo, surge en La Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo, y es una primera apuesta por acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales. El gobierno español asume, con esta decisión legislativa, las conclusiones de los Organismos internacionales (La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE– y la Comisión Europea) y del Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la propia OCDE (PISA), sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias básicas, como un medio para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo.

DeSeCo (2003) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». **La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz».** Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

La Comisión Europea presenta entonces una alternativa a los “contenidos específicos disciplinares” con las “**Competencias Clave**”, cuyas señas de identidad son:

- Son **multifuncionales** pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos y el acceso a un puesto de trabajo en el mercado laboral.
- Son **trasferibles**, a diferencia de los contenidos específicos, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos.
- Son **transversales e interdisciplinares** a las áreas y materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas.
- Son **integradoras**, porque combinan conocimientos, destrezas y actitudes.
- Y son **dinámicas**, porque se construyen a lo largo de la vida.

En nuestro sistema educativo, el Anexo I del Real Decreto 1513/07, se definen las COMPETENCIAS como aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un **planteamiento integrador** y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Y en la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se especifica en el artículo 5 que:

1. Las competencias clave **deben estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares.**
2. Las competencias deben desarrollarse **en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a lo largo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y en la educación permanente a lo largo de toda la vida.**
3. **Todas las áreas o materias del currículo deben participar**, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado.



4. *La selección de los contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave* a lo largo de la vida académica.
5. *Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer* en cada área o materia.
6. *Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial.*

Siguiendo todas estas orientaciones presentadas, cabe pensar que **la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas no se reducen al currículo**, y que hay **otros ámbitos en la vida de los centros docentes, que facilitan su desarrollo**. Y es obvio, que *todos los profesores somos responsables del tratamiento pedagógico que se haga del cuerpo en la escuela*. Lo cual debe verse, no como una carga sino como una gran oportunidad, para la construcción de procesos de enseñanza–aprendizaje, en los que se dé soluciones abiertas y adaptadas a las realidades de nuestras aulas y de nuestro momento. Una oportunidad en la que el cuerpo esté siempre presente y se le escuche, permitiéndole que se exprese, interactúe, que perfeccione sus aprendizajes, vivencie, desconecte, entre en contacto, se emocione, madure, indague, disfrute, busque respuestas, se calme, se mueva, respire... mejorando así nuestras “vidas” en las aulas y llenando nuestras aulas de “vida”.

LAS CUÑAS Y LA JORNADA ESCOLAR

La primera vez que le comenté a mis padres que iba a desarrollar un proyecto sobre Cuñas Motrices, mi padre que es muy dicharachero dijo: *“Pero eso no es para sujetar las puertas... ¿en qué lío te has metido ahora hija?”*. En ese momento no pude contener mis carcajadas, sin embargo, luego entendí que tenía una gran simbología, pues las Cuñas me permiten abrir las puertas de clase para que de ella salgan todas las palabras, números, pensamientos, nervios, cansancio, rabia... y así depurar el aula y dar espacio para que fluyan nuevas energías, intereses, sonrisas...

Como ya he expuesto en el primer capítulo, este proyecto surge tras el cambio de jornada escolar, de jornada partida a jornada continua del centro de Melgar de Fernamental, donde nace el proyecto. Por lo que la gran esencia del mismo, *surge del análisis de las necesidades corporales, fisiológicas, atencionales, sociales y emocionales de nuestros alumnos*, a lo largo de toda la jornada escolar.

Recordando los estudios que Marcelino Vaca realiza sobre el cuerpo y la jornada escolar, expuestos en el capítulo 1, podemos decir que:

“El cuerpo acomoda su presencia en función de las circunstancias que se dan cita en el transcurrir del tiempo escolar. Los estudios que hemos realizado al respecto nos han permitido identificar en la jornada escolar diferentes presencias corporales, cuerpo silenciado, cuerpo suelto, cuerpo implicado, global o parcialmente, cuerpo expuesto, cuerpo objeto de atención, cuerpo objeto de tratamiento educativo. Cada una de ellas, se corresponden con momentos escolares concretos que los maestros han situado en el horario semanal con la intención de conseguir el mejor ambiente de enseñanza y aprendizaje” (Vaca M.J. apuntes pág. 6).

Todos estos descriptores encajaban perfectamente, con las necesidades que nos surgían al grupo de profesores implicados en el proyecto de Cuñas Motrices en Melgar de Fernamental, *“la práctica de actividades de compensación corporal a lo largo de nuestra jornada escolar, a la vez que se dotaba a los alumnos, de recursos para su vida diaria”*. Esta estrategia, nos



permitían solucionar, la problemática surgida con el cambio de jornada escolar y sus consiguientes cambios de horarios.

De esta forma, *las Cuñas Motrices se venían trabajando a modo de pequeñas intervenciones en el aula, realizadas en los cambios de clase para facilitar al alumnado la desconexión del área trabajada y permitirles así, centrarse mejor en la siguiente tarea.* Con ello se buscaba también conseguir **un clima de calma y sosiego**, que favoreciera **una mejor relación entre los compañeros y la reducción de discusiones y conflictos** entre los mismos. Y a nuestros alumnos, les proporcionaban unas herramientas interesantes para mejorar su calidad de vida pues: **enriquecían su bagaje motriz** a través de técnicas de relajación, respiración, estiramientos y control corporal y postural, los **cuales podrían utilizar en situaciones diversas de su vida.**

Pero con todas las experiencias vividas, cada curso, con cada grupo, en cada colegio (Melgar y Ibeas) provocan que el proyecto vaya creciendo y con él, el concepto de Cuña Motriz, pues a partir de esta expresividad y movimiento libre, se permite que vaya aflorando una mayor conciencia de sí mismo, desde un lugar más complejo, más íntegro y más arraigado a la propia vivencia. De esta forma, las cuñas, como veremos en el capítulo 3, pasan a desarrollarse en momentos comunes de grupo, tanto al comenzar una clase, antes de realizar una evaluación, en medio de una actividad muy exigente, al retorno del recreo... como en aquellos momentos, en que la libre expresividad del niño se hace presente; es lo que entendemos por “cuña psicomotriz”.

Y para corroborar esta necesidad pedagógica, que la atención del cuerpo precisa en nuestros horarios escolares, encontramos diferentes referencias en el currículo oficial, por ejemplo en el **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero**, (pag.19408) por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el cual expone:

“En cuanto a la adopción de hábitos saludables es muy importante tener en cuenta que se estima que hasta un 80% de niños y niñas en edad escolar únicamente participan en actividades físicas en la escuela, tal y como recoge el informe Eurydice, de la Comisión Europea de 2013; por ello la Educación Física en las edades de escolarización debe tener una presencia importante en la jornada escolar si se quiere ayudar a paliar el sedentarismo, que es uno de los factores de riesgo identificados, que influye en algunas de las enfermedades más extendidas en la sociedad actual”.

Sin embargo, aunque con todas estas referencias, nuestras leyes educativas se contradicen claramente, ya que en el marco legal de las horas asignadas a cada materia, podemos comprobar como en muchos cursos, más de un 75 % del desarrollo curricular exige que los alumnos acallen sus necesidades e intereses corporales y motrices; lo que se agudiza con la continuada reducción de las horas del tratamiento pedagógico de lo corporal, que se comenzó con la LOE y se prosigue con la LOMCE.



HORARIO LECTIVO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

		ÁREAS	Total horas semana	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	5º curso	6º curso
BLOQUE DE ASIGNATURAS	TRONCALES	CIENCIAS SOCIALES	12,5	1,5	1,5	2	2,5	2,5	2,5
		CIENCIAS DE LA NATURALEZA	12	1,5	1,5	1,5	2,5	2,5	2,5
		LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	32	6	6	6	4,5	4,5	5
		MATEMÁTICAS	28,5	5	5	5	4,5	4,5	4,5
		PRIMERA LENGUA EXTRANJERA	16	2	2,5	2,5	3	3	3
	ESPECÍFICAS	EDUCACIÓN ARTÍSTICA (*)	13	2,5	2	2	2,5	2	2
		EDUCACIÓN FÍSICA	13,5	2,5	2,5	2	2	2,5	2
		RELIGIÓN / VALORES SOCIALES Y CÍVICOS	7,5	1,5	1,5	1,5	1	1	1
	RECREO		15	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
	TOTAL		150	25	25	25	25	25	25

(*) En el horario destinado al área de Educación Artística, se asignará, al menos, 1 hora semanal por curso para las enseñanzas de Música.

(Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 117; Pág. 44764; Viernes, 20 de junio de 2014)

Tristemente, quizás esta afirmación de José Ignacio Barbero sobre la escuela tradicional, no esté tan alejada de la realidad de nuestras aulas, en la actualidad:

“el cuerpo era el objetivo primero de la intervención educativa. Su desaparición, para que no molestase ni alterase el orden de las cosas, era necesaria por un doble motivo. De un lado, se trataba del sometimiento y del moldeamiento del sujeto en su sentido más amplio, es decir, de su forma de ser. De otro, como prerrequisito para acceder al perfeccionamiento de sus cualidades nobles, o sea, las específicamente humanas” (Barbero, J.I. 2005:28).

La situación actual, ratifica las reflexiones de Benilde Vásquez, sobre los horarios escolares:

“Entendemos este “cuerpo perdido” en dos sentidos: en tanto que “cuerpo sometido” a los intereses y normas sociales; y en tanto que “cuerpo ignorado” por la institución escolar. En ambos casos el cuerpo no se constituye en objeto de educación sistemática” (Vásquez, B. 1989:146).

Para dar muestra de la gran sensibilización, que el centro y todo el profesorado de Melgar teníamos en relación al tratamiento pedagógico de lo corporal; a la hora de elaborar los horarios, se partía siempre del horario de Educación Física, para posteriormente ir situando el resto de materias. El objetivo era favorecer que no se solapasen los horarios del uso del gimnasio, y contar con el máximo posible de clases de una hora, ya que como todos sabemos, la mayor parte de los alumnos de primaria, “desafortunadamente” solo cuentan con dos sesiones semanales; gracias a los recortes que la administración educativa, ha llevado a cabo también curricularmente.

Soy consciente de la gran complejidad que conlleva la elaboración de un horario de centro, en la que se tiene que organizar a todo el profesorado, conjuntamente con el uso de los espacios;



en muchos casos es materialmente imposible realizar un horario armonioso, que favorezca la presencia de todos estos cuerpos mencionados en el capítulo primero. Entiéndase como armonioso, aquel horario en el que se intercalan las áreas con menor y mayor tolerancia corporal, como lengua, conocimiento del medio, matemáticas e idiomas, en las que *el cuerpo está silenciado o expuesto*; con las áreas de educación musical, educación plástica, educación en valores, educación física y algunas sesiones de idiomas, en las que *el cuerpo pasa a ser un cuerpo implicado global o parcialmente, objeto de atención y un cuerpo objeto de tratamiento educativo*. Quizás por todos estos motivos, no he vuelto a disfrutar del privilegio conseguido en el colegio de Melgar, ya que en Ibeas de Juarros, se prioriza el horario de las tutorías y se rellenan los huecos con las especialidades.

Considero que la presencia y vivencia de **todos estos cuerpos es necesaria y debe cohabitar en la escuela**, para hacer consciente a nuestros alumnos de que cada aprendizaje conlleva unas exigencias, unas interacciones, unas necesidades, un espacio, un tono corporal, una evolución... *“pues al habituar al alumnado a comportarse dentro de cada uno de los “cuerpos” señalados se construye un modo de ser, sentir y vivir, que termina siendo entendido como natural”* (Vaca M.J. 2002:37). O como dice Cristóbal Pera *“En cada cuerpo se sustenta una experiencia vital y la conciencia de una entidad personal, volcada en el mundo exterior que el que se mueve, del que percibe y asimila parte de lo que contiene, y donde interactúa con otros muchos cuerpos”* (Pera, C. 2006:23).

Esta realidad unida a la reorganización del horario escolar, **exige un cambio de mentalidad**, por parte de todos los integrantes del acto educativo, en el aprovechamiento de los diferentes momentos. Las cuñas motrices, por lo tanto, *nos permiten que todos estos cuerpos estén presentes, sea cual sea la disposición de las materias, espacios o profesorado*.

Todo lo dicho en este apartado, queda perfectamente resumido en estas reflexiones de Viñao:

“La organización de los tiempos educativos refleja unos supuestos psicopedagógicos, una jerarquía de valores, unas formas de administrar la escuela, en definitiva una cultura escolar” (Viñao, A. 1998:130). Entendiendo como Cultura Escolar a *“los modos de pensar y actuar, mentalidades y hábitos, que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente”* (Viñao, A. 1998:136).

EL MEC Y LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN NOS PROPONE HACER “CUÑAS”

Quiero pensar que conscientes de las repercusiones que un cuerpo silenciado durante la gran parte de la jornada escolar, provoca en un niño; a comienzos del curso pasado 2014–2015, el MEC recomienda difundir una serie de materiales escolares que se han realizado en el marco de colaboración entre el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en concreto con el Consejo Superior de Deportes y el centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa; en el marco de la Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención del SNS, y **con el fin de aumentar los niveles de actividad física en la población escolar**.

(http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/Promocion_Salud_Escuela.htm)



Con este objetivo se presentan tres materiales:

— **Descansos activos mediante ejercicio físico (DAME10)**

Son **actividades físicas de 5–10 minutos de duración**, cuyo fin es *romper los tiempos en actitud sedentaria en la escuela*, denominándose: “*descansos activos*”

Se plantea para ser desarrollados durante el horario lectivo, por el **profesor tutor o especialista** sin apenas material específico y de una manera sencilla, divertida y significativa para el alumnado.

Son actividades divertidas y que a la vez trabajan contenidos curriculares de todas las áreas de conocimiento desde 2º ciclo de educación infantil hasta el último curso de primaria y primer curso de secundaria.

Tienen **el objetivo claro de reducir el tiempo en actitud sedentaria durante la jornada escolar**, y **promover la actividad física** en escuelas infantiles y centros de primaria y secundaria para que los menores, alcancen las recomendaciones de tipo, intensidad y frecuencia de actividad física según su tramo de edad.

Por lo tanto, el MEC apuesta y promueve una de las filosofías que sustentan el presente proyecto: “Dar presencia al cuerpo en las aulas”; compensando su quietud y activándole físicamente. Encuentro muy positivo que sea planteado de forma vivencial y corporal, y que además, todos los docentes sean responsables de su realización. Por lo tanto podemos afirmar que desde las administraciones educativas se investiga sobre la necesidad de introducir al cuerpo como herramienta de experiencia y de conexión con los aprendizajes.

Pero analizando los “*descansos activos*” propuestos, con el objetivo de aumentar las horas de actividad física diaria en los niños, siento que el cuerpo se emplea como un mero utensilio, pues no existe un abordaje pedagógico de lo corporal ni un sentido propedéutico claro, ya que no se apuesta por un mayor conocimiento ni toma de conciencia del propio cuerpo. También considero que el concepto de “*descanso*” es erróneo, pues todas las propuestas se plantean en torno a los contenidos que se están trabajando curricularmente en el aula, principalmente: lengua, matemáticas y ciencias; lo que no permite desconectar o descansar, por completo, de la actividad realizada en el aula.

— Estos materiales se acompañan de unas “**Unidades Didácticas Activas**” (UDAs) que se han elaborado con el fin de aumentar la intensidad de las actividades físicas realizadas en la asignatura de Educación Física. Es un material dirigido a la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y ha sido diseñado para ajustarse a los contenidos curriculares de cada curso en el área de Educación Física. En este sentido, quizás no comprendan, desde la Administración Educativa, que gran parte de los docentes que impartimos esta área y que elaboramos personal y minuciosamente nuestras Unidades Didácticas, nos ajustamos al currículo enmarcado en cada nueva Ley Educativa Propuesta.

— Otro de los documentos elaborados junto con el Consejo Superior de Deportes es una serie de **Recomendaciones de Actividad física para la salud y Reducción del sedentarismo** dirigido a todos los grupos de edad. Y que recoge entre otras:

http://www.mssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/Recomendaciones_ActivFisica.htm



RESUMEN DE RECOMENDACIONES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y OBSERVACIONES PARA REDUCIR EL SEDENTARISMO Y LIMITAR EL TIEMPO DE PANTALLA

menores de 2 años	<p>No se recomienda pasar tiempo delante de una pantalla.</p> <p>Los que aún no andan realizar actividad física varias veces al día en entornos seguros. Cualquier intensidad.</p> <p>Minimizar el tiempo que pasan sentados o sujetos en sillas o carritos, cuando están despiertos, a menos de una hora seguida.</p>
de 2 a 4 años	<p>El tiempo de pantalla debería limitarse a menos de una hora al día.</p> <p>Cuando ya andan, promover que sean físicamente activos, durante al menos 180 min. al día.</p> <p>Reducir los periodos sedentarios prolongados.</p>
de 5 a 17 años	<p>Reducir los periodos sedentarios prolongados.</p> <p>Realizar al menos 60 minutos (1 hora) al día de actividad física moderada a vigorosa; estos 60 minutos pueden alcanzarse también sumando periodos más cortos a lo largo del día.</p> <p>Fomentar el transporte activo y las actividades al aire libre.</p> <p>Limitar el tiempo de uso de pantallas con fines recreativos a un máximo de dos horas al día.</p>

Todas estas propuestas realizadas por el MEC, pretenden **potenciar las escuelas como espacio para realizar actividad física en horario escolar y extraescolar**; lo que reafirma que en la actualidad los planteamientos existentes están orientados hacia un cambio en la mentalidad, como expone Gadotti “*El mayor desafío de esta profesión está en el cambio de mentalidad que necesita ocurrir tanto en lo profesional de la educación cuanto en la sociedad, y principalmente en los sistemas de enseñanza*” (Héctor Delgado en Calvo; R y Valbuena, J. 2012:104).



2.2.2— LAS CUÑAS EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO. CUÑAS Y JORNADA ESCOLAR

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad, regula entre otros, los documentos que deben elaborar los centros educativos. Entre ellos está el **Proyecto Educativo** (P.E.) el cual recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Por lo tanto, define las señas de identidad de un centro y las prioridades de la acción educativa. Este documento tiene, también, por objetivo orientar las acciones formativas que se desarrollan en un centro. El Proyecto Educativo de un centro de Primaria, deberá de contar de los siguientes documentos:

- a. La organización general del centro, con las normas de organización y funcionamiento, con especial atención a **la coordinación docente**.
- b. **El reglamento de régimen interior**, que incluirá las normas de convivencia y conducta.
- c. **El plan de convivencia**.
- d. **La propuesta curricular**.
- e. La propuesta pedagógica en centros que impartan primer ciclo de educación infantil.
- f. Los elementos más significativos del proyecto lingüístico de los centros autorizados.
- g. **El Plan de atención a la diversidad**.
- h. Los programas dirigidos a *fomentar la igualdad de oportunidades y la efectiva inclusión* de las personas con discapacidad.
- i. **El Plan de acción tutorial**.
- j. **Plan de evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente**.
- k. Directrices para el fomento de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.
- l. Criterios de participación del alumnado de educación primaria en el consejo escolar.
- m. Los compromisos y los criterios para formalizar acuerdos entre el centro y las familias.
- n. Las medidas de coordinación con la etapa educativa anterior y posterior.
- o. Las decisiones sobre la coordinación con los servicios sociales y educativos.

A lo largo de estos seis años tras indagar, reflexionar y poner en práctica las oportunidades que las cuñas motrices nos brindan en la práctica docente, y partiendo de la experiencia vivida en el centro de Melgar de Fernamental, donde las cuñas siguen siendo parte viva del Proyecto Educativo y en el colegio de Ibeas de Juarros, en el que las cuñas motrices han pasado a estar presentes en algunas de nuestras aulas; propongo, a continuación, de qué forma las Cuñas Motrices y Psicomotrices podrían impregnar el Proyecto Educativo de un centro, mediante una selección de aquellos puntos en los que las cuñas están presentes en los nuestros; aportando idiosincrasia a nuestro que hacer educativo, coherencia, autenticidad y defendiendo lo que Daniel Denis denomina “*el derecho de emplear el cuerpo*” (Denis, D.1980: 22).

Para llevar a cabo esta propuesta, realizaremos una conexión entre los documentos exigidos en el Proyecto Educativo según el BOCYL–D–20062014–2 del Viernes, 20 de junio de 2014, Núm. 117 (Pág. 44190–44191) y los puntos del apartado 3.3 que hacen referencia a las oportunidades que nos ofrecen las cuñas motrices en la escuela:



A– LA COORDINACIÓN DOCENTE Y PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En el capítulo IV, artículo 46 se incide en que el profesorado realizará sus funciones bajo el principio de colaboración y de trabajo en equipo en los diferentes niveles de actuación de centro, etapa, área, curso y grupo de alumnos, cuya finalidad es velar por la coherencia y continuidad de las acciones educativas a lo largo de la etapa o etapas educativas, tanto en aspectos organizativos como pedagógicos y de convivencia.

Hemos podido ver como en el colegio de Melgar, todo el claustro de profesores, se unió para la elaboración, análisis y puesta en práctica del proyecto de cuñas motrices, en las dos etapas educativas de educación infantil y primaria, trabajando al unísono tanto los tutores como todos los especialistas del centro, con el objetivo común de “Mejorar la convivencia y el éxito escolar, a través de las Cuñas Motrices”.

B– REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO Y EL PLAN DE CONVIVENCIA

El reglamento de régimen interno es un documento básico para favorecer la convivencia y debe concretar los aspectos organizativos y funcionamiento que faciliten el desarrollo de la actividad del centro. Entre ellos recoge:

- Funciones y normas de funcionamiento de la Comisión de convivencia.
- Normas de convivencia que incluyan: mecanismos favorecedores del ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos y medidas preventivas.
- Normas de organización y participación para la mejora de la convivencia en el centro.
- Procedimientos de actuación ante situaciones de conflicto y sistema de registro de las actuaciones llevadas a cabo.
- Concreción del desarrollo de mediación y los procesos de acuerdo reeducativo para la resolución de conflictos.

Las cuñas motrices tienen un gran potencial en el abordaje de la convivencia del centro, partiendo de la creación de un ambiente de calma y respeto en el aula, hasta la responsabilidad del mediador de convivencia en la creación de espacios de escucha y de resolución de conflictos (como es caso de la creación del “Taller de comunicación”, ver capítulo 5.1.12).

En los puntos extraídos del Reglamento de Régimen Interno, podemos ver, como las cuñas pueden tener una presencia significativa, en esa búsqueda de identidad del centro, en un aspecto tan acuciante y prioritario, como es el tratamiento de la convivencia de un centro escolar.

C– LA PROPUESTA CURRICULAR

En el *Artículo 18*, se recoge como las programaciones didácticas son el instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación de cada una de las áreas y en ella se concretarán los distintos elementos del currículo para el desarrollo de la actividad docente en cada curso, entre ellos: las decisiones metodológicas y didácticas, los materiales y recursos de desarrollo curricular, las estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

En este apartado, cada tutor y especialista, tiene la gran posibilidad de hacer presente su “idea” de educación y su estilo de enseñanza, en conexión con su contexto, con su aula, con su realidad. Tiene la facultad de idear, crear y construir, un entorno de aprendizaje, de convivencia, de crecimiento, en el que los contenidos sean solo una parte de su preocupación docente.



“Un currículum, si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto de proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje” (Stenhouse, L. 1987:104).

Considero que las cuñas motrices, no solo, enriquecerán la metodología didáctica propuesta, sino que formarán parte de los objetivos, contribuirán a la adquisición de las competencias clave, nos ayudarán a identificar conocimientos y aprendizajes básicos y lubricarán los contenidos abordados en el aula.

Uno de los aspectos que regula este artículo 18, son **los indicadores de logro referidos a la evaluación de las programaciones didácticas**, en referencia a los tres apartados siguientes:

- a. Resultados de la evaluación del curso en cada una de las áreas.
- b. *Adecuación de los materiales y recursos didácticos*, y la *distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados*.
- c. *Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula* y de centro.

Estos dos últimos puntos, son aspectos continuamente revisados y analizados en el proyecto de cuñas motrices:

- adaptando y organizando los espacios del aula, para permitir la movilidad de los alumnos, junto con la creación de “espacios de vida en el aula” que dinamizan y diversifican todos sus rincones y mobiliario de la clase, en la que se convive con plantas, minerales y otros seres...
- abordando la escucha y el respeto hacia sus ritmos fisiológicos, corporales, emocionales, atencionales y sociales, con la aplicación de cuñas motrices y psicomotrices en momentos compartidos e individuales... a través de diferentes técnicas que permiten la movilización articular, la relajación, la respiración, la meditación, el juego...
- con la utilización de metodologías activas de aprendizaje, que conjugan rutinas de pensamiento, con tareas cooperativas, trabajo por proyectos, resolución de problemas...

En el artículo 5 de la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, en el que se especifica la “**Descripción de las competencias clave del Sistema Educativo Español**”, que habrá que incorporar en las programaciones didácticas de la educación primaria, para que a través de ellas, los alumnos puedan adquirir destrezas, conocimientos y actitudes que tengan aplicación y funcionalidad en su vida cotidiana. En el siguiente cuadro he seleccionado todas las competencias que se trabajan y abordan en el proyecto de Cuñas Motrices y Psicomotrices:



COMPETENCIA CLAVE	LAS DIMENSIONES EN QUE SE CONCRETAN
<p>Comunicación lingüística</p>	<ul style="list-style-type: none"> — La competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: <i>la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.</i> — Utilizar el lenguaje para poder obtener y comprender información. — Leer, comprender e interpretar distintos tipos de textos: en lo que se refiere a las fichas de las cuñas. — Fomentar el gusto y el interés por participar en situaciones de comunicación oral, expresando adecuadamente pensamientos, ideas y emociones: desarrollado en las verbalizaciones realizadas tras algunas cuñas. — Aumento significativo de la riqueza del vocabulario referente en este caso: al cuerpo, la motricidad, la salud, las emociones, sensaciones...
<p>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Implementar procesos de razonamiento y de desarrollo de la atención: necesarios para interpretar los datos de las fichas y ejecutar los mismos. — El espacio y la forma: incluyen una amplia gama de fenómenos que se encuentran en nuestro mundo visual y físico. — El cambio y las relaciones: el mundo despliega multitud de relaciones temporales y permanentes entre los objetos y las circunstancias. — Sistemas biológicos: propios de los seres vivos dotados de una complejidad orgánica que es preciso conocer para preservarlos y evitar su deterioro. Forma parte esencial de esta dimensión competencial el conocimiento de <i>cuanto afecta a la alimentación, higiene y salud individual y colectiva, así como la habituación a conductas y adquisición de valores responsables para el bien común inmediato y del planeta en su globalidad.</i> — Investigación científica que contribuye a la adquisición de actitudes y valores para la formación personal: <i>atención, disciplina, rigor, paciencia, limpieza, serenidad, atrevimiento, riesgo y responsabilidad...</i>
<p>Competencia digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Utilizar diferentes códigos, formatos y lenguajes para su comprensión: mediante el uso de las fichas. — La información conlleva la comprensión de cómo se gestiona la información y de cómo se pone a disposición de los usuarios. — Saber transformar la información en conocimiento.



Aprender a aprender

- Desarrollar *estrategias de atención*.
- *Expresar oralmente* y por escrito el aprendizaje adquirido.
- Utilizar diferentes estrategias de aprendizaje que ayuden a realizar mejor el trabajo que se plantea: *trabajo en equipo, memorización, recuperación de la información*.
- La habilidad para *iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje*, para perseverar en el esfuerzo y resolver situaciones cada vez más complejas.
- Exige la capacidad para *motivarse por aprender*.
- Requiere *conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje* para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje; cada vez más eficaz y autónomo.
- Este conocimiento se vuelca en *destrezas de autorregulación y control*.
- Aprender a aprender se manifiesta tanto *individualmente como en grupo*.
- Implica ser capaz de adquirir y asimilar nuevos conocimientos y llegar a dominar capacidades y destrezas propias de un ámbito y a *realizar transferencia de conocimiento a otros campos*.

Competencias sociales y cívicas

La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse *un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello*.

- Elaborar e interiorizar normas de convivencia.
- Utilizar la lengua como destreza para resolver conflictos, mejorar la convivencia y el respeto.
- Aprender a comunicarse con los demás y comprender lo que estos transmiten, mediante el trabajo en parejas realizado en las cuñas.
- Conocer las propias emociones y sentimientos, en relación con los demás.
- Desarrollar actitudes de diálogo.
- Aprender códigos de conducta para distintas situaciones.
- Mostrar actitudes de respeto hacia los demás y hacia uno mismo.
- Respetar las diferencias físicas de las personas.
- Conocer e interiorizar hábitos de vida saludable.
- Incluye *actitudes y valores* como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad.

Las destrezas de la *competencia cívica*, están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas.

- *Supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores*, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.
- Comportarse y convivir en una sociedad multicultural y cambiante.
- Trabajar en equipo, aprendiendo a aceptar otros puntos de vista distintos del propio.



<p>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Ayudar a tomar decisiones desde el <i>conocimiento de uno mismo</i>. — Emplear el lenguaje para <i>comunicar afectos, emociones y gustos</i> y los resultados del trabajo realizado. Realizar observaciones para desarrollar la curiosidad. — Fomentar la <i>adquisición y la interiorización de hábitos saludables</i>. — Desarrollar <i>habilidades sociales</i> como respeto a los demás, cooperación, diálogo y trabajo en equipo — Saber <i>tomar decisiones</i> ante un problema. — <i>Creatividad e imaginación; autoconocimiento y autoestima; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; iniciativa e innovación</i>. — La capacidad pro-activa para gestionar proyectos: capacidad de análisis; planificación, organización, gestión y toma de decisiones; resolución de problemas; habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo; sentido de la responsabilidad; evaluación y auto-evaluación. — <i>Sentido crítico y de la responsabilidad</i>.
<p>Conciencia y expresiones culturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Desarrollar y valorar la iniciativa, la imaginación y la creatividad, a través del respeto de las diferentes producciones motrices. — El desarrollo de la capacidad e intención de <i>expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias</i>. — La potenciación de la iniciativa, la creatividad y la imaginación. — Reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos y exige desarrollar el <i>autoconocimiento y la autoestima</i>, así como la capacidad de resolución de problemas y asunción de riesgos. — El desarrollo de la capacidad de <i>esfuerzo, constancia y disciplina</i>.

E incluiría la Competencia Emocional, que aunque no está prescrita en nuestro currículo oficial, consideramos que si lo está en nuestra práctica educativa:

Competencia Emocional:

- Manifestar el afecto a los demás.
- Controlar el propio comportamiento: como tolerar el fracaso, no mostrar superioridad ante el éxito...
- Disfrutar con el éxito de los demás.
- Afianzar el autoconcepto personal y académico.
- Favorecer la empatía y la relación positiva y comprometida en contacto con los demás.
- Desarrollar la responsabilidad (Sánchez. J. 2011:88).

D- PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En el Artículo 22, podemos leer que se entiende por Atención a la Diversidad el conjunto de actuaciones y medidas educativas que garantizan *la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias de todos y cada uno de los alumnos en un entorno inclusivo*.



Por este motivo, el trabajo con las Cuñas Motrices, atendería a los siguientes *Principios generales de actuación para la atención a la diversidad (artículo 23)*:

- La consideración y el respeto a la diferencia y la aceptación de todas las personas como parte de la diversidad y la condición humana.
- El respeto a la evolución y desarrollo de las facultades del alumnado con discapacidad y altas capacidades.
- La personalización e individualización de la enseñanza con un enfoque inclusivo, ***dando respuesta a las necesidades educativas del alumnado, ya sean de tipo personal, intelectual, social, emocional o de cualquier otra índole, que permitan el máximo desarrollo personal y académico.***
- La equidad y excelencia como garantes de la calidad educativa e igualdad de oportunidades, ya que esta solo se consigue en la medida en que todo el alumnado aprende el máximo posible y desarrolla todas sus potencialidades.
- La detección e identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado.

Entre las *medidas generales u ordinarias de atención educativa*, recogidas en el artículo 25, para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, se encuentran:

- La acción tutorial.
- Actuaciones preventivas y de detección de dificultades de aprendizaje dirigidas a todo el alumnado.
- Adaptaciones curriculares que afecten únicamente a la metodología didáctica.

Los motivos por los que un alumno puede recibir esta atención educativa específica, pueden ser muy diversos: desde la existencia de un desfase curricular; integración tardía en el sistema educativo; necesidades educativas especiales asociadas a problemas de visión, audición o motricidad; estar en situación de desventaja socioeducativa; presentar dificultades de adaptación e inserción en el entorno escolar, con problemas de convivencia hasta el alumnado con altas capacidades.

Analizando la situación particular de ambos centros educativos (Melgar e Ibeas), nos damos cuenta, que si algo tienen en común los alumnos que requieren una adaptación curricular, es que todos ellos tienen una historia particular que condiciona su ritmo de aprendizaje, de procesamiento de la información, de maduración, etc., estando acompañado en muchos casos, de pulsiones y necesidades corporales, que se hacen prioritarias atender.

Sirva como ejemplo la intervención que llevaba a cabo la profesora de Pedagogía Terapéutica: M^a Begoña Pérez Rodríguez; en el colegio de Melgar de Fernamental, pues realizaba con sus alumnos, cuñas de respiración y de relajación, al comenzar o al finalizar la sesión; en unos casos, con los objetivos de favorecer la atención en las actividades instrumentales de apoyo, que iban a llevar a cabo y para disminuir los niveles de estrés y nerviosismo, que “trasladaban” los alumnos a su aula, tras estar en su grupo de referencia.

Al igual, que en el Proyecto de Convivencia creado en el colegio de Melgar, se sugiere el desarrollo de alternativas que nos permitan atender, profundizar y corregir los conflictos o problemas de convivencia, como en el caso de nuestra propuesta de “**Taller de comunicación**”; también proponemos que se tenga muy presente la atención de la inteligencia emocional de



nuestros alumnos, fundamental para lograr un equilibrio emocional que contribuya a proteger la salud y bienestar del niño. En el caso de alumnos, con las problemáticas que acabamos de citar, se torna prioritario, por sus circunstancias personales, familiares, sociales o psicobiológicas. Fue este objetivo, el que promovió en el curso 2011–2012 la creación del “**Taller de Inteligencia Emocional**” (ver capítulo 5.1.12).

“Los alumnos necesitan aprender las destrezas de la inteligencia emocional de un modo repetitivo que haga a las conductas positivas tan automáticas como las negativas” (Jensen, 2008:107). Pues “Los estados de ánimo influyen poderosamente sobre la elaboración de significados, la motivación, la conducta cotidiana y la cognición del alumno” (Jensen, 2008:111).

E– PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

En el artículo 20; la acción tutorial se orienta hacia el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos a través de su integración y participación en la vida del centro, el seguimiento individualizado de su proceso de aprendizaje y la toma de decisiones relacionadas con su evolución académica.

Las cuñas motrices podrían tener un gran empaque, en el desarrollo del plan de acción tutorial, en los siguientes apartados:

- La mejora del aprendizaje y fomento del éxito educativo.
- Atender las dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo.
- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.
- Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.
- El fomento de la igualdad real y efectiva.
- El desarrollo personal y social.
- Técnicas de trabajo intelectual y estrategias de aprendizaje.
- El conocimiento de la realidad social.
- La coordinación del proceso evaluador del grupo.
- Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.

Como podemos observar este es un punto crucial en la vida de un aula, lo cual se filtra, indudablemente, en la vida del centro; pues no existe nadie que conozca mejor las interacciones, las necesidades, las dificultades, los potenciales y las realidades de un aula, que el tutor. El tutor, es una figura fundamental, en la dotación de experiencias y oportunidades, en la selección de un currículo, en la acogida emocional de sus alumnos, en la creación de espacios de conocimiento, de diálogo, de expresión y de relación.

Sirva como ejemplo la referencia que se hacía en el anexo I del Real Decreto 1513/06 que concreta que “*la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales*”.



F– PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Teniendo en cuenta, que un proyecto de cuñas motrices, permite un trabajo colaborativo y compartido entre los docentes, podría estar presente en los siguientes apartados exigidos en el P.E.:

- La organización y aprovechamiento de los recursos del centro.
- La coordinación entre los órganos y las personas responsables en el centro de la planificación y desarrollo de la práctica docente.
- Idoneidad de la metodología, así como de los materiales curriculares y didácticos empleados.

“Si se desea realizar el cambio en las escuelas, es importante comprender sus modalidades de funcionamiento en un grado no menor o como se comprenden las actuaciones de los individuos en el interior de tal institución” (Gardner, 1993: 29).

2.2.3– “CUERPO Y CURRÍCULO”, UNA RELACIÓN A REPLANTEAR

Nuestro cuerpo siempre está presente, en cada instante de nuestra vida, en cada nuevo aprendizaje, en cada decisión tomada, en cada error cometido, en cada reto logrado, en cada abrazo recibido, en cada descanso realizado... indisoluble a nuestra propia esencia. Acompaña y afianza nuestros logros en el vida, sin embargo, le tememos, le ignoramos, le maltratamos, le acallamos... lo terrible es que desde la escuela también.

De los 14 objetivos generales que se deben contribuir a desarrollar en los niños de la etapa de primaria, según Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, tan solo uno hace referencia al “cuerpo”: *“Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”*. Si analizamos todos los objetivos, las acciones que se designan para el resto de materias tienen que ver con: *“conocer y apreciar”, “desarrollar hábitos”*; *“adquirir habilidades”, “comprender y respetar”* *“utilizar de manera apropiada”* y *“fomentar”*; sin embargo cuando se habla del cuerpo, **las acciones requeridas parecen estar más orientadas hacia un cuerpo inerte**: *“valorar”, “aceptar”, “respetar”,* obviando la multitud de oportunidades y necesidades que el cuerpo tiene (concibiendo siempre al cuerpo desde un plano holístico).

Si me voy al apartado “b”, del anexo 2 del R.D. 126/2014, el cual desarrolla los aspectos curriculares del área de Educación Física, podemos leer como en las finalidades indicadas para el área está: **“Desarrollar en la personas su competencia motriz”**. La cual se nos dice que *evoluciona a lo largo de la vida de las personas y desarrolla la inteligencia* en función de los condicionantes del entorno; a través de contenidos tan complejos e indispensables en el desarrollo de un niño como son:

- *Procedimientos*: percibir, interpretar, analizar, decidir, ejecutar y evaluar los actos motores.
- *Conocimientos*: los correspondientes a las diferentes actividades físicas, los relacionados con la corporeidad, con el movimiento, con la salud, con los sistemas de mejora de las capacidades motrices y con los usos sociales de la actividad física,...
- *Actitudes*: las derivadas de la valoración y el sentimiento acerca de sus propias limitaciones y posibilidades, el disfrute de la práctica y la relación con los demás.



Pero sin embargo, *esta competencia no se contemplaba ni en la LOE*; en sus competencias básicas, *ni en la LOMCE como competencia clave*.

También hemos visto en los anteriores apartados, como la LOMCE está cargado de otras agraviantes incongruencias hacia el tratamiento educativo del cuerpo, pues mientras en sus competencias clave, en los elementos transversales del currículo, en disposiciones adicionales y en diferentes anexos, se nos reclama a todos los docentes, el aumento de la exposición de los niños a actividades de carácter físico o corporal, una atención específica hacia la adquisición de hábitos de salud y del cuidado de la alimentación en esta etapa; sin embargo, aspectos como:

- *la distribución real de las horas lectivas de cada área*, donde entre otros atributos se ningunea y reducen las horas de las áreas específicas.
- o *la estructura del currículo*, en el que podemos ver como la adquisición de “*las competencias relacionadas con la salud*”, *tan solo se reflejan oficialmente en el currículo del área de educación física*.

Tan solo hay una referencia en el bloque 2: “El ser humano y la salud”, del área de Ciencias de la Naturaleza, que aborda desde aspectos puramente teóricos el tema: “Hábitos saludables para evitar enfermedades. Conducta responsable” (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

Nos dan una clara idea de la filosofía real que se promueve:

- horarios escolares con tendencias muy claras hacia el silenciamiento corporal
- trabajo de competencias por áreas, demoliendo el concepto de globalización de los aprendizajes
- el cuerpo “un enemigo en clase”
- la salud, como argumento no como práctica real, desde una mirada teórica o político-económica
- el cuerpo como herramienta de trabajo exclusivamente en el área educación física

Por lo que podemos decir que el “cuerpo” no ha tenido suerte, en la repartición hecha en el desarrollo del currículo actual de la LOMCE. Yo siempre he supuesto, que cada Ley Educativa, le iba a dar mayor protagonismo o incluso el “mejor papel”, gracias a los trascendentes avances científicos demostrados, a los datos aportados por la OMS en relación a la necesidad de actividad física y alimentación saludable, entre otros; a las continuas investigaciones de los pediatras sobre obesidad infantil; a los valiosísimos estudios de la neurociencia y neuroeducación sobre la indisoluble unión entre motricidad y aprendizaje, etc. Sin embargo, ese cuerpo del que nace la voz, las emociones más profundas, el contacto, el gesto, la mirada... sigue mudo, encadenado y subordinado, oprimiendo la tendencia natural del ser humano de moverse en libertad.

“El cuerpo sería el que puede expresarlo todo, los pensamientos más sutiles, las emociones más delicadas. ¿No nacen todos de él, de su misma materia? Los conoce con la cabeza, con el corazón y con el cuerpo. El cuerpo sería el actor auténtico de la verídica historia de nuestra vida” (Bertherat. T: 122–123–1997).

Esta afirmación me hace pensar que los currículos están confeccionados tomando medida, por encima y al margen de los alumnos. Son creados por modistas que producen únicamente sombreros para niños, ignorando sus necesidades básicas, sus experiencias vitales, arrinconando



el cuerpo, la intuición, el arte, la musicalidad, el juego, la espiritualidad, la búsqueda de uno mismo... Hemos pecado creyendo que la cabeza lo puede *todo y no somos conscientes todavía de que todas las experiencias vitales han pasado y pasan por el cuerpo*, de que la vida circula en las emociones y éstas son estados corporales que después se registran en la mente.

ES TIEMPO DE NUEVOS MODELOS EDUCATIVOS

Muchas veces abrigamos el deseo de cambiar y aun teniendo claro el objetivo, sentimos que nos faltan metodologías o prácticas con que procesar la transformación. Para conseguirlo, creo indispensable encontrar en nuestro interior, la fuerza que nos impulsa a generar las reformas, lo cual inevitablemente precisa de un cambio de actitud, un trabajo personal e interior, creer de corazón en lo que haces y por qué lo haces. Personalmente, el trabajo con las Cuñas Motrices me da la referencia a través de la cual canalizar todos estos necesarios cambios, y cuanto más indago en su experimentación, más perspectiva de presente y de futuro cobra dicho trabajo.

“Este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de futuros ciudadanos y, por tanto, plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y por supuesto a los docentes.” (Pérez Gómez. A.I. 2007:67)

Se lo difícil que es luchar contra las estructuras y la cultura educativa imperante; lo vivo cada día, en cada claustro, pero también soy consciente de que en mi aula, en mi espacio vital educativo, si puedo hacer cambios, si puedo lidiar mi revolución; para tratar de “contagiar progresivamente” los espacios contiguos; pues como dice Le Boulch *“Toda educación presupone tomar posiciones en cuanto a la finalidad de la acción educativa”* (Le Boulch, 18:1986). Y para conseguirlo siento que entre otras acciones, necesitamos:

— Reducir la presión curricular

Una de las grandes limitaciones que nos bloquean a los docentes, a la hora de poner en práctica un proyecto como este, es la falta de tiempo por la gran presión curricular que vivimos. Pero podemos buscar alternativas que nos permitan abordar todas las competencias, desarrollando programaciones globalizadas, utilizando metodologías que potencien el trabajo por equipos, por proyectos, por resolución de problemas...

— Flexibilizar los horarios

Los especialistas estamos supeditados a las franjas horarias marcadas, pero desde la tutoría, es posible reorganizar los tiempos, en tiempos más respetuosos con sus ritmos fisiológicos, sociales, de aprendizaje, de atención... en los que docente y alumno, encuentre su propio tiempo.

— Confeccionar nuevas fórmulas de evaluación

En las que no solo se cuantifique, se mida y se compare, sino que se asesore y se acompañe, también en este proceso; combinando heteroevaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones.

Tres de las 10 claves del éxito del renombrado sistema educativo finlandés son:

- Se evita la competencia y las cifras: ya que no hay exámenes hasta 5º de primaria, y los informes que el profesor elabora para los padres son descriptivos y no numéricos.
- Se premia la curiosidad y la participación: valorándose la creatividad, la experimentación y la colaboración por encima de la memorización.



- La educación es personalizada: pues se respeta el ritmo de aprendizaje de cada niño y se huye de pruebas estandarizadas.

— Aplicar nuevas metodologías activas

Como las “rutinas de pensamiento” o el “trabajo colaborativo”, que permitan a los alumnos analizar y evaluar los supuestos, las implicaciones y consecuencias prácticas del hecho o situación planteada, ayudándoles a desarrollar una adecuada comprensión de la realidad, descubriendo aspectos positivos y negativos de la misma, interaccionando los conocimientos de uno mismo y los del otro, dando voz y cuerpo al alumno, desligando al docente del poder de la oratoria, haciendo de la clase un lugar de intercambio de saberes, intereses, deseos, necesidades, logros... aportándoles las herramientas necesarias para su crecimiento global, que siempre pasa por el cuerpo.

— Descargar las aulas

En un énfasis por llenar las aulas de nuevos y llamativos recursos pedagógicos, materiales, libros, pizarras digitales, mini pc... aulas a las que en breve, quizás los niños tengan que acudir con guantes a clase, para no romper o dañar los utensilios que en ellas ahí. Propongo descargarlas para favorecer el libre movimiento por las mismas, abogo por llenarlas de cuerpos que puedan pensar, leer, aprender, pero también tocar, experimentar, descansar, compartir, jugar, bailar, cantar y contar...

Como hemos visto la LOMCE ha establecido un énfasis especial en el desarrollo de las competencias clave y es el desarrollo global de todas estas competencias lo que permitirá, sin duda, un desarrollo equilibrado e integral de nuestros alumnos. Siguiendo las características básicas de este programa educativo iniciado ya en la LOE, la escuela debería:

- Desarrollar un modelo integrador que permita potenciar el desarrollo personal y social del alumnado.
- Unificar y estructurar el trabajo en torno a la Acción Tutorial, Educación en Valores y a las Competencias Clave relacionadas con el desarrollo personal y social, y aprender a aprender.
- Basarse en la Psicología positiva y cuyo objetivo es alcanzar la felicidad y bienestar de nuestros alumnos.

Numerosos expertos, dan fe de ello, como Richard Gerver, profesor, pedagogo y autor del libro “*Crear hoy la escuela del mañana*” en el cual, aporta algunas “*Claves para la transformación de la educación*”. Ante una pregunta realizada sobre las evaluaciones externas internacionales y su contribución a la toma de decisiones en la política educativa, expone:

“Las pruebas internacionales como PISA no son herramientas para la innovación, sino para medir el status quo. Tristemente, sin embargo, algunos de los informes de la OCDE son interesantes y estimulantes, pero los medios de comunicación y los políticos tienden a quedarse con los titulares fáciles. Por lo tanto, terminamos con una maraña de intervenciones a corto plazo diseñadas para perfeccionar un sistema desactualizado. Por ejemplo, en la tabla del ranking PISA 2012, Shanghái quedó en lo más alto. China ya se ha dado cuenta de que el sistema académico dominante que les ayudó a llegar ya no es apto para la cultura más innovadora que el país necesita si quiere impulsar su próxima fase de desarrollo económico. Por eso se están tomando medidas drásticas para alejarse del modelo y avanzar hacia un plan de estudios más holístico, que proporcione espacio y tiempo para que sus jóvenes puedan crecer como individuos.”



<http://blog.educalab.es/inee/2014/03/20/entrevista-a-richard-gerver-claves-para-la-transformacion-de-la-educacion/>

O como Jordi Adell que basándose en las *“Pedagogías Emergentes”* crea el **“DECÁLOGO DE UN PROYECTO INNOVADOR”** a partir de las *“Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países”* propuestos por la OCDE; y *“El Liderazgo para el aprendizaje del siglo XXI”* prescrito por la OECD. La Fundación Telefónica colabora en la elaboración de este decálogo a partir del encuentro *¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?* En el que se abre un espacio de diálogo que pretende dar respuesta a la pregunta, de la mano de numerosos expertos internacionales y abiertos a toda la comunidad educativa para debatir durante 18 meses a través de actividades en la red y eventos presenciales en 9 países diferentes (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela). (<http://encuentro.educared.org/group/debate-en-vivo-con-jordi-adell>)

Los 10 criterios que plantea Jordi Adell, que debe cumplir un proyecto innovador son:

- A. Experiencia de aprendizaje vital
- B. Metodologías activas de aprendizaje
- C. Aprendizaje más allá del aula
- D. Experiencia de aprendizaje colaborativo
- E. Aprendizaje c21 (siglo xxi)
- F. Experiencia de aprendizaje auténtica
- G. Experiencia de aprendizaje en base a retos
- H. La evaluación como herramienta de aprendizaje
- I. Experiencia de aprendizaje digital
- J. Experiencia de aprendizaje sostenible

En dicho encuentro se afirmó que alguno de los desafíos que debe abordar la educación para adaptarse a la sociedad del siglo XXI, es que los gobiernos inviertan más recursos en el ámbito educativo para contribuir a la evolución de la sociedad. En palabras de Eladio Cisneros Reyes, *“los sistemas educativos siguen basándose en modelos tradicionales y confeccionados hace más de 100 años, y los cambios no parecen ser responsabilidad exclusiva de la educación sino que se requieren cambios globales”*.

Pero hay un aspecto recurrente en sus propuestas y reflexiones y es que **los docentes deben cambiar su mentalidad, aprovechar sus potencialidades y favorecer un modelo innovador**, pues tanto la creatividad como la innovación son puntos clave para lograr un aprendizaje aumentado. Se trata de construir nuevos modelos educativos, organizados e interactivos. Para conseguirlo los docentes deben adaptarse a un mundo cambiante y deben formar a sus discentes sin saber qué les deparará el mañana, pero *ofreciéndoles los recursos necesarios para que estos puedan adaptarse a una sociedad versátil, sociedad que exige aprender a aprender y a desaprender*.

Lo que sugiere un cambio en *el rol del profesor* *“ya no debe discurrir por el aporte de información, sino en orientar a cada alumno en su proceso de búsqueda y tratamiento de la información, para que sea él quien de manera activa y experimental construya su propio conocimiento”* como defendió Rodrigo Ferrer. Según Roger Schank *“El aprendizaje depende de que el alumno tenga un objetivo verdaderamente propio, algo que realmente quiera conseguir, y un buen profesor deseoso de ayudarle a conseguir ese objetivo”*.



Como dice Ángel Pérez “Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos; debe diseñar, planificar, organizar, estimular, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables “ (Pérez. A.I. 2007.70)

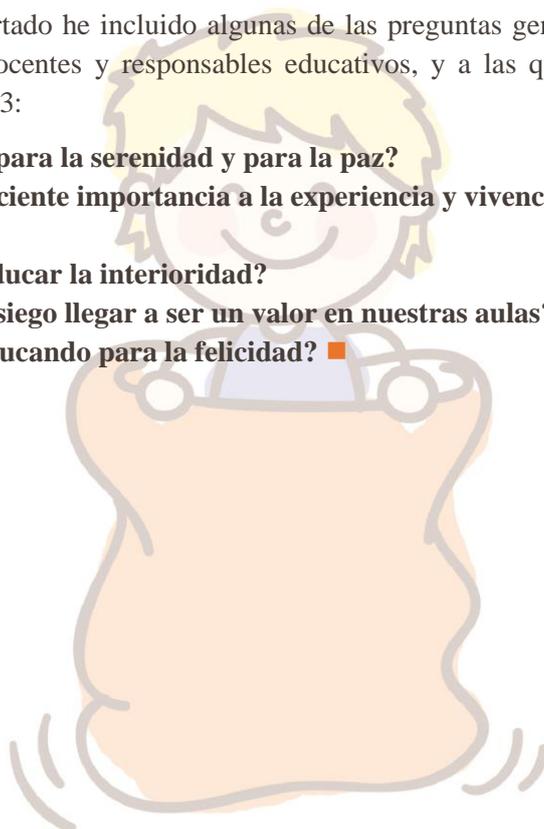
También se incide constantemente en que la **inteligencia social es clave**, pues para construir algo complejo se requiere de una inteligencia colectiva. Alejandro Piscitelli señala que **“tenemos que diseñar espacios de aprendizaje que inviten a inventar, donde lo importante no son las cosas sino las relaciones entre ellas. Ser innovador no es generar un producto nuevo sino remezclar cosas y pensamientos para darles nuevas utilidades”**.

Y se propone que **“la meta del modelo educativo” debe ser formar aprendices competentes y no meros consumidores de información. El foco es la trayectoria personal de aprendizaje, el conjunto de experiencias de aprendizaje que se llevan a cabo por los nichos (ecosistemas de aprendizaje formados por diversos espacios donde se aprende, uno de ellos es la familia y otro la escuela, pero no son los únicos) por los que se transita” según César Coll.**

“Todos estamos construyendo una catedral, colaborando en el grandioso proyecto de mantener la humanidad de nuestra especie, de garantizar el futuro, de edificar un mundo habitable, y eso libra a nuestras acciones diarias de la insignificancia y el sinsentido. Con la pequeñez de nuestras acciones estamos creando un mundo, haciendo realidad una utopía” (Marina, J.M. 2010:188)

Para cerrar este apartado he incluido algunas de las preguntas generadas en el Encuentro y lanzadas a todos los docentes y responsables educativos, y a las que me gustaría poder dar respuesta en el capítulo 3:

- **¿Educamos para la serenidad y para la paz?**
- **¿Damos suficiente importancia a la experiencia y vivencias de nuestros alumnos?**
- **¿Se puede educar la interioridad?**
- **¿Puede el sosiego llegar a ser un valor en nuestras aulas?**
- **¿Estamos educando para la felicidad? ■**



Incidencia de las cuñas
motrices y psicomotrices
en la construcción
de otra escuela

CAPÍTULO 3

Objetivos e hipótesis



3.1— OBJETIVOS DE LA TESIS

3.2— PRINCIPALES HIPÓTESIS DE TRABAJO



La presente investigación, tiene una primera parte centrada en un proyecto de investigación–acción colaborativa, realizado a lo largo de tres cursos escolares en el C.E.I.P. “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental, (2009–2012), y una segunda parte, centrada en un nuevo proyecto de investigación–acción, llevado a cabo en el C.E.I.P. “María Teresa León” de Ibeas de Juarros, en Burgos, durante los cursos 2012–2015.

Entre ambas partes ha habido una continuidad pues como explica **Inma Cases**: “*Toda investigación se gesta mucho tiempo antes de su concreción y va acumulando la experiencia práctica, las creencias, los supuestos escondidos y tantas otras vivencias individuales y colectivas*” (Inma Cases en Imbernón. F. 2002:119):

El **objeto de investigación**, surge del **diagnóstico de una situación real** en nuestras aulas; en el que un grupo de profesores, buscamos alternativas para dar respuesta a los nuevos requisitos que suponía un cambio de horario en el centro. Dicha situación se hizo patente al comenzar con la jornada continua, lo que nos exigió la búsqueda de estrategias didácticas y pedagógicas, que nos ayudaran a atender las necesidades fisiológicas, corporales, mentales y emocionales de nuestros alumnos; compensar la quietud a la que se les obligaba, el cansancio y el nerviosismo que de ello se deriva, la tensión o la falta de atención, disposición e implicación que sin duda perjudicaba los procesos de enseñanza–aprendizaje. Todo ello, mediante diversas herramientas y técnicas corporales.

Para ayudarnos en el análisis y desarrollo del proyecto, se realizó una **revisión documental** tanto del currículo oficial como en la literatura educativa que nos llevó a concretar los objetivos de la tesis

3.1— OBJETIVOS DE LA TESIS

— OBJETIVO 1

Comprobar su aplicabilidad en otros contextos, del proyecto de investigación–acción colaborativa realizado en el C.E.I.P. “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental, en la primera fase de elaboración de la Tesis.

— OBJETIVO 2

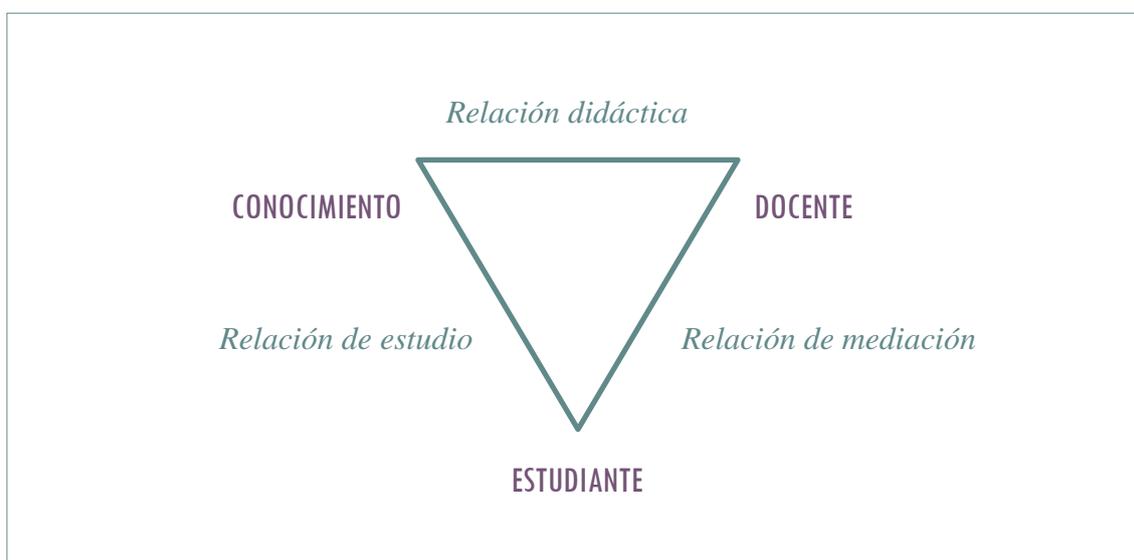
Seguir indagando en el interés educativo de las Cuñas Motrices y Psicomotrices en la Educación Primaria, lo que se concreta en comprobar si las Cuñas Motrices y Psicomotrices:

- Colaboran activamente en la mejora del “ambiente de clase”
- Compensan la quietud, el cansancio, el nerviosismo, la tensión o la falta de atención
- Estimulan diferentes inteligencias; construyen aprendizajes; desarrollan capacidades y hacen crecer las competencias clave.
- Construyen aprendizajes que mejoran la vida del aula y tienen uso fuera de ella
- Contribuyen a enriquecer el currículo y favorecen la inclusión de metodologías activas.
- Ayudan a enriquecer las relaciones familia–escuela.
- Reclaman un nuevo rol del maestro y un desarrollo profesional determinado.



A la hora de redactar los objetivos, nos percatamos que estos se definen en torno a tres directrices que orientan nuestro trabajo de cuñas en la escuela, pues una parte de los objetivos hace referencia a *los aprendizajes*, ya que se redactan alrededor de los contenidos y competencias abordados en las cuñas motrices; por otro lado, objetivos que señalan *la pedagogía* que debe tener en cuenta el profesor, es decir, son objetivos procedimentales y; objetivos que atienden al *beneficiario* del proyecto, es decir el alumno.

Podríamos entonces afirmar, que plasman *el triángulo pedagógico de Saint–Once* (1997), que a su vez se basa en el *triángulo pedagógico* de **Jean Houssaye** (1988), un sistema de referencia explicativo o representación gráfica de las relaciones entre el saber, el profesor y el alumno, componentes considerados necesarios de toda situación pedagógica; los vértices representan al profesor, el alumno y el saber, y los lados, las relaciones que se establecen entre estos factores educativos; pero en el caso del triángulo de Saint–Once él identifica la relación alumno–profesor como *mediación*, alumno–conocimiento como *estudio*, y conocimiento–profesor como la *relación didáctica*.



(Triángulo de las relaciones de enseñanza, tomado de Saint–Onge, 1997)

“Los principios básicos que conforman este segundo nivel de la jerarquía nos ofrecen una visión del aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de interacciones que se establecen entre tres elementos: **el alumno** que aprende, **el contenido** sobre el que versa el aprendizaje y **el profesor** que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende... El triángulo interactivo, cuyos vértices están ocupados respectivamente por el alumno, el contenido y el profesor, aparece de este modo como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela” (Cesar Coll, en Ibáñez, C. 2007:439).

Dichos objetivos se complementan a través del diseño de una propuesta didáctica en la que se conjuga, una estudiada globalización del currículo con la elaboración y aplicación de las cuñas motrices y psicomotrices, en las que se aprovecha la motricidad para educar y formar personas competentes, atendiendo a las necesidades fisiológicas, atencionales, emocionales, los deseos, las inquietudes, las relaciones sociales, la autonomía, la autoestima, la creatividad... de nuestros alumnos, gracias a la puesta en práctica diaria, de diferentes herramientas y con objetivos didácticos propiamente dichos.



3.2— PRINCIPALES HIPÓTESIS DE TRABAJO

Teniendo en cuenta, los objetivos planteados y las indagaciones realizadas sobre las oportunidades que nos brindan las cuñas motrices en nuestra práctica educativa, desarrollamos una Investigación–Acción, para analizar la aplicación del Proyecto de Cuñas Motrices y Psicomotrices en un nuevo contexto escolar y verificar los intereses educativos de las mismas. Formulamos, en consonancia con la anterior relación de objetivos, la hipótesis de trabajo que deseamos contrastar con el análisis de la información obtenida a lo largo de toda la investigación–acción y del estudio de campo:

— PRIMERA HIPÓTESIS:

La primera hipótesis se formula sobre la base de la que las cuñas motrices y psicomotrices nos conceden una tregua a la exigencia de quietud corporal vivida en el aula, ayudando al alumno a estar más disponible e implicado en los procesos de Enseñanza–Aprendizaje, en la creación de espacios de calma y sosiego, en las relaciones que se establecen en el grupo–clase, en las manifestaciones de un niño singular.

— SEGUNDA HIPÓTESIS:

Se fundamenta en la creación de hábitos saludables de vida en los niños. Los temas relacionados con la promoción de conductas saludables, se han ido ampliando al ritmo de las necesidades expresadas por los alumnos y de los propios avances metodológicos de la investigación, para enriquecer el proceso de enseñanza–aprendizaje, mediante diferentes herramientas que consideramos aportan saberes que merecen la pena ser aprendidos, con la intención clara de que sean transferibles en su vida diaria.

— TERCERA HIPÓTESIS:

Se refiere a la intervención didáctica del maestro, nos planteamos que incorporando las cuñas en el aula, se activan otras metodologías activas, que favorecen elaborar y ejercer nuestra labor de forma transversal e interdisciplinar, y con un prisma integrador, en el que se combinen conocimientos, destrezas y actitudes. Esta transformación pedagógica, nos hace pensar que modifica las relaciones con los conocimientos, pero también con los alumnos y con las familias.

El planteamiento de estas hipótesis, no persigue otra cosa, que acercarnos aún más a la realidad de nuestros alumnos, que es nuestra realidad docente, para poder comprenderla, mejorarla y si es posible, transformarla. Por ello, nos adentrarnos en esta investigación–acción, pues como afirma **Imbernón**: “*la investigación en educación debería asumir diversas funciones en el profesorado: formadora, motivadora, democrática, cooperativa, sistematizadora y productiva, en el sentido de crear un conocimiento alternativo que posibilite una nueva acción educativa y una mejora del contexto*” (Imbernón. F. 2002:22),

Acorde con las hipótesis planteadas, el Proyecto de Investigación–acción desarrollado, nos permite plantear unos **objetivos que son pertinentes en el momento actual**. Pues es un momento, en el que el alumno ve reducidas sus horas de tratamiento pedagógico de lo corporal; en el que las áreas instrumentales vuelven a disfrutar del mayor peso en el currículo; en el que los recortes de las partidas presupuestarias nos exigen buscar estrategias pedagógicas sin costes y con grandes beneficios; en el que se aumenta la ratio de alumnos y paralelamente las necesidades y realidades de una aula; en el que la obesidad, la diabetes o el colesterol infantil aumentan alarmantemente en dicha población; en el que se le exige al



profesorado “*valer para todo*” y “*estar dispuesto para todo*”; en el que la escuela es un contenedor de culturas, de diferentes trastornos, de rupturas y dramas familiares... un momento idóneo para abastecer nuestras aulas de esperanza, de fuerza, de cooperación, de respeto, de reflexión y de indagación ...

A partir de todas estas premisas se diseñó el estudio, con el objeto de verificar nuestras hipótesis; mediante el **paradigma cualitativo de investigación-acción**, pero empleando algunas técnicas cuantitativas que nos ayudaran a ratificar los datos hallados. Consideramos que es la estrategia que mejor se ajusta a nuestro proyecto, como afirman **Kemmis y McTaggart** (1988), pues los **principales beneficios** de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. *La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.* (Castillo. J.L. 2015). *O como explica Fuente y Gómez* (1991) una de las características más importantes de esta metodología, es que se trata de un proceso continuo de autorreflexión, **que intenta dar respuesta a la necesidad de conocer, mejorar y solucionar problemas surgidos de la realidad educativa, es decir, de la propia práctica diaria.** (Pedraza. M.A. 2012:31) ■



Incidencia de las cuñas
motrices y psicomotrices
en la construcción
de otra escuela

CAPÍTULO 4

Metodología y diseño

Las cuñas motrices y psicomotrices
como objeto de investigación



4.1— MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.2— PROCEDIMIENTOS DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA: DISEÑO Y DESARROLLO



Presentamos en este capítulo los principios metodológicos más relevantes de esta tesis doctoral, junto con el diseño de la investigación.

Analizaremos la metodología desarrollada, para establecer las técnicas y estrategias utilizadas en la elaboración del estudio y, abordaremos tanto las técnicas de obtención de datos como su posterior análisis; también tendremos en cuenta cuáles han sido los criterios de credibilidad de esta investigación.

Desde el punto de vista metodológico, hemos creído que la metodología cualitativa es la más apropiada para la realización de esta Tesis. Para los autores Rodríguez, Gil y García (Rodríguez, G.; Gil, J; y García, E. 1996: 39) los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Este tipo de investigación implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, como son las experiencias personales, estudio de casos, las observaciones, los textos históricos, y por último, imágenes y sonidos. A todas estas técnicas que nos permitirán recoger abundantes datos sobre el objeto de estudio, se une una herramienta de carácter cuantitativo, como es el cuestionario.

El papel del profesor es el de investigador en el aula, que es concebida como un microsistema complejo; dentro de un proceso de reflexión crítica y autorreflexiva (Arnal, J. Rincón, D. Latorre, A 1994:42).

A lo largo del capítulo, se tratará de fundamentar las orientaciones asumidas como investigadora, situando el trabajo en el marco de los procesos de investigación cualitativa, enmarcada en la Investigación–Acción. En definitiva, este capítulo pretende mostrar el camino seguido para dar respuesta a la problemática acontecida en el aula, a través de la búsqueda del interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices y de su posible extrapolación a otros centros educativos.

4.1— MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de nuestros objetivos del Trabajo de Investigación, es la aplicación del Proyecto de Cuñas Motrices en un nuevo centro escolar. Por este motivo, y para ayudarnos a mostrar nuestra posición dentro los diferentes paradigmas que se dan cita en la investigación educativa, puesto que en la literatura relacionada con este tema se presentan diversas tendencias, en función de la posición filosófica que adoptan sus respectivos autores, realizaremos una breve revisión de los mismos.

1— BREVE RECORRIDO POR LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, CON LA INTENCIÓN DE ESCLARECER EL MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Para ello partimos del concepto de paradigma “*como un esquema teórico o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado*” (Arnal, J. Rincón, D. Latorre, A 1994:38), que implica que se asuma una metodología determinada. Es por ello, que según el paradigma que se adopte, se tendrá una concepción diferente de qué es la investigación, qué investigar, para qué investigar y cómo investigar.



La importancia de esta cuestión no sólo es de orden teórico, sino que también tiene una enorme trascendencia práctica, ya que aumenta la comprensión de las implicaciones que estos paradigmas tienen en el currículo escolar, en las metas educativas y en el profesor como investigador; entre otras.

Aunque a veces se utilizan términos diferentes, todos los autores coinciden en la existencia de tres enfoques dominantes o paradigmas fundamentales en el desarrollo de la investigación educativa, los cuales han tenido influencia significativa sobre la investigación educativa. Analizaremos a continuación, los aspectos más relevantes de cada uno ellos, cotejándolos con el objeto de estudio:

— PARADIGMA POSITIVISTA

También denominado paradigma cuantitativo, empírico–analítico, racionalista o científico–técnico, es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas. Tradicionalmente la investigación en educación ha seguido los postulados y principios surgidos de este paradigma.

Examina la educación y su práctica como "fenómenos" que deben ser estudiados "objetivamente", es decir a través de una comprensión instrumental y técnica, al estilo positivista. Entre los presupuestos que caracterizan este paradigma se destaca que los hechos y fenómenos que componen la realidad educativa tienen carácter objetivo, independiente de la conciencia de los individuos, son observables y mensurables.

Las investigaciones basadas en este paradigma se orientan a la comprobación de hipótesis, considerando la vía hipotético–deductiva como la más efectiva para todas las investigaciones. En el caso de las investigaciones educativas trata de explicar y predecir las conductas de los sujetos implicados en los fenómenos educativos.

Para Santos Rivera, el investigador es considerado un agente externo, que se desempeña como experto de una **elevada calificación profesional**, el que determina un objeto de investigación, partiendo de un marco teórico, establecido razonablemente. Para estudiar el objeto introduce variables e indicadores; se plantea una **hipótesis** desde la lógica formal y selecciona métodos, técnicas y procedimientos estandarizados, normados, válidos y confiables, respetando el orden y el rigor en su aplicación para evitar toda dificultad o contradicción con lo planificado. A partir de ese momento, toda la labor investigativa está encaminada a la **comprobación** de la hipótesis. Para ello utiliza el **procesamiento estadístico** para el análisis objetivo y riguroso de los datos, valorando la posibilidad de **generar los resultados**. Evita por todos los medios los sesgos que pudieran producirse por las **preferencias subjetivas** o inclinaciones del investigador (Santos, Y. 2009:2).

El paradigma positivista diferencia claramente, la aplicación sucesiva de cuatro etapas: **la planificación, ejecución, evaluación y comunicación**.

Debe tenerse en cuenta que la investigación es un proceso continuo, coherente, fluido, que se divide en etapas para la mejor comprensión y orientación del investigador, pero que no existe una barrera entre dichas etapas.

En este paradigma, la actividad física se ha estudiado a partir de las ciencias naturales y la biología, como la fisiología del ejercicio, la biomecánica, el aprendizaje y el desarrollo motor. Para ello se han utilizado variedad de instrumentos estandarizados que han permitido medir con exactitud los logros y los fracasos que han tenido los sujetos sometidos a la actividad. Todos



ellos vistos de un prisma meramente cuantitativo, donde la inteligencia, la motivación, los intereses y la estabilidad emocional no han tenido cabida. (Blasco Mira, J.E. 2007)

Las principales limitaciones de este paradigma son: defiende la falsa neutralidad científica, extrapola los medios de las ciencias naturales o sociales, predominan los aspectos cuantitativos y los métodos empíricos y establece distancia entre el investigador y los sujetos a investigar.

— PARADIGMA INTERPRETATIVO

También llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. (Arnal, J. Rincón, D. Latorre, A 1994:41)

Este paradigma se centra, en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Concibe la educación como proceso social, como **experiencia viva** para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, se enfatiza que transformando la conciencia de los docentes, estos transformarán su práctica. (Santos Rivera, 2009:2)

Aspira a penetrar en el mundo personal de las personas (cómo interpretar las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones, creencias, motivaciones los guían). Su objeto de estudio fundamental son las interacciones del mundo social, enfatizando en el análisis de la dimensión subjetiva de realidad social, a la cual comprende como un conjunto de realidades múltiples. Este paradigma considera la realidad educativa como subjetiva, persigue la comprensión de las acciones de los agentes del proceso educativo. La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla. (Ramírez, I. 2011)

Las investigaciones realizadas según este paradigma se centran en la **descripción y comprensión de lo individual**, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable.

Este paradigma no acepta la separación de los individuos del contexto en el que realizan sus vidas y de sus comportamientos; tampoco ignora los puntos de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones, de las condiciones que conducen sus conductas, y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben.

No concibe la medición de la realidad, sino, su medición e interpretación, y lo hace como una realidad cambiante, dinámica, dialéctica, que lleva en sí sus propias contradicciones.

Asume como metodología fundamental la vía **inductiva–deductiva** para el desarrollo de la investigación y reconoce a las teorías científicas como no universales, sino que dependen del contexto social e histórico en que ocurren los fenómenos. Según este paradigma la validez del conocimiento viene dada como producto del consenso y se expresa a través del conocimiento tácito, las intenciones y sentimientos. El criterio fundamental para determinar la validez de las investigaciones es su relevancia. (Ramírez, I. 2011:3)



En las investigaciones desarrolladas según este paradigma los diseños de investigación no tienen el carácter formal y estático que les asigna el paradigma positivista, sino que son diseños abiertos, flexibles y emergentes, que se elaboran en el propio proceso de desarrollo de la investigación, lo cual se muestra cíclicos e interactivos.

Desde el punto de vista metodológico este paradigma recurre a la observación, entrevistas y otros métodos, sin esquemas rígidos, sin intentar convertir sus resultados en cuadros resúmenes que no reflejen la complejidad de la realidad estudiada.

El paradigma interpretativo se constituye como una alternativa a la visión de la perspectiva positivista. Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación. (Arnal, J. Rincón, D. Latorre, A 1994:41).

Cuando se aplica este paradigma a la actividad física, los aspectos que son estudiados de manera exclusiva, están vinculados a las características afectivas de la personalidad de los sujetos, entendidas estas por: *los intereses, las necesidades, la estabilidad emocional y familiar, las relaciones interpersonales*, etc. (Blasco Mira, J.E. 2007)

— PARADIGMA SOCIOCRTICO

Esta perspectiva surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa. (Ramírez, I. 2009:3)

El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas (Arnal, J. Rincón, D. Latorre, A 1994:41). Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores)
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión

Según el paradigma crítico los problemas educativos se investigan en la propia realidad, ya que su objetivo fundamental es **transformar dicha realidad educativa**.

Este paradigma tiene similitudes con el enfoque interpretativo (en las dimensiones conceptual y metodológica), ya que su enfoque es predominantemente ideográfico (se dirige a la solución de problemas particulares, no aspira a establecer generalizaciones, efectúa un análisis cualitativo de los datos).

La realidad educativa es entendida como relación dialéctica entre sujeto y objeto, marcada ideológicamente y determinada por opciones de valor, poder e intereses. Tiene una dimensión política y transformadora. Los problemas sociales urgentes deben ser investigados para revelar las causas que los originan, lo cual supone a la vez, acción para la transformación.

Para el paradigma crítico los objetivos del conocimiento científico se definen por su contribución al cambio social. Hay que producir conocimientos que sean útiles para que los



oprimidos actúen como agentes de cambio. En este paradigma se brinda una atención especial al conocimiento acumulado en la comunidad sobre los problemas que inciden en su realidad cotidiana. (Santos Rivera, 2009:3).

Concibe que el investigador es un individuo comprometido que debe estar inmerso en el grupo como uno más; **todos tienen una participación activa** en el proceso investigativo. El investigador debe explicitar su teoría a la comunidad y responde ante esta por la marcha y los resultados del proceso de investigación. La posición del investigador es a la vez objetiva y subjetiva: se dirige a sí mismo, a los investigados y a las estructuras sociales como sujetos y objetos dentro de un proceso de reflexión crítica y autorreflexiva. (Arnal, J. Rincón, D. Latorre, A 1994:42).

El rol fundamental del investigador consiste en orientar, crear las condiciones para el análisis colectivo; identificar los temas a debatir y organizar las discusiones, evitar que el grupo se aleje del problema planteado y servir de enlace del grupo con instituciones y organizaciones externas que puedan apoyar la colectividad. Además debe analizar el desarrollo histórico del problema seleccionado y de la comunidad educativa y difundir la información existente y aquella que se vaya produciendo en el marco de la investigación, entre los miembros de la comunidad educativa.

Para el paradigma crítico lo esencial es **el cambio de la situación educativa a través de la acción de sus propios actores** a partir de un proceso de reflexión en el cual participan los investigadores e investigados. Se parte de la realidad y se construye desde ella para transformarla. Antes de promover cambios en la realidad educativa se analizan sus posibles consecuencias y la comunidad educativa participa en la planificación de las nuevas acciones. Esta es la concepción que sustentan los partidarios de la investigación–acción. (Ramírez, I.2011).

Como observamos, existen diversas formas de ver y establecer los paradigmas de investigación educacional, las mismas que obedecen a la concepción filosófica del investigador. En este contexto, sería incorrecto sostener la primacía de alguno de ellos sobre el resto, pues todos los paradigmas tienen aspectos positivos que deben ser tenidos en cuenta. Como dice Manuel Flores:

“Cada paradigma sostiene un propio sistema básico de creencias, así como sus propios méritos para ser considerado como tal. Lo importante es examinar nuestras propias creencias acerca de la realidad social, la visión de la educación, la función de la escuela, el papel de la investigación, de la naturaleza del conocimiento, del papel del profesor y entonces adoptar un paradigma que guíe nuestros pensamientos y acciones” (Flores, M. 2004:8).

2– INCIDENCIA DE LOS DIFERENTES PARADIGMAS SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LOS DISTINTOS MODELOS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA.

Una vez conocidos los principales postulados y posiciones que caracterizan a cada uno de los paradigmas, realizaremos a continuación, un breve esbozo de las resonancias que estos paradigmas tienen en la investigación didáctica, con el objetivo de definir, los métodos de la investigación, del problema objeto de estudio.



— PARADIGMA POSITIVISTA:

Bajo este paradigma se han desarrollado fundamentalmente dos modelos diferentes de investigación didáctica:

Modelo presagio–producto: Se caracteriza por investigar fijando cuidadosamente las variables dependientes e independientes

Ejemplo: Determinación de la influencia de aspectos como la experiencia y aptitudes del profesor sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Modelo proceso–producto: Este modelo tiene su finalidad en la elevación de la efectividad de la enseñanza, a través de la elaboración de estrategias que favorezcan la eficiencia educativa, relacionando las acciones del profesor con el aprendizaje de los alumnos (Ramírez, I. 2011:2)

— SIMBÓLICO INTERPRETATIVO:

Siguiendo este paradigma en las investigaciones didácticas se conciben líneas de investigación centradas en el alumno, en el docente o en ambos.

Las investigaciones centradas en el alumno se dirigen al proceso de transformación cognoscitiva, considerando la perspectiva psicológica y sociológica. **Las investigaciones centradas en el docente** están dirigidas a los procesos cognitivos del docente y su relación con los marcos o concepciones alternativas y la toma de decisiones relacionadas con las teorías implícitas. Se estudian las actividades del profesor en las fases preactiva, interactiva y postactiva. (Ramírez, I. 2011:4).

— TRANSICIÓN ENTRE EL PARADIGMA SIMBÓLICO–INTERPRETATIVO Y EL CRÍTICO:

En este proceso de transición se registran dos modelos fundamentales:

Modelo semántico contextual: parte de variables contextuales, entre las cuales se incluyen variables situacionales (clima físico y psicosocial), experienciales (significados y experiencias previas) y comunicativas en los niveles intrapersonal, interpersonal y grupal.

Modelo del aula como contexto social: Parte del reconocimiento de la importancia del estudio del clima social del aula y aborda los diferentes tipos de relaciones áulicas (de cooperación, de rechazo y de competitividad). Estudia los códigos en esas relaciones (verbal, no verbal y paraverbal). Las investigaciones más importantes se relacionan con las secuencias interactivas y la construcción de conocimientos.

Modelo de discurso en el aula: Parte del análisis de los fenómenos lingüísticos en los contextos escolares. Analiza la enseñanza como dependiente de lo que el alumno entiende. Utiliza como método el análisis del discurso (relacional, pedagógico y didáctico, valorando su contenido (discurso escolar o científico) y su forma a través de los enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico. (Ramírez, I. 2011:7)

— PARADIGMA CRÍTICO:

Modelo de investigación acción: Dirigido al planeamiento, la adopción y la evaluación de políticas sociales. El profesor es el investigador en el aula, que es concebida como un microsistema complejo. La finalidad de las investigaciones didácticas es el análisis de situaciones (prescriptivas, problemáticas y contingentes) y la elaboración y utilización de las estrategias pertinentes para su solución.



En la búsqueda de una acción más eficaz este tipo de investigación ha derivado hacia un modelo de investigación acción participativa, con un actuar más significativo de los maestros de aula, la comunidad educativa y toda la colectividad asociada al problema objeto de estudio. (Ramírez, I. 2011:9).

3— LA INVESTIGACIÓN—ACCIÓN COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

“Investigar, en educación como en cualquier otra disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo construido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos” (Imbernón, F.2002:7).

Habiendo mostrado esta panorámica acerca de los principales postulados y posiciones que caracterizan a cada uno de los paradigmas y teniendo en cuenta, nuestra realidad educativa y el problema objeto de tratamiento, consideramos que el enfoque que más se ajusta a su estudio, es el de “Investigación—Acción”, pues partimos de la idea de que se utiliza para describir una familia de **actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas** con fines tales como: *“el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo”* (Latorre, A. 2003:23). Por este motivo, el presente proyecto estaría enmarcado en dicha metodología, pues dos de las metas a conseguir son:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento (Latorre, A. 2003:27)

“Escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o procedimiento técnico, es siempre una opción ideológica. () La diferencia de una opción y otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos que intervienen” (Imbernón, F. 2002:15).

El término "**investigación acción**" proviene del autor **Kurt Lewis** y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación—acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

Davydd J. Greenwood, va más allá y afirma que la investigación—acción no es una disciplina, ni una facultad, ni un método. Es un grupo de prácticas multidisciplinares orientadas a una estructura de compromisos intelectuales y éticos. La investigación—acción es investigación social desarrollada mediante una colaboración entre un investigador profesional y los «dueños del problema»⁵ en una organización local, una comunidad o un grupo intencional creado para un propósito específico. (Greenwood, D. 2000:30).



Para justificar esta selección metodológica, presento varios puntos esenciales de esta metodología que expone **Pérez-Serrano** (1990:53):

- Propone un cambio y una transformación y mejora de la realidad social así como de la acción educativa.
- Implica la colaboración, transformación y mejora de un grupo social.
- Se desarrolla a través de una espiral introspectiva, formada por ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y replanificación.
- Forma parte de un proceso sistemático.
- Es participativa.
- Parte de la práctica construyéndose desde la realidad.

Otra característica interesante es la que destaca **Tesouro** (2007), indicando que se trata de un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias para mejorar el sistema educativo y social. **O Parra** (1995) quien sugiere también que *la Investigación-Acción es práctica y a través de la misma se transforma la realidad ya vivida para generar nuevas prácticas y/o conocimientos*. (Pedraza. M.A. 2012:31).

4— PREVISIONES EN LA METODOLOGÍA Y NIVELES DE CONTENIDO

Autores como **Rodríguez, Gil y García** (1996) señalan que es preciso considerar los diferentes métodos de Investigación-acción a la hora de realizar una investigación, y para estos autores existen tres tipos: *Investigación-acción del Profesor, Participativa y Cooperativa*.

Sin embargo, nosotros nos decantamos por la categorización que realiza Antonio Latorre (2003), que considera que existen tres tipos de Investigación-acción:

- *Técnica*: tiene como propósito hacer más eficaces las prácticas sociales mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por expertos.
- *Práctica*: otorga un protagonismo activo y autónomo al profesorado que es quien selecciona los problemas de la investigación y lleva el control de todo el proceso.
- *Crítica-emancipatoria*: se centra en la praxis educativa intentado profundizar en la emancipación del profesorado; es decir, se esfuerza por cambiar las formas de trabajar. Está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y de la práctica educativa. (Latorre; A. 2003:31)

Si tenemos en cuenta que con este proyecto se pretenden construir alternativas de acción, en las que se mejoren las prácticas colectivas, estaríamos desarrollando un modelo de *investigación-acción crítica emancipatoria*, pues se centra en la praxis educativa intentado profundizar en la emancipación del profesorado; es decir, se esfuerza por cambiar las formas de trabajar. Está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y de la práctica educativa.” (Latorre. A. 2003:31).

Como indica Antonio Latorre (2003:32), para **Carr y Kemmis** (1988) solo la investigación *emancipatoria-crítica* es la verdadera I-A. Por otro lado, autores como **Zuber-Skerrit** (1992) señalan que cada una de las tres es válida si el fin de la investigación es el desarrollo profesional y la mejora de la práctica docente.



A continuación, mostramos algunos de los aspectos característicos previstos en dicha metodología, en consonancia con el proyecto desarrollado:

- El proyecto de Cuñas Motrices surge de una necesidad de un grupo de profesores, para atender las necesidades de sus alumnos ante el cambio de jornada laboral. Por lo tanto, el problema ***parte las condiciones concretas que deben cambiarse para mejorar la efectividad de la labor educativa*** en la comunidad seleccionada; “*El problema no lo selecciona el investigador independientemente, su papel es ayudar a la comunidad a identificar sus problemas más críticos*”. (Murcia 1992).
- En el proceso de ***definición del problema***, la investigadora se ha auxiliado de diversas técnicas cualitativas como son: el auto-diagnóstico, entrevistas, diálogos o reuniones abiertas y observación participante, entre otras, que nos han permitido orientar el proceso, ver los progresos, cubrir necesidades y hacer las mejoras pertinentes.
- ***Los resultados se han discutido en la medida en que se producen***, pues las cuñas se van aplicando y amplificando, a medida que se van detectando necesidades en los alumnos.

Para ello se ha tenido en cuenta el vocabulario de las personas implicadas en el estudio: alumnos, profesores y familias, ya que una de las características de este tipo de investigación es que utiliza en todo su desarrollo el mismo lenguaje que operativamente utilizan los docentes para el desarrollo de su actividad.

- Desde el punto de vista ***metodológico*** en esta investigación predominan las ***estrategias de corte cualitativo*** como: el análisis de anécdotas, estudio de casos, entrevistas con las familias y análisis con los maestros, la observación participante, registro fotográfico. Todas ellas se realizan en las situaciones naturales del proceso educativo.

Y para situar y caracterizar nuestro objeto de investigación, también hacemos uso orientativo de fuentes de ***datos cuantitativos***, como las encuestas, que nos permiten hacer precisiones útiles y esenciales para su comprensión y su posterior análisis.

- La labor investigativa ***no interrumpe el desarrollo del proceso educativo, sino que se integra*** al mismo y lo enriquece; y los propios alumnos, desempeñan un importante rol en la concepción, desarrollo y valoración de los resultados de la investigación; pues se va modificando el proyecto, en sintonía con sus propias necesidades. Es decir su participación no es formal sino efectiva y dinámica, con la cual contribuye a desarrollar la capacidad analítica y programática del colectivo implicado y potencializa sus posibilidades de resolver sus propios problemas. La participación de la comunidad permite un análisis más exacto y auténtico de la realidad social.
- Puesto que este paradigma pone el ***énfasis fundamental en los resultados*** y no en la validación de un determinado método o procedimiento; las cuñas motrices priorizan los beneficios producidos en los alumnos a nivel corporal, atencional, emocional, social, cognoscitivo, etc.
- Esta investigación se caracteriza por la cooperación entre todas las personas implicadas en la realidad educativa, ***incluyendo a los propios alumnos y sus familiares y, a los profesores del centro***. La ***cooperación de la comunidad*** se concreta en todas las fases de la investigación, en proceso de comunicación, decisión y ejecución que posibilita el



intercambio de conocimientos, fija el contenido y alcances de la investigación y de una manera eficiente garantiza la toma de decisiones colectivas en aspectos de interés vital para el proyecto. Esta cooperación, exige de la investigadora una actitud crítica permanente, frente a la educación y la propia investigación.

La investigación acción ha derivado de esta manera hacia el esquema denominado *investigación acción participativa*, en el cual como se ha planteado anteriormente la comunidad desempeña un rol decisivo; para ello se ha procurado *brindarles la preparación e información correspondiente, para que puedan participar como elementos creativos dentro de la investigación.*

5— LA INDISOLUBLE DUALIDAD DEL DOCENTE—INVESTIGADOR

Existe un alejamiento entre investigadores y maestros, según Antonio Fraile ya que estos últimos no son los responsables de la investigación educativa llevada a cabo dentro de su aula, diferenciándose las funciones de producir el conocimiento, por un lado, y por otro, la de aplicarlo. La Investigación—Acción se trata, por tanto, de una investigación abierta, participativa y democrática, centrada en problemas prácticos, dirigida a mejorar las situaciones y no solo hacia la descripción y comprensión de las mismas. (Fraile, A. 1995:47)

“La Investigación—acción puede constituir una formula privilegiada de renovación pedagógica, de perfeccionamiento del profesorado, de innovación educativa y de calidad de la educación” (Pérez—Serrano, G. 1990).

Todo este proyecto, transforma y revoluciona a diario mis ideas como maestra, mi formación, mis perspectivas, mis conocimientos... haciendo que sea el niño y su integridad, la que dicte mis modos de actuar, de programar, de gestionar, de acompañar... siendo un poderoso instrumento para cuestionar y reconstruir mis prácticas y para agitar deseos de cambios.

“Una consecuencia destacable del papel investigador del profesorado es que éste asuma más control sobre su vida profesional y desarrolle su juicio profesional logrando autonomía y emancipación”. (Latorre, A. 2003:13).

Al trabajar con el proyecto de cuñas motrices, en el que se da visión y atención pedagógica el cuerpo, va amplificando mi capacidad de mirar al niño, de escucharle, de tocarle, de sentirle... y este despertar de los sentidos, hace que mi abordaje del currículo circule en torno a los interés que le motivan al niño a querer y desear saber más; y además me permite introducir herramientas en el aula que le facilitan manifestarse emocionalmente, que le conectan con la naturaleza con la sabiduría ancestral que todos poseemos...

“La complejidad de la práctica educativa, hace necesario que el profesorado asuma el papel de investigador; que esté atento a las contingencias del contexto; que se cuestione las situaciones problemáticas de la práctica; que dé respuesta a las necesidades del alumno y trate de buscar nuevos enfoques. (Latorre, A. 2003:12).

Dewey señala que un buen profesorado es el que está dispuesto cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica; las aulas son vistas como “laboratorios” en los que los docentes, con la visión de mejorar el aprendizaje del alumnado, *constantemente someten a prueba las ideas, los métodos y los valores que traen al aula.*



La idea que subyace en esta propuesta de la cuñas motrices y psicomotrices, es como dice **Antonio Latorre** “*la de un profesor con capacidad para reflexionar sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social; la figura de un profesorado intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el que hacer docente conlleva*” (Latorre, A. 2003:12)

“*La concepción de profesor como investigador obedece al surgimiento de nuevos paradigmas al colocarlo como propietario de su propia indagación a través del cual construye con base en sus propias experiencias. Los profesores indagan sobre su propia práctica, ellos saben lo que funciona, y se sienten cómodos con su propio cuerpo de conocimiento práctico así como de sus habilidades y actitudes acerca de su labor docente*”. (Flores, M. 2004:7).

De la misma manera **Rodríguez-Pulido** (1997), explica que el profesor es la persona que debe realizar una reflexión constante de su propia práctica, de esta manera puede interpretar el contexto donde se haya y posteriormente planificar su acción, reflexionar y evaluar. (Pedraza. M.A. 2012:31)

Raúl Salas en su artículo “*¿La educación necesita de la neurociencia?*”, concluye diciendo que una manera concreta de hacer uso de la información de la investigación del cerebro, es que en cada escuela los profesores y el cuerpo directivo hagan investigación-acción sobre las aplicaciones de los resultados y los avances en Neurociencia al proceso de aprendizaje y enseñanza. Sólo la investigación-acción, dice Erik Jensen (1998), hecha por usted o por otros colegas, confirmará que la idea que usted leyó en una revista de educación o que aprendió en un curso-taller sobre Neurociencia y Educación, resulta para más de alguien, en muchas partes, reflejando una alta confiabilidad en el método. Sousa (2001), hablando de las ventajas de la investigación-acción, afirma que *la investigación-acción le permite al profesor y al cuerpo de profesores recoger datos para determinar la efectividad de las nuevas estrategias sugeridas compatibles con el cerebro; le permite, además, acrecentar su propio desarrollo profesional; le proporciona al profesor una consistente retroalimentación para su autoevaluación, introduce formas alternativas para evaluar al estudiante, y sus resultados pueden llevar a importantes cambios en el currículo*. (Salas, R.2003:15)

Uno de los argumentos que nos puede animar a los docentes a no alejar la investigación de nuestras aulas, son las ventajas que la Investigación-acción tiene para el docente según **Julia Blández** (2000:35):

- **Aumenta la autoestima profesional**, ya que implica la participación activa por parte de los docentes, teniendo en cuenta aspectos como su experiencia y su opinión, ya que estas aportaciones construyen y desarrollan las investigaciones.
- **Rompe con la soledad del docente**, ya que se comparten las experiencias prácticas y se vivencian de forma global en el grupo, al tener la posibilidad de compartir con otros profesionales las dificultades y las incertidumbres que se dan dentro del aula y resolverlas colectivamente. Los fracasos se viven de forma positiva como punto de partida para resolverlos.
- **Refuerza la motivación profesional**, haciendo frente a la apatía, la depresión y desmotivación. La I-A refuerza el interés por mejorar la práctica docente.
- **Permite a los docentes que investiguen**, ya que la experiencia docente queda siempre dentro del aula.



- *Destaca la formación de un profesorado reflexivo*, ya que los cuatro pilares fundamentales en que se asienta la Investigación–acción (planificación, actuación, observación y reflexión), son acciones difíciles de llevar a cabo y conllevan una gran responsabilidad, lo cual supone un reto al profesorado.

4.2— PROCEDIMIENTOS DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA: DISEÑO Y DESARROLLO

1— DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Podríamos decir, que las fases seguidas, de algún modo se acercan a la propuesta de investigación–acción que proponen **Rodríguez, Gil y García**, en la que estos autores destacan que las fases en el proceso de toda investigación cualitativa son las siguientes (Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. 1996:65):

A— FASE PREPARATORIA (ETAPA REFLEXIVA Y DISEÑO)

En la primera fase, el investigador se prepara para la investigación. Se toman las decisiones necesarias que determinarán la elección del tema a estudiar, establecer las preguntas de investigación y la búsqueda de toda la información necesaria para establecer las ideas que nos proporcionen el marco de salida, el punto inicial (hablamos de libros, artículos, barridos bibliográficos por páginas web especializadas, etc.). Tras estos pasos es importante establecer y dar forma al tema principal de la investigación.

B— FASE DE TRABAJO DE CAMPO

- *Acceso al campo*: es el contacto en el contexto y/o personas de estudio. Según los autores anteriormente citados, es una etapa dificultosa, donde el investigador aplica toda su pericia para saber qué hacer en todo momento. Esta entrada al campo ha de ser progresiva, puede ser formal o informal y lo principal es comprobar la adecuación de las preguntas de investigación. Es en esta fase donde también se pone en marcha la selección de los participantes en el estudio.
- *Recogida de datos*: forma la segunda parte del trabajo de campo. Para los investigadores es la etapa más interesante y productiva. Toda la información anteriormente estructurada queda reflejada y recogida a través de los diferentes instrumentos y técnicas que hacen posible la recogida y organización de los datos.
- *Fase analítica*: Se trata de analizar todos los datos recogidos en la fase de trabajo de campo. Para los autores no existe un proceso claro para el análisis de datos cualitativos, pero si establecen una serie de tareas que ayudan en esta fase, estas serían: reducción de datos, disposición y transformación de datos, y obtención de resultados y verificación de conclusiones.

C- FASE INFORMATIVA

Por último, se presenta el informe de investigación y la divulgación de los resultados. De esta manera el investigador ve concluido su trabajo.



Siguiendo este esquema, nuestro diseño de investigación, ha seguido las siguientes fases:

FASE 1

LA FASE DE PREPARACIÓN SE CONCRETA EN UNA DETECCIÓN DE NECESIDADES

En *el curso 2008–2009* en el C.E.I.P. “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental, en Burgos, tras producirse en el mes de enero el cambio de jornada escolar, pasando de jornada partida a jornada continua, nos llevó a un grupo de profesores, a plantearnos que dicha modificación del horario iba a requerir también unos cambios de rutinas y hábitos en el centro, para conseguir que el alumnado tuviera una correcta adaptación al mismo. Se barajaron diferentes propuestas, decantándonos por el desarrollo de un proyecto de “*Cuñas Motrices*” cuyo interés educativo venía indagando, como ya dije en el capítulo primero, desde mis primeras experiencias docentes.

FASE 2

PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO EN MELGAR

Al unir nuestras preocupaciones e intereses, dada la problemática surgida, nos dimos cuenta que queríamos indagar en la práctica de actividades de compensación corporal, que propiciaran una desconexión entre clase y clase; que además mejorasen la atención, la predisposición en las áreas a trabajar posteriormente y que paralelamente, si era posible, favoreciera las relaciones en el aula. Con la intención de dar cabida a esta *dobles función de las cuñas motrices*, creamos el proyecto “*Cuñas Motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar*”.

El proyecto nos llevaba a una nueva necesidad para dar coherencia a las respuestas ofrecidas, y decidimos concretarlo en un **Seminario de formación**, pues éramos conscientes de que necesitábamos formarnos en dichas alternativas y recibir asesoramiento externo.

Los profesores implicados en el seminario, pusimos en práctica en nuestras aulas, a lo largo del *curso 2009–2010*, las diferentes propuestas que íbamos confeccionando planificando, implementando y evaluando como desarrollo del proyecto en marcha.

Una nueva consecuencia es que se comienzan paralelamente al proyecto de cuñas el “*Taller de Convivencia*”, enmarcado en el proyecto de convivencia del centro, y en el cual las cuñas motrices, son herramientas utilizadas para facilitar la mediación; y el “*Proyecto de Almuerzo Saludable*”, en el que se incluía en nuestro horario, a media mañana una cuña de almuerzo saludable, que consideramos estaba ligada directamente con los objetivos preventivos de las cuñas motrices, en relación a la creación de hábitos de alimentación e higiene.

DETECCIÓN DE NECESIDADES Y CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS COMPARTIDOS

A lo largo de los cursos **2008–2012** descubrí que compaginando la docencia de áreas instrumentales, con las cuñas motrices y con el área de educación física, y junto a una acción tutorial que promoviera un clima de calma y respeto en clase, tenía una visión y atención global del niño. En esta interacción, el grupo, entró a formar parte activa del acto educativo.

Este fue un fuerte acicate que me ayudó a ampliar la visión del potencial educativo que nos ofrecían las cuñas motrices y psicomotrices, como forma de entender, escuchar y de estar con nuestros alumnos. Las cuñas motrices se revelaban como un campo de acción y estudio.



Y con este afán, me sumergí de lleno en la **coordinación del seminario de formación** “*Cuñas motrices para la mejora de la convivencia y el éxito escolar*”, en nuestro segundo año de andadura (2010–2011); partiendo de la idea de que las cuñas *motrices* y *psicomotrices*, *son una serie de prácticas corporales trabajadas de forma consciente, corpórea y vivencialmente, que realizaremos para facilitar al alumnado la transición de unos momentos a otros en la jornada escolar, favoreciendo con ello mejores niveles de atención, escucha... de estar a lo que hay que estar.....*

Así que desde el **curso 2010–2011**, me encargué de elaborar las fichas, que la experiencia de años anteriores me aconsejaba que versaran sobre:

- La movilidad articular y elongación muscular
- El control corporal y postural
- Actividades de respiración y relajación

El primer jueves de mes, coincidiendo con el claustro de profesores, repartía dicha ficha, la explicaba y la ejemplificaba, atendiendo a las posibles dudas. Posteriormente, dialogábamos sobre las cuñas del mes anterior y las dificultades encontradas: la adecuación a las diferentes etapas, dificultades espaciales, complejidad de la cuña, adaptaciones realizadas, etc.

Decidimos que este trabajo fuera mensual, pues llegamos a la conclusión, de que la repetición y puesta en práctica sistemática de las mismas, era la mejor forma de conseguir que se automatizasen y la asimilaran correctamente.

Comenzó a ver repercusiones muy temprano, de forma que otros profesores se fueron sumando poco a poco a nuestro proyecto.

Las hipótesis de acción se confirmaban y ello supuso como resultado de todo este trabajo y de la formación recibida, que a partir del **curso 2010–2011**, el proyecto se hizo extensivo a todo el Centro Escolar, incluyendo las cuñas motrices en el **horario oficial del Centro** y en el **Proyecto Educativo de Centro**.

En el **curso escolar 2011–2012**, gracias a la sensibilidad creada por las cuñas en esta escucha activa de las necesidades atencionales, fisiológicas, emocionales, motrices... de nuestros alumnos, las cuñas van contagiando como un “virus benigno” el resto de las intervenciones docentes, pues vamos descubriendo que para poder arropar también **las necesidades académicas y curriculares** de nuestros alumnos, van a ser igualmente necesarios, cambios en las rutinas pedagógicas y en las programaciones didácticas. Por este motivo, en el curso 2011–2012 proyectamos en el centro, el Plan de Mejora que denominamos “**Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto**”. Las hipótesis de trabajo conducían a conclusiones no previstas de antemano y francamente beneficiosas para la dinámica del centro.

El proyecto sigue provocando nuevas consecuencias positivas, comenzando con el desarrollo del “**Taller de Inteligencia Emocional**”, con el objetivo de fortalecer las habilidades sociales, detectadas en diferentes alumnos.

Este deseo de seguir indagando, fue creciendo, como puede verse y así a lo largo del curso 2011-2012 decidí dedicarme en cuerpo y alma a la **realización del TRIT** (Trabajo de Investigación Tutelado), que fue calificado de Sobresaliente.



A través de toda la investigación realizada, en el TRIT se detectan 8 campos de interés educativo, derivados de las cuñas motrices y psicomotrices:

1. Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula
2. Para la realización de prácticas de actividades de compensación corporal: para compensar la falta de atención el cansancio, nerviosismo, estrés o tensión
3. Para el desarrollo de la inteligencia corporal cinestésica
4. Para evitar atrofas y disfunciones favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural
5. Para mejorar el éxito escolar: La actividad física y la mejora del aprendizaje
6. Para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal.
7. Para fomentar y crear hábitos alimenticios saludables
8. Para mejorar un Plan de Convivencia en construcción

Junto con los informes parciales realizados de cada una de ellas, las historias particulares y el registro fotográfico, se va dando cuerpo a la futura Tesis Doctoral.

Todo este recorrido de ciclos de I/A que se venía sucediendo de forma cronológico, dibuja una situación educativa que no solo no ha dejado de tener interés como proceso de enseñanza y aprendizaje, ni para mí, ni para el conjunto de mis compañeros del colegio de Melgar, sino que se ha revelado con nuestro estudio y dedicación como un campo sobre el que merece la pena indagar... El saber supone, entre otras cosas, deseos de saber más... Y ello nos ha llevado a un intento de conocer más al sujeto. **Las cuñas motrices y psicomotrices logran un triple objetivo:** la educación corporal; la generación de un ambiente para la convivencia y el éxito escolar; y, esta era la novedad un recurso extraordinario para el intercambio profesional y el trabajo compartido.

RECONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO. APLICACIÓN DEL PROYECTO A UN NUEVO CENTRO ESCOLAR. DETECCIÓN DE NECESIDADES.

Tras ejercer la docencia 6 cursos en Melgar de Fernamental, llego a un nuevo destino en el curso 2012–2013 el *C.E.I.P. “María Teresa León” de Ibeas de Juarros, en Burgos*.

Recién llegada al centro, le presenté a la directora, todos los proyectos que portaba y que tuve que ir guardando, ante la negativa reiterada y justificada de **la imposibilidad de su implantación o aplicación** en el centro. Transformar el horario escolar para incorporar las cuñas, almorzar saludablemente dentro del aula, darle una mirada psicomotriz al cuerpo de los niños de educación infantil, trabajar sin libros de texto, realizar un taller de comunicación o de Inteligencia Emocional... eran propuestas muy arriesgadas y ambiciosas, principalmente, porque sentía que **no había surgido su necesidad desde el propio centro**.

Coincidiendo con la presentación del TRIT el 24 de octubre de 2012, le invité a todo el claustro a una **presentación del proyecto de Cuñas Motrices**, que se realizó el 6 de noviembre de 2012. Diferentes compañeras mostraron interés por el mismo, por lo que acordamos que el día 1 de cada mes, les haría entrega de las cuñas que yo desarrollaba en el aula. Así en la primera reunión mensual, podríamos resolver las dudas surgidas sobre las cuñas.



De esta forma, comienza un nuevo proyecto, partiendo de toda la impronta obtenida por el trabajo colaborativo realizado en el colegio de Melgar, de la metodología utilizada, de todas las indagaciones y experiencias vivenciadas y de todas las oportunidades educativas de las cuñas motrices y psicomotrices detectadas. Uniendo todo ello, con las nuevas necesidades detectadas, con mi formación académica y complementaria, se va transformando progresivamente el proyecto de “*Cuñas motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar*” en el “*Estudio del interés educativo de la Cuñas Motrices y Psicomotrices en la educación primaria*”. Pero en esta ocasión, el proyecto no es de centro, sino que pasa a aplicarse en algunas tutorías del colegio. Penetrar en la cultura escolar de un centro, supone enfrentarme a numerosas adversidades, en las que la soledad pedagógica, es la más dolorosa.

Con el análisis y la puesta en práctica de las cuñas a lo largo de estos seis cursos escolares: **2009–2015**, me voy percatando de que todas estas experiencias amplifican inimaginablemente mis expectativas. En esta transformación inciden tanto mi proceso formativo y personal, como todas las vivencias que voy teniendo en la escuela, a lo largo de estos seis años en los que he desarrollado el proyecto; las cuales van impulsando y determinando una importante transición; sintiendo como el concepto de Cuña Motriz y psicomotriz se amplía, abarcando todo un nuevo amplio espectro de herramientas, que me permiten atender las necesidades que voy detectando en los niños:

- Yoga
- La respiración consciente
- La meditación: con visualizaciones dirigidas, cantamos mantras y el trabajo con los duelos
- La relajación
- El masaje y las virtudes del contacto
- Trabajo con la energía: con Reiki, Tapping y afirmaciones positivas, bioenergética y la digitopuntura
- La aromaterapia
- La gemoterapia

Los problemas y demandas que surgen en la práctica educativa nos invitan a estudiar y diseñar formas de resolverlos y que validamos en el trabajo cotidiano. Esta acción–reflexión–acción, nos ha ido dotando de datos, desde los que hemos ido organizando el tratamiento y las demandas corporales, fisiológicas, atencionales, emocionales y sociales. Una línea de investigación, más centrada en la didáctica que, como es natural, reclama a la pedagogía.

Progresivamente y gracias a la constante investigación, las cuñas transforman su forma de ser presentadas, expuestas, realizadas y compartidas; estos cambios provocan:

- Un orden nuevo en la puesta en práctica de las cuñas, buscando la **autogestión**.
- Más **flexibilidad** en los horarios.
- Lograr que haya un **hacer libre** junto a un **hacer propuesto**.
- Aumentar las **herramientas** que les ayuden a compensar sus necesidades, intereses, pulsiones, mediante aprendizajes en relación con: estiramientos; gimnasia del cerebro; movimiento de energía; oxigenación; mejora de la autoestima, etc.



Al igual que en el colegio de Melgar, nuevos informes, nuevas historias, nuevos registros llenan de vida, veracidad y necesidad el desarrollo del proyecto, en el colegio de Ibeas.

En el curso escolar 2014–2015, se retoma el proyecto desarrollado en Melgar “Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto”, con la tutoría de un grupo de 1º E.P.O.

Partiendo de los ocho campos de interés detectados en Melgar, se amplifica el interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices, a catorce:

1. Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula.
2. Para la realización de prácticas de actividades de compensación corporal: para compensar la falta de atención el cansancio, nerviosismo, estrés, ansiedad o tensión.
3. Para el desarrollo de la inteligencia corporal–cinestésica.
4. Para evitar atrofias y disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural.
5. Para mejorar el éxito escolar: La actividad física y la mejora del aprendizaje.
6. Para el desarrollo de la inteligencia emocional.
7. Para el desarrollo de la inteligencia espiritual.
8. Para fomentar y crear hábitos alimenticios y de hidratación saludables.
9. Para la creación de espacios de vida en el aula.
10. Para exportar los aprendizajes más allá del aula
11. Para optimizar la programación didáctica de aula y desplegar pedagogías activas.
12. Para mejorar un Plan de Convivencia en Construcción.
13. Para establecer nuevos lazos con las familias.
14. 1Para ayudar a profundizar en el desarrollo personal del maestro.

Debido a las dificultades y a las negativas constantes puestas por el centro, a lo largo de estos tres cursos escolares, se van consiguiendo lentos y graduales logros:

- Las cuñas motrices y psicomotrices están presentes en diferentes espacios del centro.
- Que las cuñas motrices estén presentes en el Plan de Hábitos Saludables, del 1er Internivel (2015–2016)
- Que en diferentes hogares se estén desarrollando las cuñas motrices y psicomotrices, lo que ha creado nuevos lazos entre el colegio y las familias.
- Que la línea pedagógica del primer internivel sea principalmente experiencial y vivencial, introduciendo metodologías activas y trabajo cooperativo.
- Se han eliminado algunos materiales de las editoriales utilizados hasta el momento: los cuadernillos complementarios de lengua y matemáticas, el libro de competencias básicas en 1º y 2º y el libro de educación plástica, hasta 3º de primaria.
- Incorporar como Proyecto de Centro del curso 2015–2016: “Desarrollo de metodologías activas en el aula”; en el cual estará involucrado todo el profesorado.
- Ampliar los alimentos saludables a consumir en el proyecto de centro “Almuerzo saludable”, introduciendo frutos secos y cereales.



- Que haya más flexibilidad a la hora de disponer de agua en el aula.
- La incorporación de la hora de tutoría, como espacio fundamental para la convivencia.

RECOGIDA Y TRATAMIENTO DE DATOS

Con el propósito de reunir toda una serie de datos a través de los cuales pudiera identificarse el interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices y comprobar si la extrapolación del proyecto a otro contexto escolar es posible, se programó una investigación sistemática en la que se han empleado diversas técnicas de recogida de información, que nos permitan recoger abundantes datos sobre el objeto de estudio. Por este motivo, a lo largo de todo el proceso relatado, se van recopilando, leyendo, analizando y evaluando todas las anotaciones personales, los documentos elaborados, los estudios de casos, los registros fotográficos y la documentación bibliográfica.

Para poder mostrar el arraigo del proyecto en el colegio de Melgar (2009–2015) y las conquistas o limitaciones en ambos colegios, se pasó un cuestionario tanto a alumnos, profesores como a las familias (colegio de Ibeas). Para ello, fue necesario sustentarnos en la categorización detectada, sobre el interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices. Los cuestionarios fueron pasados en los siguientes momentos:

El 15 de mayo de 2015, se realiza en el colegio de Melgar una encuesta a todo el alumnado de primaria, y a los profesores del centro; con la intención de recabar más datos que nos ayuden a ratificar las hipótesis planteadas, sobre los intereses educativos de las cuñas motrices y psicomotrices.

Entre mayo y junio, en el colegio de Ibeas de Juarros, se realiza una encuesta a los alumnos de 1º y 3º de primaria, a sus familias y al profesorado.

Con toda la información recogida en los cuestionarios, se hace una aplicación de análisis estadísticos para cotejar los datos.

Todos los datos e información recogida a lo largo de estos seis cursos escolares, se organiza, sintetiza y evalúa, para dar lugar a la presentación final de la Tesis.

FASE 3:

INFORMATIVA

En Octubre de 2015, se presenta en la Universidad de Valladolid, la Tesis doctoral finalizada.

A la espera de una defensa pública, que tendrá lugar, entre los meses de noviembre de 2015 y febrero de 2016.



TEMPORALIZACIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

LUGAR	MOMENTO	ACCIÓN
C.E.I.P. "Domingo Viejo" Melgar de Fernamental -Burgos-	Enero 2009	Cambio de la jornada escolar: Jornada Continua
	Mayo 2009	Diagnóstico de necesidades ante el cambio de jornada escolar Propuesta de realización de un proyecto de cuñas motrices para compensar el cambio de horario
	Octubre-2009	Comienzo del Seminario de formación y creación del Proyecto: "Cuñas motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar"
		Comienzo de la puesta en práctica de las Cuñas Motrices en la tutoría de un grupo de 1º E.P.O.
		Comienzo de la puesta en práctica del "Taller de Comunicación"
		Comienzo de la puesta en práctica del proyecto "Almuerzos Saludables"
	Septiembre-2010	Propuesta para incluir las cuñas en el horario oficial del centro y en el proyecto en el P.E.
	Curso 2010-2011	Puesta en práctica del proyecto en la tutoría de un grupo de 2º de primaria
		Coordinación del Seminario de Formación.
	Curso 2011-2012	Puesta en práctica del proyecto en la tutoría de un grupo de 1º de primaria
		Comienzo del proyecto "Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto"
		Puesta en práctica del "Taller de Inteligencia Emocional"
		Recopilación de las cuñas motrices trabajadas y sus experiencias en el centro.
Realización del proyecto de investigación: TRIT; con las Oportunidades Educativas de las Cuñas Motrices detectadas		
C.E.I.P. "María Teresa León" Ibeas de Juarros -Burgos-	01-09-2012	Traslado a un nuevo centro escolar: C.E.I.P. "María Teresa León" de Ibeas de Juarros Ofrecimiento al nuevo equipo directivo para desarrollar y dar a conocer los proyectos aplicados en Melgar. Primeras negativas y dificultades.
	24-10-2012	Defensa del TRIT



	06-11-2012	Presentación a todo el claustro de Ibeas del proyecto de Cuñas Motrices
	Curso 2012-2013	Puesta en práctica del proyecto en la tutoría de un grupo de 6º de primaria. Comienzo de las cuñas de bienvenida y las realizadas antes de un examen.
		Aplicación parcial en diferentes tutorías del centro (E. Infantil 3 y 4 años y 1º E.P.O.)
	Junio-2013	Recopilación de encuestas a los profesores de Ibeas de Juarros
	Curso 2013-2014	Puesta en práctica del proyecto en la tutoría de un grupo de 2º de primaria. Ampliación del desarrollo del proyecto de las herramientas empleadas.
	Curso 2014-2015	Puesta en práctica del proyecto y ampliación en la tutoría de un grupo de 1º de primaria. Ampliación del desarrollo del proyecto de las herramientas empleadas.
Puesta en práctica del proyecto “Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto”		
C.E.I.P. ” Domingo Viejo” Melgar de Fernamental	15-05-2015	Aplicación de análisis estadísticos en el colegio de Melgar de Fernamental y recogida de datos, a través de las encuestas al alumnado y a los profesores.
C.E.I.P. “María Teresa León” Ibeas de Juarros	Mayo y Junio-2015	Aplicación de análisis estadísticos en el colegio de Ibeas de Juarros y recogida de datos, a través de las encuestas al alumnado, a los profesores y a las familias.
	Junio, julio y agosto 2015	Vaciado y análisis de todos los datos estadísticos, de las encuestas realizadas.
	Curso 2014-2015	Recopilación de toda la información producida en la evolución del proyecto y corroboración del interés educativo detectado sobre las “Cuñas Motrices y Psicomotrices” a través de la experimentación en el aula, mediante el desarrollo de los informes, los Estudios de Casos y los registros fotográficos.
		Ampliación de los campos de interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices.
U.V.A. Valladolid	Octubre-2015	Presentación de la Tesis



CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como puede verse a lo largo del diseño de la investigación, se han seguido varios ciclos en la aplicación y puesta en práctica de la investigación, marcados claramente por el trabajo inicial realizado en el colegio de Melgar de Fernamental y en segundo lugar, por el cambio de destino y la aplicación del proyecto en el nuevo colegio de Ibeas de Juarros. Como señala Antonio Latorre “*la investigación acción es de carácter cíclico. Realizar una investigación puede llevar un solo ciclo, pero la mayoría de las veces consume varios; todo dependerá del problema y del tiempo que se disponga para realizar el proyecto*”. (Latorre, A.2003:39)

Lewin (1946) fue el primero en diseñar un modelo de I-A; su investigación estaba compuesta por una serie de pasos de acción: planificación (idea general o problema a resolver); identificación de hechos (reconocimiento de cómo resolver el problema); ejecución (la acción planeada se pone en práctica); y, por último, el análisis de la acción y su posterior deliberación conjunta.

Kemmis y McTaggart (1988) parten de la descripción de Lewin sobre la I-A como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. Esta naturaleza cíclica reconoce la necesidad de que los planes de acción sean flexibles, ya que dada la complejidad de las situaciones sociales reales es imposible prever todo lo que ocurrirá en la práctica.

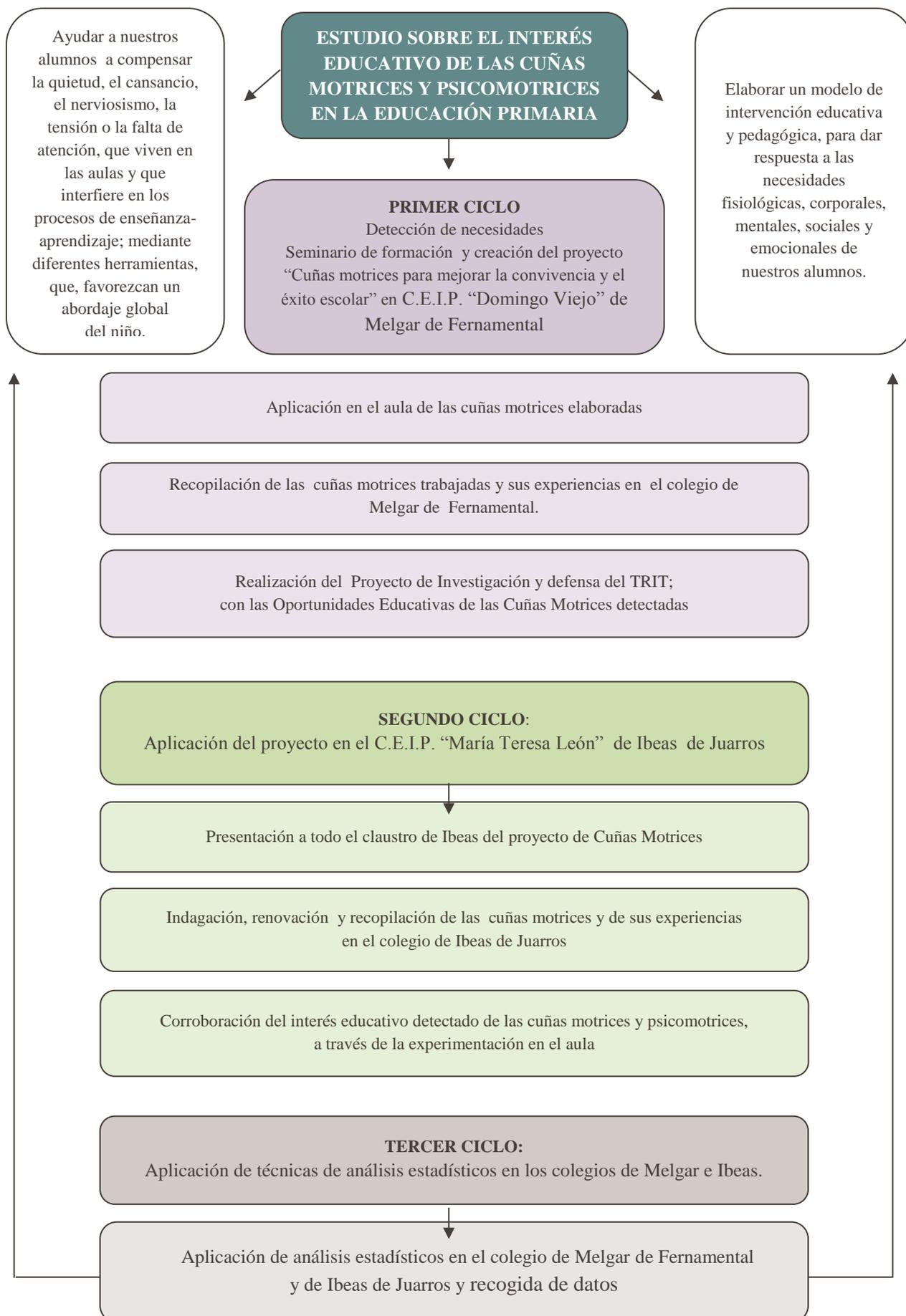
Siguiendo a Elliott (1993) el ciclo básico de actividades con forma de espiral consiste en identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción e implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general.

Por lo tanto los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en si puede verse como un “ciclo de ciclos”. Como señala Pring (2000) la Investigación-acción es *cíclica y recursiva*, es decir, se repiten secuencias en paso similares. O como para Pérez-Serrano (1990:53) para el que se desarrolla a través de una espiral introspectiva, formada por ciclos de planificación, acción, observación sistemática reflexión y replanificación. Latorre en esta misma línea argumenta que vemos la investigación-acción como un “espiral autoreflexiva”, que se inicia con una situación, se implementa el plan o intervención que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo (Latorre, A. 2000:39).

Bajo esta mirada, en nuestro proyecto de cuñas el proyecto estaría compuesto por tres ciclos:

PRIMER CICLO	<ul style="list-style-type: none"> - Detección de necesidades e inicio del proyecto en el colegio de Melgar de Fernamental. - Puesta en práctica del proyecto. - Informe final de resultados en la Realización del TRIT.
SEGUNDO CICLO	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de aplicación del proyecto en un nuevo contexto: colegio de Ibeas de Juarros. - Análisis y transformación del proyecto.
TERCER CICLO	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilación de los datos en ambos centros. - Informe final de los ciclos de I/A desarrollados - Desarrollo de la Tesis.





2— DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A— CONTEXTOS EN LOS QUE SE HA DESARROLLADO LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de origen surge y se crea en el C.E.I.P. “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental en Burgos. Y con el cambio de destino, se trata de extrapolar a un nuevo centro: el C.E.I.P. “María Teresa León” de Ibeas de Juarros, en Burgos. Ambos centros son rurales, pero tienen características muy diferentes, principalmente por su localización, ya que el colegio de Melgar se encuentra a 50 km de Burgos y se caracteriza por estar en un entorno que se sustenta principalmente de la agricultura y, en el caso del colegio de Ibeas, debido a su cercanía con la ciudad; 14 km., es básicamente un “pueblo dormitorio”, en el que la mayor parte de las familias tienen sus trabajos en la ciudad. Esta circunstancia, propicia situaciones familiares muy diversas en ambas localidades.

CONTEXTO 1: C.E.I.P. “DOMINGO VIEJO” DE MELGAR DE FERNAMENTAL EN BURGOS

El Colegio “Domingo Viejo” es un Centro Público, ubicado en la villa de *Melgar de Fernamental*, que es cabecera de una comarca ribereña de los ríos Pisuegra y Odra, y limita con la provincia de Palencia.

El edificio fue construido en el curso 1972–73, sufriendo diferentes modificaciones y pequeños arreglos, ya que el edificio se ha ido deteriorando. Los pueblos que forman parte de esta concentración escolar son: Arenillas de Riopisuerga, Palacios de Río Pisuegra, San Llorente de la Vega, Villasandino, Grijalba, Padilla de Arriba y Padilla de Abajo. Alrededor del 85 % del alumnado escolar es residente en Melgar de Fernamental y solo acuden alumnos/as de siete localidades. Hay servicio complementario de Transporte y de Comedor escolar, gestionado mediante adjudicación a una empresa del sector, de la que depende el personal de estos servicios.

En el curso 2014–2015 el Centro ha contado con 113 alumnos/as (42 de infantil y 71 de primaria), repartidos en **8 unidades**: 3 aulas de Infantil y 5 de Primaria (2º Y 3º de primaria están unidos), los grupos son muy variables de 10 a 19 niños por aula. La plantilla de profesorado es de 16 docentes, aunque la maestra de A.L. (Audición y Lenguaje) tiene una jornada parcial, y la profesora de música itineraria con Castrojeriz.

El entorno es rural, y los recursos familiares provienen, del sector agrícola (cerealista, hortícola), y del sector de construcción y servicios varios. El nivel económico es medio, acercándose al bajo. La base cultural tiene ciertas deficiencias, pero está en progresivo ascenso. Hay varios niños/as de etnia gitana, inmigrantes, ambulantes y de familias con problemas desestabilizadoras.

CONTEXTO 2: C.E.I.P. “MARÍA TERESA LEÓN” DE IBEAS DE JUARROS EN BURGOS

El pueblo de **Ibeas de Juarros** está situado en el Alfoz Este de Burgos, a 14 kilómetros de la capital burgalesa, tiene un ámbito de influencia muy amplio que abarca la zona de Tomillares, la comarca de Juarros, la Zona Burgos–1 entre las carreteras N 120 y N 1 y la carretera BU–820 hasta Pineda de la Sierra.

Proviene del antiguo C.R.A. “Arlanzón” que comprendía en un principio las localidades de Pineda de la Sierra, Monasterio de Rodilla, Villafranca Montes de Oca, Arlanzón e Ibeas de Juarros. Posteriormente se suprimieron las escuelas de Pineda, Monasterio y Villafranca quedando como componentes del C.R.A. las Unidades de Arlanzón e Ibeas.



El Centro de Educación Infantil y Primaria "MARÍA TERESA LEÓN" comenzó a funcionar el *Curso 2007– 2008* con 100 alumnos/as repartidos en 7 unidades: 3 de E. Infantil, y 4 de E. Primaria. Había 8 profesores en plantilla además de 1 profesor de Religión con jornada reducida, 1 especialista en Audición y Lenguaje y 1 especialista en Pedagogía Terapéutica ambos compartidos con otros Centros de Burgos capital. El Presidente de la Junta de Catilla y León, Juan Vicente Herrera, lo inauguró oficialmente el día 28 de enero de 2008. En el *Curso 2010– 2011* y debido al aumento del número de alumnos, pasó a ser Centro Educativo de una línea. Además se puso en funcionamiento el edificio anexo con tres aulas para los alumnos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.

En el curso **2014–2015** el Centro ha contado con **203 alumnos/as** (70 de E. Infantil y 133 de E. Primaria), repartidos en **12 unidades**: 4 de E. Infantil y 8 de E. Primaria, y una plantilla de **16 profesoras**. También cuenta con dos profesoras de Religión con horario reducido, compartidas con otros Centros.

B– DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ENCUESTADA

– ALUMNOS

Han participado un total de 112 alumnos, en la encuesta general de las cuñas motrices.

CURSO Y CENTRO	1º IBEAS	3º IBEAS	1º MELGAR	2º MELGAR	3º MELGAR	4º MELGAR	5º MELGAR	6º MELGAR
Nº ALUMNOS	19	27	17	14	5	8	13	9

En mayo, tras volver de la baja sufrida, se realizó una encuesta a los alumnos de 1º E.P.O., en la tutoría que dirijo.

GRUPO	1º E.P.O. IBEAS
Nº DE ALUMNOS	19

– PROFESORES

Han participado un total de 30 maestros.

AÑO Y CENTRO	2013 IBEAS	2015 IBEAS	2015 MELGAR
Nº DE PROFESORES	10	11	9



– FAMILIAS

Han participado un total de 36 familias.

CURSO DE LOS HIJOS	1º E.P.O. IBEAS	3º E.P.O. IBEAS
Nº DE FAMILIAS	17	19

C— INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Miles y Huberman (1994) consideran como característica de la metodología cualitativa: el contacto intenso y directo con el contexto a estudiar, la visión global del fenómeno; también, lograr acaparar el mayor número de informaciones y percepciones y, no hacerlo a través de instrumentos estandarizados (o con la utilización de muy pocos), concluyendo que la mayor parte de los análisis se realizan con palabras. (Autores citados en Rodríguez, G, Gil, J y García, E. 1996:33)

De acuerdo con lo expresado en los apartados anteriores, se programó una investigación sistemática, con el propósito de reunir una serie de datos a través de los cuales pudiera identificarse el interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices y comprobar si la extrapolación del proyecto a otro contexto escolar es posible. Para lograrlo, hemos empleado diversas técnicas de recogida de información, que nos permitirán recoger abundantes datos sobre el objeto de estudio. Las técnicas empleadas han sido las siguientes:

INFORMACIÓN (de quién o de qué)	TÉCNICAS (cómo)
Perspectiva del investigador de lo que ocurre: acciones, actividades y ambientes	<ul style="list-style-type: none"> — Observación participante — Registro fotográfico
Punto de vista de la investigadora	<ul style="list-style-type: none"> — Registro de estudio de casos
De documentos: <ul style="list-style-type: none"> — oficiales — literatura especializada — personales 	<ul style="list-style-type: none"> — Análisis del currículo oficial — Análisis y estudio de la literatura educativa específica — Análisis y exposición de la programación didáctica de aula. — Presentación de las cuñas elaboradas y aplicadas a lo largo de los seis cursos.
Diversas perspectivas del: <ul style="list-style-type: none"> — Alumnado — Profesorado — Familias 	<ul style="list-style-type: none"> — Cuestionarios



LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación forma parte del método de investigación científico, supone una conducta deliberada del observador, cuyo objetivo es recoger datos en base a los cuales poder formular y en un futuro verificar hipótesis. El observador debe registrar los fenómenos de forma objetiva, con fidelidad, para que tengan fiabilidad y validez los datos obtenidos.

La observación participante, es la técnica de recogida de información que consiste en observar a la vez que participamos en las actividades del grupo que se está investigando. Según Guasch, **Malinowski** es el primer autor que estructura la observación participante; afirma que para conocer bien a una cultura es necesario introducirse en ella y recoger datos sobre su vida cotidiana.

Para el antropólogo **Davydd J. Greenwood**, la observación participante es la investigación que se basa en vivir con (o cerca de) un grupo de informantes durante un período extendido de tiempo, durante el cual se mantienen conversaciones largas con ellos y se participa en algún grado en la vida local (Greenwood, D. 2000:32)

Para este autor, según la investigación–acción, la investigación social no es un derecho que le pertenece al experto profesional, sino que implica la aceptación de una obligación de trabajar con los interesados locales en relación con problemas importantes para ellos, a cambio de la oportunidad de trabajar con la gente local en problemas que realmente les importen. (Greenwood, D. 2000:35)

Para **S.J. Taylor; R. Bodgan** (1984) la fase de trabajo de campo de la observación participante incluye tres actividades principales (Taylor, S.J.; Bodgan R. 1984:32–37):

A. La primera se relaciona con una interacción social no ofensiva: lograr que los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación.

El **grado de participación** relacionado con la aproximación del observador y los observados y el **acceso**, entendido como la estrategia para introducirse en el contexto natural de la observación, en nuestro proyecto, queda solventado por el hecho de ser la tutora de los diferentes grupos, y por lo tanto, soy parte del mismo proceso de investigación. El hecho de compartir gran parte del tiempo de la jornada escolar con mis alumnos, me otorga una gran disponibilidad para ubicarme en situaciones de las que siempre surgen datos.

B. El segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo. En este punto expondré diferentes variables tenidas en cuenta:

- **Respecto a la forma de registrar la observación:** utilizaremos principalmente el método narrativo a través de diarios de campo, que darán origen a los Estudios de Casos. Por otro lado utilizaremos métodos audiovisuales, mediante un registro fotográfico.
- **La temporalización:** la observación será persistente y continuada, para lograr que la obtención, el análisis y la interpretación de datos se realice de forma simultánea y coordinada a lo largo de todo el estudio.
- **El lenguaje:** empleado por el investigador se adaptará al grupo–clase con el que se esté trabajando. A la hora, de hacer los registros y toma de notas, se tendrán en muy en cuenta, los gestos, las comunicaciones no verbales, el tono de la voz y la velocidad



del discurso de las personas, para ayudarnos a interpretar el significado de sus palabras, sensaciones, emociones o vivencias.

- **Las técnicas de registro:** las informaciones se obtendrán mediante la observación directa de la acción y sobre conversaciones con los alumnos, en situaciones reales de práctica de las cuñas motrices y psicomotrices.
- La subjetividad de las interpretaciones se controlará utilizando procesos de triangulación.
- La evaluación del proceso también se realizará a través de técnicas de observación y mediante una autoevaluación del proceso.
- **Las técnicas de análisis:** utilizaremos la dimensión ecológica, que proporciona un modelo de análisis que posibilita comprender las redes de intercambios y los flujos de significados, que conviven en el contexto del aula.

C. El aspecto final involucra el registro de los datos en forma de notas de campo escritas.

Para poder diagnosticar, analizar, reflexionar y evaluar el progreso de investigación, se ha tornado imprescindible esta herramienta.

REGISTRO FOTOGRÁFICO

Mediante la aportación de todo el material **fotográfico** realizado en el aula a través de estos 6 años de investigación, **se presenta el estudio de los resultados de la actividad del alumnado**, que como afirma Mújina (1983) “*Estos productos de la actividad del individuo proporcionan un material suficientemente fiable, solo cuando se han observado lo procesos de creación*”. (Moraleda, M. 1992:29)

Para **Taylor y Bodgan**, aunque la mayoría de los observadores participantes confían en su memoria para registrar los datos, algunos investigadores toman notas en el campo o emplean dispositivos mecánicos para la recolección de datos. Hay un número creciente de estudios cualitativos en los cuales los investigadores emplearon grabadores, cámaras de vídeo y máquinas fotográficas para tomas a intervalos regulares (Dabbs, 1982; Whyte, 1980). Hay situaciones y escenarios en los que los observadores pueden obtener buenos resultados empleando dispositivos mecánicos para el registro sin alterar dramáticamente la investigación. El excelente estudio fotográfico de Whyte (1980) sobre pequeños lugares urbanos demuestra que una cámara puede ser una herramienta eficaz de investigación en lugares públicos. (Taylor, S.J.; Bodgan R. 1984:24)

Todas las fotografías están realizadas por la investigadora, en situaciones reales de práctica educativa, a lo largo de los seis cursos escolares y en diferentes momentos de la jornada laboral. El registro fotográfico, me ha ayudado a relatar cronológicamente la evolución del proyecto y a reafirmar las diferentes oportunidades educativas de las cuñas motrices y psicomotrices detectadas.

También me ha servido para dar a conocer a las familias y a otros compañeros de profesión como se realiza el proyecto, mostrando a través de las expresiones de los niños parte de sus vivencias y sensaciones. En este aspecto, he podido corroborar, que “*una imagen vale más que mil palabras*”. A través de las fotografías, pueden verse perfectamente:



- La organización espacial de la clase.
- Los materiales empleados, que son básicamente “los cuerpos de los niños”.
- La disposición y disponibilidad de los alumnos.
- La autogestión de las cuñas, a través de la práctica de cuñas psicomotrices
- Algunas situaciones particulares y extraordinarias, acontecidas en el desarrollo de las cuñas.
- Las herramientas empleadas.

He de destacar la dificultad de realizar el registro fotográfico, paralelamente a la práctica de las cuñas motrices por los siguientes motivos:

- Porque durante el desarrollo de las cuñas, ayudo o corrijo a los alumnos.
- Porque siempre ejemplifico y realizo las cuñas con ellos.
- Y en el caso del grupo de 2º de E.P.O. (curso 2013–2014), por tener que estar buscando encuadres en los que no saliera Arantxa en las fotografías, pues no contaba con el consentimiento de su familia (Expuesto en el apartado 5.1.13).

EL ESTUDIO DE CASOS

Creswell (1998) define el estudio de casos como un problema a ser estudiado, el cual revelará una comprensión profunda de un caso o de un sistema delimitado, donde se involucra la comprensión de un evento, actividad o proceso en uno o más individuos

Para **Rodríguez, Gil y García** un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos, como podemos apreciar situaciones todas ellas muy variadas. Además estos autores señalan que dentro del entorno educativo los casos pueden ser un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un proyecto educativo o una determinada práctica. (Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E., 1996: 92),

Para **McKernan** un estudio de caso es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en la investigación. El EC informa sobre un proyecto, innovación o acontecimiento durante un periodo prolongado de tiempo contando la evolución de un relato o historia. La narración, la descripción y la explicación se valoran y utilizan mucho en esta metodología. (McKernan, J. 1999:96)

Para **Stake** (1998), los casos a estudiar en educación pueden ser de dos tipos, personas y programas, de los cuales su importancia radica en comprenderlos, para ello utilizaremos las historias que nos cuentan como fuente principal de información.

Como principal ventaja Eisenhart (1989) expone que le permite al investigador que se ponga en contacto directo con la realidad investigada y de esta forma, que alcance un conocimiento profundo de la misma, favoreciendo en mayor medida la creatividad y la generación de nuevo conocimiento.



En la siguiente tabla podemos ver las principales ventajas y desventajas de la utilización del estudio de casos tal cual nos lo muestra **McKernan** (1999: 98).

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> – Reproduce el mundo fenomenológico de los participantes por medio de la descripción detallada de los acontecimientos. – Presenta un relato creíble y preciso del entorno y la acción. – Utiliza muchos métodos para corroborar y validar los resultados. – Cuenta una historia en un lenguaje que el profano y el profesional pueden entender. – Los datos son representativos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Requiere una cantidad sumamente grande de tiempo. – Los resultados están en suspenso hasta que la acción concluye. – El investigador puede tener supuestos a priori que sesguen las interpretaciones. – Las personas a las que se apela y los informantes en el campo pueden engañar al investigador. – No se puede generalizar. – Naturaleza idiosincrática e interpretativa. – La base de datos suele proporcionarla el investigador – Los costes. – La formación.

Ventajas y desventajas de la investigación con estudio de casos. (McKernan, J.1999: 98)

El estudio de casos , en nuestro trabajo, nos ayuda a aportar una exploración, análisis y comprensión más real y vivencial de lo ocurrido en el aula durante la realización de las cuñas motrices y psicomotrices, pues se muestran las experiencias vividas con diferentes niños, o con la grupo-clase al completo, mediante sus **producciones orales** y **vivenciales**; una veces en forma de **anécdota** y otras de manera más profunda y dilatada en el tiempo (un curso o varios cursos escolares) para reflejar el influjo de las cuñas en sus cambios de conducta, en su evolución personal y académica o en su uso en la vida diaria.

En la recogida de toda esta información, se tendrán muy en cuenta las verbalizaciones de los alumnos en torno a sus sensaciones, preferencias, sugerencias, aportaciones y aprendizajes surgidos.

ANÁLISIS DEL CURRÍCULO OFICIAL Y DE LA LITERATURA EDUCATIVA ESPECÍFICA

Para **Taylor y Bodgan** los documentos escritos tales como informes oficiales, comunicaciones internas, correspondencia, archivos, formularios de evaluación y diarios proporcionan una importante fuente de datos. Estos documentos deben ser examinados no como datos "objetivos", sino para que ayuden a *comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean, y también para alertar al investigador respecto de líneas fructíferas de indagación.*

Los investigadores pueden también **analizar los documentos históricos y públicos** a fin de obtener una perspectiva más amplia respecto de un escenario. A través de una perspectiva histórica, los investigadores pueden ver un escenario en el contexto de su pasado y en sus relaciones con otros escenarios. (Taylor, S.J.; Bodgan R. 1984:45)



Por este motivo, se presenta una revisión de la bibliografía educativa y científica relacionada con el objeto de estudio. De igual forma, las prescripciones de la actual ley educativa, están siempre presentes en cada uno de nuestros capítulos, para validar oficialmente, el trabajo realizado.

A lo largo del desarrollo del capítulo 5, en el que se indaga, descifra y reorganizan los campos de interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices, se complementa con la teorización aportada por las referencias bibliográficas de los autores consultados, con la intención de unir teoría y práctica.

LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES ELABORADAS Y APLICADAS A LO LARGO DE LOS SEIS CURSOS ESCOLARES. ANÁLISIS Y EXPOSICIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE AULA.

A todos estos documentos oficiales y bibliográficos, se unen otros documentos internos, que nos ayudan a comprender los aspectos organizativos y didácticos y, que nos permiten dar luz a muchas de las situaciones y vivencias acontecidas en el aula. Entre ellos todas las cuñas elaboradas y aplicadas a lo largo de estos seis cursos escolares, siendo un material que refleja fielmente, la evolución del proceso seguido en la investigación.

Y de forma complementaria y enriqueciendo todo esta documentación, encontramos:

- Notas informativas a las familias.
- Cartas recibidas de padres.
- Notas escritas por los alumnos.
- Carteles (de cursos, acontecimientos...)
- También se exponen, las programaciones didácticas de aula, para poder mostrar como las cuñas motrices y psicomotrices, no solo enriquecen el currículo sino que consiguen transformarlo, a través de la mirada puesta en el niño, en sus necesidades, intereses, relaciones, conocimientos, etc. Aportándose documentos que reflejan la metodología seguida en el aula:
- Mapas mentales elaborados.
- Metodología en la evaluación.
- Información a las familias: contenidos a trabajar mensualmente.

LOS CUESTIONARIOS

Gracias a que “*el cuestionario es una entrevista estructurada que puede llevar a la construcción de una serie de preguntas concatenadas, destinadas a afrontar todos los aspectos del problema que interesa estudiar*” (Moraleda, M. 1992:29); he considerado que el uso del cuestionario sería una herramienta con la que lograr un consenso, determinando de lo que deseo saber, estructurando preguntas que pueden dar las respuestas y elaborando los cuestionarios.

Con el objetivo de relacionar a un gran número de personas, que han puesto en práctica y que han vivenciado las cuñas motrices y psicomotrices, o aquellas que han estado presentes en el desarrollo del mismo; la recolección de datos se ha decidido hacer a través de cuestionarios.



Por este motivo se han realizado cuestionarios tanto a los *alumnos, profesores* como a las *familias*.

Debido a que *el modo de construir y aplicar con seriedad y precisión estos cuestionarios puede ser también uno de los objetivos del trabajo de investigación*, (Moraleda, M. 1992:29) para que el investigador demuestre y desarrolle las destrezas de sus conocimientos manifestando su honestidad, imparcialidad, habilidad, objetividad, control, comunicación, comprensión y cortesía para lograr la búsqueda de información; expongo a continuación el proceso desarrollado en la creación de los cuestionario, partiendo de estas tres premisas:

- el desarrollo y la distribución de los cuestionarios
- el tiempo invertido
- el formato y contenido de las preguntas en la recopilación de hechos significativos

A. Formato de los cuestionarios

Con el deseo de recabar más datos, me he decantado por un cuestionario que tenga los *dos formatos*: abierto y cerrado.

CUESTIONARIO CERRADO

En un primer momento, el cuestionario planteado para ser llevado a cabo con **los alumnos**, se había previsto que las respuestas pudieran ser: *nunca, a veces, con frecuencia, siempre*; pero consideramos que debido a la edad de los participantes de 6 a 12 años, eran respuestas muy ambiguas para los niños más pequeños.

Por lo que decidimos cambiarlas por: **Si – No – No Sé**, pues creímos que con este formato facilitábamos que los interrogados tomaran posición en sus respuestas, más fácilmente.

Este cuestionario, se realizó, partiendo de los campos de interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices detectadas en el colegio de Melgar. Se han seleccionado preguntas, relativas únicamente a estos ocho grupos, pues consideramos que son las más conectadas con la práctica vivencial del niño. El resto de oportunidades, entendemos que se vinculan más con las oportunidades pedagógicas, didácticas y relacionales, que la práctica de las cuñas hace fructificar:

9. Para la creación de espacios de vida en el aula.
10. Para exportar los aprendizajes más allá del aula
11. Para optimizar la programación didáctica de aula y desplegar pedagogías activas.
12. Para mejorar un Plan de Convivencia en Construcción.
13. Para establecer nuevos lazos con las familias.
14. Para transformar el papel del maestro y ayudar a profundizar en su proceso desarrollo persona

En un primer momento, el cuestionario se confeccionó de forma mixta, con un total de 75 preguntas (ver anexo 2), y con un espacio de respuesta libre. Sin embargo, analizando detenidamente el mismo, supusimos que iba a resultar muy largo, sobre todo para ser desarrollado en los cursos inferiores de primaria. Por lo que el cuestionario definitivo, consta de 50 preguntas.



La encuesta final realizada a los alumnos (del colegio de Melgar de Fernamental y de Ibeas de Juarros) y a las familias (de Ibeas de Juarros), están divididas en ocho grupos, correspondientes a los ocho primeros campos de interés educativos de las de las cuñas motrices y psicomotrices detectadas. Consta de 50 preguntas cerradas en el caso de los alumnos y de 30 en el caso de las familias; con la opción de respuesta de: **SI—NO—NO SE**. En el caso de las familias también se incluye un apartado de respuesta abierta, para que puedan incluir sugerencias.

	ALUMNOS	FAMILIAS
1.- Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula	1-8	1-3
2.- Para la realización de prácticas de actividades de compensación corporal: para compensar la falta de atención el cansancio, nerviosismo, estrés, ansiedad o tensión.	9-15	4-6
3.- Para el desarrollo de la inteligencia corporal-cinestésica y para evitar atrofias y disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural, se han plasmado conjuntamente.	16-23	7-13
4.- Para mejorar el éxito escolar: La actividad física y la mejora del aprendizaje.	24-28	14-15
5.- Para el desarrollo de la inteligencia emocional.	29-34	16-19
6.- Para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.	35-40	20-23
7.- Para el desarrollo de la inteligencia espiritual.	41-45	24-26
8.- Para fomentar y crear hábitos alimenticios saludables.	46-50	27-30

* Se han unificado las preguntas referentes a la inteligencia corporal-cinestésica y al control corporal y postural, debido a la conexión que entre ambos existe.

* En el caso de la inteligencia emocional, se realizan preguntas más generales y otras más específicas de inteligencia intrapersonal, relacionadas con las emociones y los duelos.

* Se incluye la categoría de inteligencia espiritual, que aunque en el colegio de Melgar no se detecta como tal, si se realizan actividades que la potencian.

* Debido a que la encuesta se fue confeccionando a lo largo del curso escolar 2014-2015, con la intención de poder pasarla antes de finalizar el mismo, no constan preguntas sobre algunos de los campos de interés detectados posteriormente, con el análisis de todos los datos.

* No se hace mención a ninguna de las nuevas herramientas empleadas en el colegio de Ibeas, para el desarrollo de las cuñas motrices y psicomotrices, dado que en Melgar no se utilizaban.

CUESTIONARIO MIXTO: CERRADO Y ABIERTO

Tras estar de baja por una lesión vertebral, entre los meses de marzo y mayo de 2015, decidí realizar una encuesta, con el **grupo de 1º de E.P.O.** del colegio de Ibeas a los que tutorizaba. Se procesó un cuestionario mixto; con el objetivo de conocer los sentimientos, opiniones y experiencias generales de los alumnos respecto a las cuñas. Para confeccionarlo, se han realizado preguntas cerradas con respuestas de **Si – No – No Sé**, para conocer que cuñas han echado de menos a lo largo de la baja. Y se ha dejado un espacio en blanco para que puedan



manifestarse libremente sobre si han echado y porque las cuñas en falta; proporcionándonos una amplia oportunidad para quienes respondan de forma escrita las razones de sus ideas.

En el cuestionario realizado a los **profesores**, se ha decidido establecer un cuestionario mixto, que consta de 4 preguntas abiertas sobre el uso y utilización de las cuñas motrices en el aula y una tabla de respuesta cerrada, en la que pueden manifestar, en que les han ayudado las cuñas en su práctica docente.

La encuesta realizada a *las familias*, solo se pasó a los padres de los niños del colegio de Ibeas de Juarros, cuyos hijos han practicado de forma continuada y sistemática las cuñas motrices y psicomotrices en su tutoría, entre los cursos 2013–2015, debido a que los niños del primer año, ya están en el Instituto. Y en el caso de las familias del colegio de Melgar, consideramos que suponía comprometer a los profesores del centro, para llevar a cabo dicha encuesta, tanto en la difusión, entrega como en la recogida, por lo que no lo creímos oportuno.

La encuesta consta de 30 preguntas cerradas con la opción de respuesta de: **SI – NO – NO SE** y con una parte de encuesta abierta, en la que pueden escribir sugerencias o explicaciones que complementaran sus respuestas.

Al igual que en la de los niños está dividida en ocho grupos de preguntas, correspondientes a las ocho primeras oportunidades educativas de las cuñas motrices y psicomotrices detectadas, pero en este caso, se prescinden de aquellas que hacen referencia a impresiones personales que alumnos tienen al practicar las cuñas: sensaciones, aprendizajes, vivencias, etc.

B. Diseño de los cuestionarios

Siguiendo las recomendaciones de las profesoras de la Martha López y Corina Schmelkes, a tener en cuenta en el diseño de un cuestionario de (López, M. y Schmelkes, C. 2002:2–5), hemos cuidado los siguientes aspectos en su diseño, para otorgarle validez y confiabilidad:

- En el título del trabajo se ha escrito el *nombre el proyecto* de la Tesis, para poder informar a todos los alumnos, del tema real que aborda el cuestionario.
- Se ha cambiado el concepto “*cuestionario*” por el de “*encuesta*” pues hemos considerado que es menos intimidatorio, para los niños.
- Se han incluido *instrucciones breves*, de cómo rellenar el cuestionario, con una tipografía diferente a la de las preguntas.
- Para tratar de hacer *preguntas válidas*, se ha preguntado sobre información exacta y relevante sobre sus experiencias, sensaciones y necesidades personales.
- Para favorecer la *validez de contenido* se han propuesto preguntas concretas en torno al concepto medido: “las oportunidades educativas de las cuñas”.
- Para facilitar el cotejado se han que *numerado* las preguntas y se han agrupado las preguntas en *secciones*, de acuerdo a las “oportunidades educativas de las Cuñas” detectadas en el capítulo 3; para reconocerlas, se han agrupado diferenciándolas en bloques de colores.
- Para evitar que se responda de una manera que no refleje su respuesta, se ha incluido la categoría de “**no sé**”.
- Las preguntas se han colocado *verticalmente*, y en un *formato de tabla*, para que tan solo tengan que escribir una x.



- No se han formulado preguntas para un grupo reducido de personas.
- Puesto que la validez implica congruencia en la manera de plantear las preguntas, he tratado de utilizar un vocabulario que se adapte a las edades de los niños que han participado, niños de 6 a 12 años.
- Se han seleccionado preguntas *fáciles y cortas*, para la comodidad del que responde, con un lenguaje común y sencillo para los niños.
- Se han evitado palabras ambiguas, que den lugar a varios significados y abreviaturas.
- No se han utilizado frases en *negativo*.
- Se ha tratado de *no cuestionar* los hábitos de los niños, para no ofender a nadie.
- Se ha cuidado el *cambio de sección* de una pregunta a otra,
- Para poder analizar todas las preguntas, se han eliminado preguntas que no fueran indispensables para obtener los objetivos del trabajo.
- Se despide con un *agradecimiento* por su colaboración y esfuerzo.

C. Desarrollo y distribución de los cuestionarios

En el colegio de Melgar de Fernamental, la investigadora se desplazó el 15 de mayo de 2015, para pasar las encuestas. Previamente habló con el equipo directivo del centro, para informarles de la actividad, de tal forma que cuando llegó tenían todo organizado para que cada media hora, más o menos, pudiera entrar en un aula y poder hacer la encuesta a todos los alumnos de primaria.

En el colegio de Ibeas, se han aprovechado los tiempos de educación física, en los que imparte clase a los dos grupos de 3º. Y con el grupo de 1º, se ha utilizado, una hora del área de lengua castellana.

En el desarrollo del cuestionario de los niños, se ha realizado una lectura en alto por parte de la investigadora, punto por punto, dando tiempo suficiente para que pudieran pensar y responder todos y para que los niños con dificultades de lectoescritura pudieran hacer el Test. Esta lectura en alto, también ha propiciado dar la oportunidad de preguntar dudas si las hubiera.

Gracias a que conozco a todos los niños a los que se ha realizado la encuesta, pues les he dado clase, ha favorecido la disponibilidad y aceptación gustosa del desarrollo del mismo. Aunque todos los niños conocen el proyecto, preparé una presentación y explicación del mismo antes de su realización. Insistí en la importancia de su participación, pues todas sus opiniones y sensaciones quedarán reflejadas en el estudio y serían una parte muy importante en los resultados de la investigación. En esta presentación les aseguré el anonimato de su participación.

En el caso de los maestros, en el colegio de Melgar, mientras se hacía la encuesta a cada curso, se pasaba el cuestionario a los maestros tutores de cada clase.

En el colegio de Ibeas, se solicitó la colaboración de los maestros, en el primer claustro del mes de junio de 2015 y se dejaron disponibles los cuestionarios en la sala de profesores, para que cada maestro, tuviera acceso a los mismos y lo pudiera realizar, sin dificultades.



En el caso de las familias, se hizo entrega a los alumnos de 3º y de 1º E.P.O. del colegio de Ibeas. No se han pasado a las familias del colegio de Melgar, pues se consideró que suponía dejarles el trabajo extra a los compañeros de este colegio, lo que no pareció pertinente.

D. Presentación del análisis estadístico de los cuestionarios:

ENCUESTAS A ALUMNOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar presentamos una tabla con todas las respuestas generadas globalmente por los alumnos de Ibeas de Juarros y de Melgar de Fernamental. 2. Después se van presentando los datos totales (sumadas las respuestas del colegio de Ibeas y del colegio de Melgar) por cada bloque de preguntas. Posteriormente se hace una comparativa por colegios. 3. Para clarificar aún más los datos aportados, se ha creado una nueva variable para cada grupo de ítems que indica únicamente si hay satisfacción en cuanto a cada apartado. En primer lugar de forma global los dos colegios y en segundo lugar comparando ambos centros.
ENCUESTAS A PROFESORES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se presentan los datos de las encuestas realizadas a profesores de Melgar y de Ibeas. 2. Se muestran las situaciones en las que las cuñas, les han ayudado a los profesores que las ponen en práctica. 3. Por último, se revelan las dificultades encontradas para no aplicarlas.
ENCUESTAS A FAMILIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar se muestra una tabla con todas las respuestas generadas globalmente por las familias de los niños que han practicado las cuñas en el colegio de Ibeas de Juarros. 2. Después se van presentando los datos totales por cada bloque de preguntas. 3. Hay un apartado de sugerencias. 4. Se realiza una comparativa de las respuestas de los niños y las de las familias.
ENCUESTA VUELTA DE BAJA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al ser una encuesta mixta, se exponen tanto los datos de la tabla cerrada como las respuestas generadas ante la pregunta ¿Qué cuñas has echado más de menos? ¿Por qué?
CONCLUSIONES	Para cerrar se presentan las conclusiones derivadas de todo este análisis estadístico.

D— TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para **Rodríguez, Gil y García** la recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio. Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación. (Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E; 1996:200)

En esta investigación, el análisis de los datos se fundamenta a través de la información recogida por los diferentes instrumentos utilizados y su posterior clasificación por categorías; de esta forma, se ordena todo el material recogido de forma lógica.



El primer paso de nuestro análisis se centra en la reducción y simplificación de la abundante información recogida a través de los Instrumentos utilizados: observación participante, registro fotográfico, estudio de casos y los cuestionarios.

Para hacerla abarcable y manejable y que nos ayudara a categorizar los campos de interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices, en primer lugar, se trató de identificar las diferentes oportunidades educativas, a partir del análisis de toda las notas recogidas en la observación participante, en el registro fotográfico y en los estudios de casos, pues los datos obtenidos resultaron ser muy interesantes y válidos.

También se llevó a cabo la revisión de distintos recursos y materiales empleados para la experiencia: documentos de planificación, producciones escolares o materiales curriculares alternativos generados.

Con la información reunida, se hizo un primer borrador con los campos detectados, con la intención de recoger datos importantes para profundizar y hacer una selección más concreta y correcta. Ante el volcado de la información, nos percatamos de que algunos de los apartados que habíamos seleccionado, correspondían a un mismo campo.

En el desarrollo del primer informe desarrollado en el TRIT, estas oportunidades educativas se categorizaron en ocho campos y, partiendo de esta agrupación, se continúa investigando en el colegio de Ibeas, donde se acrecienta la categorización a catorce campos de interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices. Finalmente, la información recopilada se sistematiza y organiza mediante la tabla de campos de interés definitiva y la codificación de los datos obtenidos.

1. Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula.
2. Para la realización de prácticas de actividades de compensación corporal: para compensar la falta de atención el cansancio, nerviosismo, estrés, ansiedad o tensión.
3. Para el desarrollo de la inteligencia corporal–cinestésica.
4. Para evitar atrofas y disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural.
5. Para mejorar el éxito escolar: La actividad física y la mejora del aprendizaje.
6. Para el desarrollo de la inteligencia emocional.
7. Para el desarrollo de la inteligencia espiritual.
8. Para fomentar y crear hábitos alimenticios y de hidratación saludables.
9. Para la creación de espacios de vida en el aula.
10. Para exportar los aprendizajes más allá del aula
11. Para optimizar la programación didáctica de aula y desplegar pedagogías activas.
12. Para mejorar un Plan de Convivencia en Construcción.
13. Para establecer nuevos lazos con las familias.
14. Para transformar el papel del maestro y ayudar a profundizar en su desarrollo personal.



Una vez establecidos estos campos de interés, se procedió a ilustrar y argumentar cada apartado, con el análisis del currículo oficial y con estudios e investigaciones relevantes de la literatura educativa y científica.

Como hemos podido ver, los ocho campos de interés educativo hallados en el colegio de Melgar, son la base de las posteriormente corroboradas o detectadas en el colegio de Ibeas, y son clave para desarrollar el cuestionario. Para poder realizar el análisis de los datos recogidos en las encuestas llevadas a cabo a los alumnos, se siguen los siguientes pasos:

- En primer lugar se realiza una **gráfica general** para poder ver en un vistazo rápido como han sido las respuestas. Después en cada categoría, se podrá ver esa misma gráfica, pero solo de sus preguntas concretas.

El objetivo de este apartado es analizar todo junto, es decir, ver si podemos sacar alguna conclusión como campo de interés. Para ello, hemos sumado los valores de cada ítem, sin tener en cuenta los “no sé”. Lo ideal sería eliminar estos “no sé” pero entonces nos quedamos con muy poca información (porque no tendríamos en cuenta en ninguna pregunta el alumno que haya puesto un solo “no sé”). Así que, lo que hemos hecho es medir el sí, sumándolos todos.

- También se recogen otros valores como la media y mediana o los percentiles.
- A continuación, se muestra si hay diferencia en cuanto a la utilización de las cuñas y su repercusión cada campo, en los dos colegios encuestados.
- Primero vemos *el análisis descriptivo* y posteriormente, realizamos una prueba estadística para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre un colegio u otro. Aplicamos el test para muestras no paramétricas de Kruskal–Wallis, si el p–valor es menor de 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula y ver que sí que hay diferencias. Estos datos se muestran gráficamente:
- Visto que los resultados del análisis estadístico, pueden contener demasiada información y además no se encuentran diferencias significativas entre colegios, se va a intentar resumir más, creando una nueva variable para cada grupo de ítems que indique únicamente si hay satisfacción en cuanto a ese tema o no, es decir, por ejemplo, para el primer caso, clima de clase, a las respuestas con suma 6, 7 u 8 (que son las que hayan respondido que si a por lo menos 6 de las 8 preguntas) les ponemos un sí (contentos, satisfechos, a gusto (no sé cuál es la mejor palabra) con el clima de la clase) y el resto un no.

1. Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula: No (1–5). Si (6–8)
2. Para la realización de actividades de compensación corporal: No (1–5). Si (6–7)
3. Para el desarrollo de la inteligencia corporal–cinestésica y para evitar atrofias y disfunciones: No (1–5). Si (6–8)
4. Para mejorar el éxito escolar: No (1–3). Si (4–5)
5. Para el desarrollo de la inteligencia emocional: No (1–4). Si (5–6)
6. Para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal: No (1–4). Si (5–6)
7. Para el desarrollo de la inteligencia espiritual: No (1–3). Si (4–5)
8. Para fomentar y crear hábitos alimenticios saludables: No (1–3). Si (4–5)



También veremos lo mismo, pero dividido por colegios, para comprobar si hay relación estadística entre las variables. En este caso aplicamos el **Test de la Chi Cuadrado** ya que la variable es dicotómica y de igual manera se da dicha relación solamente en el caso que el p -valor sea menor de 0.05. Se incluyen los test y las gráficas.

- Para analizar **las preguntas abiertas** se anotará en una hoja (#1) la respuesta a la primera pregunta abierta del primer cuestionario. Si la respuesta a la primera pregunta del segundo cuestionario es similar, se anotará en la misma hoja (#1). Si es diferente se anotará en otra hoja (#2). Si la respuesta a la primera pregunta del tercer cuestionario es semejante a la del primer cuestionario se anotará en esa hoja (#1); si es similar a la del segundo cuestionario se anotará en esa hoja (#2) y si es diferente a ambas respuestas se anotará en una tercera hoja (#3) y así sucesivamente hasta terminar con la primera pregunta de todos los cuestionarios. Una vez terminado el análisis de la primera pregunta de todos los cuestionarios, se seleccionará la mejor redactada o bien se hará un resumen de todas las respuestas en cada una de las tarjetas y se anotará el número de respuestas en cada tarjeta.

Posteriormente se hará lo mismo con cada una de las preguntas abiertas que se hayan hecho en el cuestionario.

Con toda la información recopilada y analizada y, constatados los campos de interés educativo, pasamos a desarrollar las conclusiones del estudio.

Podemos decir que la investigación se plasma en **tres niveles de contenido**:

- **EL DESCRIPTIVO**: mediante la presentación del interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices derivadas de la indagación en el aula, de la observación junto con todas las experiencias prácticas vividas en el aula; acompañándose de un seguimiento gráfico a lo largo de estos seis cursos escolares (2009–2015) y del análisis de numerosos casos e historias acontecidas.
- **EL EXPLICATIVO**: en el que apuntamos hacia la interrogación del interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices detectadas, buscando su comprensión y aplicación en el aula.
- **EL ARGUMENTATIVO**: que nos permite la necesaria relación entre teoría y práctica, en el que hacemos anotaciones, apuntes y continuas referencias a estudios, investigaciones y aportaciones científicas y pedagógicas al respecto.

E— CRITERIOS DE CREDIBILIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de que *el contexto de la investigación* es el aula, es decir el contexto “natural”, donde se producen los fenómenos que queremos comprender y analizar y puesto que *el objetivo* prioritario de este tipo de investigación, es sumergirnos en la complejidad del mundo real del caso concreto que queremos estudiar, así como reflexionar sobre las observaciones, registros, informaciones y perspectivas de los implicados, recogidos por las más diversas técnicas (Gimeno, J. Pérez. A.I. 2008:123), una de las cuestiones que más tendremos que cuidar, es la referida a *los criterios de calidad* que dan rigor a los resultados posteriores. Por este motivo, trataremos de aclarar cómo se va a legitimar: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

La fiabilidad y la validez (Campo, 2005) de la investigación se basan en el principio de credibilidad, cercano a los criterios de calidad para las narrativas de investigación– acción



(Heikkinen, Huttunen y Syrjälä, 2005), que aluden a la triangulación conceptual o teórica, de personas y de metodologías (Mckernan, 1999).

Guba y Lincoln (1989) en relación a las cuestiones de credibilidad, realizan una comparación atendiendo a cuatro preguntas fundamentales de investigación, quedando relacionadas con los términos empleados en cada una de las metodologías, científica o racionalista y naturalista o cualitativa, tal y como podemos ver en la tabla. Según los autores, la credibilidad supone la preocupación por contrastar las creencias e interpretaciones contrastándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenidos los datos, la comprobación de la credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes.

Aspecto	Término racionalista	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad.
(Guba, E; 1983: 153)

Partiendo de esta categorización podemos establecer las siguientes pautas:

CRECIBILIDAD

Para contrastar las interpretaciones de los datos e informaciones recogidos se han utilizado los siguientes procedimientos:

— Triangulación:

Trataremos de que la credibilidad se obtenga gracias a la buena utilización de las técnicas de recogida y análisis, para que presenten un criterio de verdad se realizarán triangulaciones con las diferentes fuentes de información, que serán principalmente: las observaciones realizadas por la investigadora, el registro fotográfico, el estudio de casos y los cuestionarios a alumnos, profesores y familias.

— *Observación participante*: donde se recogen los datos generados y las indagaciones realizadas. Conteniendo por lo tanto, información referente a la labor docente y didáctica, a las decisiones tomadas sobre las cuñas aplicadas, a las necesidades detectadas y a la elaboración del material curricular desarrollado.

Para Taylor y Bodgan, aunque las notas de campo basadas en la experiencia directa en un escenario proporcionan los datos claves en la observación participante, otros métodos y enfoques pueden y deben emplearse en conjunción con el trabajo de campo. La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Ayudándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas. (Taylor, S.J.; Bodgan R. 1984:34)-



- *Estudio de casos*: recogen las vivencias y experiencias personales de los alumnos, en la realización de las cuñas, junto con reflexiones de la investigadora al respecto.
- *Registro fotográfico*: donde se profundiza y visualizan las experiencias recogidas en los estudios de casos, así como las cuñas desarrolladas y la evolución en la presentación, ubicación y realización de las cuñas.
- *Cuestionarios*: en los que queda reflejado el grado de satisfacción de los alumnos, profesores y familias en el desarrollo de las cuñas. Contienen también información referente al interés educativo y propedéutico de las cuñas, sugerencias y opiniones del profesorado y de las familias y nos aporta datos sobre la transferibilidad del proyecto a otros centros educativos.
- **El prolongado tiempo de recogida de datos:**

La investigación realizada se ha desarrollado a lo largo de seis cursos escolares (2009–2015) en dos centros escolares: C.E.I.P. “Domingo Viejo”, de Melgar de Fernamental de Burgos, y C.E.I.P. “María Teresa León” de Ibeas de Juarros en Burgos.

El proyecto parte del trabajo colaborativo de un grupo de profesores, que compartimos docencia a lo largo de seis cursos escolares (2006–2012) en el colegio de Melgar. Debido a que es un centro que está a 50 km. de Burgos, compartíamos coches para viajar y las comidas del mediodía. Todo ello, junto con unos intereses educativos comunes, hacían que el buen clima existente en el centro, provocara más unión y cordialidad. Este hecho ayuda a que el trabajo y las respuestas obtenidas sean más fiables.

En el colegio de Ibeas, los compañeros a lo largo de estos tres cursos escolares (2012–2015) han ido cambiando, aunque permanecemos un grupo estable de profesorado. Es un centro donde reina un buen ambiente de trabajo y de respeto, por las diferentes metodologías aplicadas.

Guba afirma que *“el trabajo prolongado en un mismo lugar sirve para superar las distorsiones producidas por la presencia del investigador y evitar la influencia de prejuicios y percepciones tanto del investigador como de los participantes”*. (Guba, E.G. 1983: 158)

- **El contacto permanente con alumnos, docentes y familias:**

Se estará en contacto permanente con los puntos de vista de los alumnos, de los maestros y de las familias, en el desarrollo del proyecto.

- **La presentación detallada de los datos recogidos:**

Como afirma Antonio Fraile, otros aspectos a tener en cuenta son los determinados por las características de los datos recogidos, *“ya que una realidad educativa es continuamente cambiante y, por lo tanto, su situación rara vez permanece constante, lo cual exigirá en la recogida de datos, relacionar el hecho observado con la causa que lo puede haber determinado”*. (Fraile, A. 1996:27).

En los anexos, se presentan todas las fichas de cuñas elaboradas a lo largo de los seis cursos escolares (2009–2015) para su posible contraste.

También se presenta, la organización de la programación didáctica de aula y el análisis de la interpretación realizada.

En el capítulo 5, tras el informe realizado de cada campo de interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices detectado, se muestra el análisis estadístico realizado y las conclusiones del mismo.



— Revisión bibliográfica y construcción del marco teórico referencial:

Se ha realizado la lectura de numerosas fuentes, tanto en el campo educativo como científico, para la elaboración del marco teórico de referencia.

TRANSFERIBILIDAD

Puesto que hace referencia a la capacidad de transferir los resultados a otras situaciones o su aplicabilidad a otros contextos, tendremos en cuenta el estudio del contexto de partida, de nuestro proyecto inicial y el nuevo contexto al que se va a transferir, definiendo sus características y las de sus participantes. Conjugando así la presentación de varios contextos, junto con una abundante recogida de datos, creemos que aportarán credibilidad a la investigación, para posibilitar la traslación de sus resultados a otros centros educativos.

La transferencia se propone como un apoyo al proceso de estudio y comprensión, de la nueva realidad educativa que queremos entender.

La tesis que aquí se configura sobre la incidencia de las cuñas motrices y psicomotrices en la construcción de otra escuela, surge como una exigencia hermenéutica de como poder atender las necesidades fisiológicas, atencionales, emocionales y sociales de nuestros alumnos, exigencias que se despliegan en las aulas actualmente, y que nos permite abrir un nuevo horizonte temático para ver de otra manera, la corporalidad en la educación.

DEPENDENCIA

Las interpretaciones realizadas serán fiables si el procedimiento ha sido sistemático y riguroso. Los procedimientos utilizados en esta investigación han sido:

— Confiabilidad

Ya que este apartado hace referencia a la neutralidad e imparcialidad de los investigadores del estudio, deberemos asumir la participación “activa” del investigador, no solo como observador-participante, sino como conductor de la acción colaborativa del grupo de profesores. De forma que el investigador se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables. De esta forma, la observación en el aula parece imprescindible para ir más allá de las meras verbalizaciones sobre el pensamiento o la conducta y detectar así, el reflejo en la práctica de las representaciones subjetivas. (Gimeno, J. Pérez. A.I. 2008:127)

Para poder asegurarnos de que todos los niños que han realizado la encuesta, han tenido la información necesaria para poder responder al mismo, siempre he estado presente en su desarrollo, siendo yo la encargada de llevar a cabo la repartición, explicación, lectura y recogida de los cuestionarios. En el colegio de Ibeas de Juarros, he aplicado los cuestionarios en horas de educación física en la que estoy con los grupos de 1º, 2º y 3º, para asegurarme de que todos disponían de una información precisa sobre el mismo.

En el colegio de Melgar de Fernamental, solicité al equipo directivo, la asistencia el día 15 de mayo de 2015, pues era fiesta local en Ibeas de Juarros, y me facilitaron el acceso a todas las aulas de primaria, con una extraordinaria organización.

Para asegurar la respuesta de todos los encuestados y favorecer así la confiabilidad del resultado, he realizado una lectura oral de cada pregunta, para que aquellos niños que tuvieran



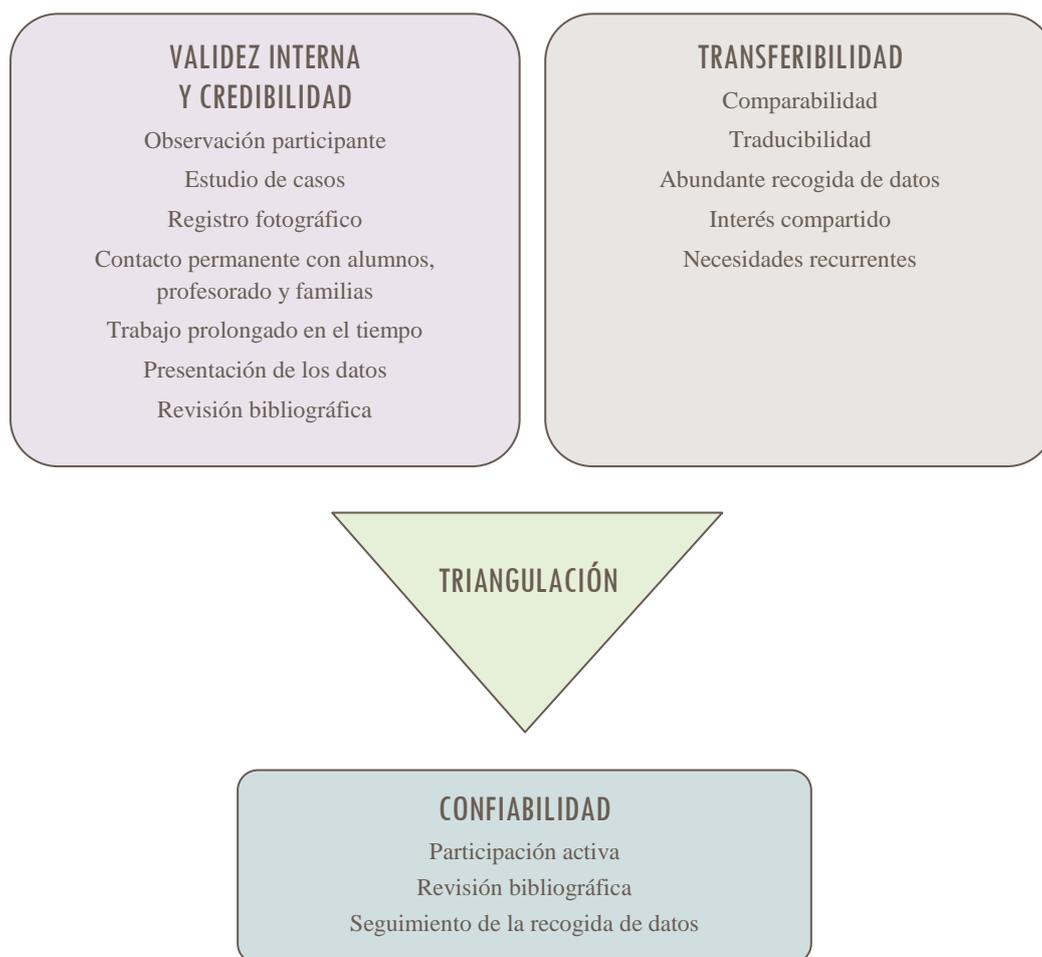
dificultades de aprendizaje pudieran participar con total normalidad, y de igual forma, poder así solventar cualquier duda surgida.

Con esta lectura oral, considero que también se hace más llevadera su cumplimentación, pues soy consciente de que es un cuestionario largo pudiendo ser cansado para algunos niños, evitando así, restar confiabilidad a los resultados.

— **Triangulación o métodos solapados (Guba, 1983: 160):**

Al igual que con la credibilidad, se trata de demostrar que las evidencias obtenidas con un método coinciden con las obtenidas con otro método. Se trata de cruzar los datos provenientes de diversas fuentes y comprobar su dependencia. De esta forma un método individual queda unido a otro y se compensan mutuamente. La investigación realizada nos permitió comprobar la dependencia a través de las reflexiones recogidas por medio de las observaciones y anotaciones de la investigadora, de los estudios de caso, de los registros fotográficos y de su coincidencia con las encuestas.

Estos criterios de rigor se complementarán y convergerán en un mismo procedimiento de triangulación, a través del cual las fuentes, los sujetos, los instrumentos y los casos, se retroalimentarán unos sobre otros, para tratar de dar credibilidad a esta Investigación.



— **Categorización:**

Ésta debe partir del análisis inductivo de los documentos, por lo que es necesario consensuarlos y analizar el significado que van a tener. El sistema de campos de interés educativo, reúne las condiciones básicas de categorización, por lo que los datos obtenidos corresponden claramente a una única categoría o subcategoría.

CONFIRMABILIDAD:

Para plasmar la confirmabilidad, aportamos materiales recogidos en los anexos y los datos analizados y obtenidos a lo largo de los informes redactados en el capítulo 5 sobre el interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices, de modo que cualquier investigador pueda realizar las comprobaciones y análisis que considere necesario.

— **Saturación:**

Consiste en mostrar las pruebas documentales suficientes para confirmar las interpretaciones realizadas, ya que se trata de mostrar los datos de forma real. Éste es un criterio de rigor en esta investigación que se cumple a través de las siguientes técnicas:

- Elaboración de informes amplios con abundante transcripción literal de referencias documentales y bibliográficas, junto con las observaciones e indagaciones de la investigadora, estudio de casos, registro fotográfico y encuestas.
- Presentación del análisis estadístico de los resultados de las encuestas a alumnos, profesores y familias.
- Publicación de todas las cuñas motrices elaboradas a lo largo de estos seis cursos escolares.
- Exposición de los recursos metodológicos empleados así como de los materiales didácticos confeccionados.

F— CUESTIONES ÉTICO—METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Destacamos cinco aspectos ético—metodológicos que han ido surgiendo durante la realización de este estudio: las características de las personas involucradas, la investigadora como parte activa del proceso, las garantías de anonimato y confidencialidad, la recogida y el análisis de los datos y la utilidad de este estudio.

Características de las personas involucradas:

Tanto el alumnado, profesorado como las familias, seleccionado, tienen características comunes para poder llevar a cabo este estudio:

- Todos pertenecen a los centros educativos en los que la investigadora imparte docencia directa con los mismos.
- En el caso de los alumnos, todos han desarrollado y vivenciado el proyecto de cuñas motrices y psicomotrices.
- En el caso del profesorado todos han estado presentes en el desarrollo y divulgación del mismo, en el centro.

Con el profesorado se ha mantenido una relación colaborativa y de confianza con el investigador. Este es un aspecto que consideramos de relevancia pues ha facilitado obtener una



franqueza en la obtención de los datos y ha facilitado la negociación sobre la recogida de datos y el acceso al campo.

Todos los profesores que han deseado participar en el desarrollo del proceso, lo han hecho de forma voluntaria.

Hay una gran variedad de profesorado, tanto por la etapa educativa en la que trabajan (educación infantil y educación primaria) así como en las especialidades en las que ejercen docencia: tutores generalistas, especialistas de audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, inglés, música y educación física; lo que corrobora el interés generalizado en este tema objeto de estudio.

En el caso de las familias, se ha seleccionado a aquellas cuyos hijos han practicado de forma continuada y sistemática las cuñas motrices y psicomotrices en su tutoría. Para evitar delegar el trabajo en los compañeros de Melgar, se decidió solo incluir a las familias del colegio de Ibeas con las que hay un contacto presente y continuo.

La investigadora parte activa del proceso

Como método de investigación que nos involucra en la vida de un aula, y por lo tanto, en la vida cotidiana de nuestros alumnos, haciéndonos participe de su realidad familiar, social y emocional, exige de la investigadora, la generación de un pacto que supone no romper con la seguridad implícita o explícita, creada con sus alumnos. Este compromiso activo en la realidad existente del aula, ayuda a revelar datos y procesos personales de los alumnos y de la propia investigadora, que de otra forma consideramos quedarían ocultos o no trabajados.

Reiniciar un proceso educativo innovador ha conllevado la aparición de determinados aspectos que han restringido de manera importante al proyecto inicialmente desarrollado. Sin embargo, estas dificultades se han convertido en una oportunidad para idear medidas alternativas, siempre, eso sí, limitadas y realistas.

Los objetivos que se han logrado, considero que no terminan en la dimensión técnica o práctica del proyecto, sino que la respuesta de los alumnos y de las familias, muchas veces aparecen en forma de emociones y sentimientos; así, como en su confianza y reconocimiento, convirtiéndose en los mayores valedores de la experiencia. Lo humano y personal, surge como una variable de capital importancia.

Garantías de anonimato y confidencialidad:

Toda la información recogida en este estudio tiene un carácter privado y confidencial.

Para llevar a cabo los procedimientos de recogida del registro fotográfico, se solicitó de forma explícita a todas las familias una autorización personal. En dicha circular también se les explica en que consiste el proyecto y cuáles son sus objetivos; así como el cometido de la investigación. Se recalca el valor divulgativo y pedagógico de la misma, avisándoles de que al finalizar el curso, se les hará entrega de todas las fotografías en formato CD.

En el caso de los Estudios de Caso, en todos consta el nombre real del niño, pues este hecho me favorecía llevar a cabo un registro sin errores y, potenciaba la conexión afectiva con cada caso relatado.

A la hora de realizar las encuestas, se explicó inicialmente a todos los participantes la temática del estudio y se dieron unas instrucciones generales, para informarles el motivo y



repercusión de la misma. Se hizo hincapié en la importancia que tenía la sinceridad de sus respuestas, y las garantías que se ofrecían de anonimato y confidencialidad de los datos, así como el respeto por la libertad a la hora de escribir y responder en las preguntas abiertas.

Recogida y Análisis de los datos:

En todo momento se ha hecho un tratamiento adecuado de la información aportada por los participantes, que nos ha ayudado a determinar los campos de interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices; estableciendo conexiones con la teoría existente en la actualidad, para de esta forma, poder contrastar las informaciones obtenidas.

Se ha respetado en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los datos registrados en las encuestas, tanto en su recogida como en el posterior análisis.

Todas las sugerencias, reflexiones y aportaciones personales de los participantes se han tenido en cuenta y se han registrado con su vocabulario empleado.

Para una mayor funcionalidad, hemos organizado los campos de interés detectados en correlación con las preguntas de las encuestas que queremos responder así como con los objetivos que nos planteamos. Estos tres aspectos asociados agilizan el análisis y amplían la perspectiva.

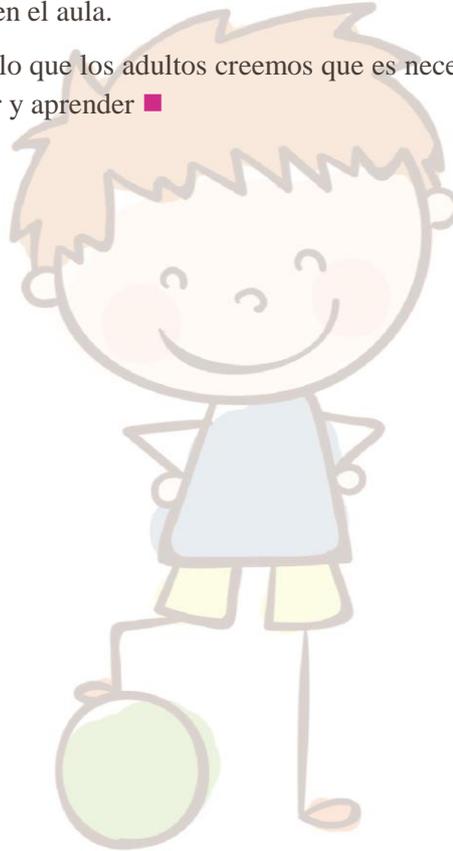
Utilidad de este estudio:

En cuanto al empleo de la Investigación–acción como método, este estudio pone de manifiesto que resulta muy útil para el maestro, embarcarse en un proceso en el que la acción, la reflexión, la indagación y la evaluación constante dentro del aula, le permite replantearse y mejorar sus propias prácticas; enriqueciendo las experiencias y vivencias de los niños en una etapa tan extraordinariamente influyente.

- Consideramos que este estudio muestra la práctica real en un aula de primaria, y la búsqueda de soluciones educativas que traten de responder a las demandas de los alumnos, con las ilusiones depositadas, las metodologías empleadas, los logros conseguidos y dificultades halladas.
- Por lo tanto, trata de aportar soluciones y estrategias que le permitan al docente atender las necesidades fisiológicas, atencionales, corporales, emociones y sociales, que solicitan los alumnos en la actualidad.
- Facilita diferentes herramientas para lograrlo, pero ante todo, trata de transmitir la necesidad de una escucha activa y de un cambio de rol del maestro.
- Aporta ideas sobre cómo lograr la consecución de las Competencias Clave y el abordaje de las Inteligencias Múltiples en el aula, siempre desde un punto de vista holístico.
- Da muestras y experiencias de como favorecer el nivel de atención en las actividades lectivas y en consecuencia los porcentajes de éxito y satisfacción escolar de nuestros alumnos.
- Alienta para llevar a cabo transformaciones en las programaciones didácticas de aula y la incorporación de metodologías activas; que favorezcan un abordaje globalizador e integrador de los aprendizajes.
- Inyecta nuevas formas de atender los programas de convivencia del centro, incorporando un tratamiento corporal de los conflictos.



- Muestra experiencias de cómo transformar y crear hábitos saludables tanto corporales como alimenticios; construyendo puentes para la escucha y sanación de propio cuerpo.
- Incide en la urgente escucha y cuidado de la vida emocional de nuestros alumnos, abordando espacios de calma y sosiego, dando cabida y atención al llanto, la muerte, el duelo, la paz interior, la amabilidad, el agradecimiento...
- Demuestra como la creación de nuevos lazos con las familias otorga mayor validez y potencia a todo el trabajo desarrollado en el aula.
- Trata de establecer una conexión entre lo que los adultos creemos que es necesario enseñar y lo que el niño necesita y quiere conocer y aprender ■



CAPÍTULO 5

Resultados de la investigación:

El interés educativo de las cuñas motrices
y psicomotrices en la Educación Primaria



5.1— INFORMANDO SOBRE LOS PORQUÉS Y PARA QUÉ DE LAS
CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA ESCUELA

5.2— LOS INTERESES, DESEOS Y NECESIDADES EMERGENTES DEL
ALUMNADO RECLAMAN UN CONTENIDO DIFERENTE



5.1— LOS POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA ESCUELA

En este capítulo, como resultado del proyecto de investigación-acción realizado a lo largo de estos seis cursos escolares, se expondrá el interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices en la educación primaria, resultante de las indagaciones en el colegio de Melgar y de Ibeas.

Siempre partiremos, de las conclusiones a las que no llevó la experiencia en Melgar, para evaluarlas de nuevo en el colegio de Ibeas. Podremos comprobar como el creciente interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices y el posicionamiento que cobra el alumnado en ellas, transforma el concepto de Cuña Motriz, pues se trata de situaciones educativas en las que se da una fuerte implicación personal, en las que se da cita a la vez el conjunto de inteligencias que se movilizaban...

Cada curso escolar se convierte en un ciclo de Investigación-Acción, hay un plan de distribución de las cuñas a desarrollar, que se implementa y del que se obtienen datos que de nuevo se evalúan. De esta forma el ciclo de Investigación-Acción del curso siguiente contiene lo aprendido sobre las cuñas en sí, sobre la metodología en la que son aplicadas, sobre los efectos que provocan en el alumnado, ect. Esta evolución va a generar nuevos intereses educativos de las cuñas motrices y psicomotrices y la pertinencia de los cambios en la PGA.

Como ya expuse *“Las cuñas cumplen una doble función: por una parte, tratan de ayudar al alumnado a lograr la disponibilidad e implicación que los aprendizajes reclaman, y, por otra, forman, junto a las sesiones, las situaciones educativas que desarrollan los proyectos de enseñanza-aprendizaje específicos sobre el ámbito corporal”*. (Vaca M.J. 2008:51-52).

Gracias a la experimentación y a la investigación realizada, y tras darle muchas vueltas, en la actualidad para mí se concretan en catorce campos de interés educativo los porque y para que de las cuñas motrices en la escuela. Los presento, pero con el convencimiento de que se ampliarán con la práctica; pudiendo de igual manera cambiar el orden aquí prescrito.

Estos porqué y para qué, **han nacido de búsquedas y hallazgos** en un quehacer escolar diferente, de una maestra diferente, el de una maestra investigadora.

Para realizar cada uno de estos informes finales de cada campo detectado, partimos de todas las experiencias vividas y recogidas en el colegio de Melgar, constatadas y ampliadas en el colegio de Ibeas; utilizando para ello las técnicas de recogida de información detalladas en la metodología, como son: las observaciones de la maestra y de los relatos escolares, el registro fotográfico, los materiales elaborados fruto de la investigación, el análisis estadístico de las encuestas realizadas, una amplia argumentación bibliográfica y legislativa que abalan los hallazgos y los estudios de casos, historias que surgen de forma espontánea y, que corroboran las ideas y los argumentos planteados, los cuales motivan nuevas búsquedas. Estas historias transforman y las cosas ya no vuelven a ser iguales...

Los campos de interés de las cuñas motrices y psicomotrices en la escuela primaria detectados, nos hablan de que las cuñas sirven:



1. Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula.
2. Para la realización de prácticas de actividades de compensación corporal: para compensar la falta de atención el cansancio, nerviosismo, estrés o tensión.
3. Para el desarrollo de la inteligencia corporal–cinestésica.
4. Para evitar atrofias y disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural.
5. Para mejorar el éxito escolar: La actividad física y la mejora del aprendizaje.
6. Para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal.
7. Para el desarrollo de la inteligencia espiritual.
8. Para fomentar y crear hábitos alimenticios y de hidratación saludables.
9. Para la creación de espacios de vida en el aula.
10. Para exportar los aprendizajes más allá del aula
11. Para optimizar la programación didáctica de aula y desplegar pedagogías activas.
12. Para mejorar un Plan de Convivencia en Construcción.
13. Para establecer nuevos lazos con las familias.
14. Para transformar el papel del maestro y ayudar a profundizar en su desarrollo personal.

1— PARA FAVORECER EL CLIMA DE CLASE Y LAS RELACIONES DEL GRUPO EN EL AULA

No es neutra la decisión de comenzar con este apartado, y para ello quisiera empezar con esta consideración:

“El clima de centro, pasa en todo momento por el clima de aula, es decir, por el ajuste de la actividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual sitúa al aula en el lugar privilegiado como foco de convivencia” (Torrego, 2007:174).

En todos los centros en los que he trabajado, me ha resultado curioso escuchar y posteriormente comprobar, como a ciertos compañeros “*siempre*” les toca los mejores grupos. Aun siendo grupos complicados en años anteriores, parecen transformarse espontáneamente, en alumnos trabajadores y motivados. Y por el contrario, compañeros a los que “*siempre*” les toca los peores grupos: alumnos charlatanes, protestones, conflictivos, vagos... ¡Qué curioso! ¿Tendrá que ver con la prioridad en la elección del grupo, con la mala suerte o quizás con el talante educativo de cada profesor?

¿Pero de qué manera las cuñas motrices favorecen el clima de un aula?

Isabel Fernández García (experta en mediación y resolución de conflictos) expone, que los cuatro elementos clave en la interpretación del clima de un aula son (Torrego, J.C. 2007:173–177):

1. **La organización del aula** en cuanto a la distribución del espacio y del tiempo, y el tratamiento de normas, al servicio de la prevención de los conflictos de convivencia.



2. **La programación** de contenidos y procedimientos, vinculados directamente al currículo.
3. **Las relaciones interpersonales** que comprenden la calidad de la comunicación, las relaciones diadas profesor–alumno y alumnado.
4. **El estilo docente**, en donde interactúan, por una parte, las cualidades y habilidades personales del profesor para afrontar el escenario del aula y su actitud ante los conflictos, y por otra, la gestión y manejo que muestre en los procesos de interacción cuando guía la actividad educativa.

Para tratar de defender de qué manera, las cuñas motrices pueden favorecer el clima de clase, realizaré un recorrido por los puntos expuestos. La programación se desarrollará de forma específica en el apartado 5.1.11:

LA ORGANIZACIÓN DEL AULA

Estudiando el clima del aprendizaje, Viviana Gómez Nocetti (profesora de la Facultad de Educación Pontificia de Chile) explica: “*En esta dimensión del aprendizaje, se ponen en juego tanto los sentimientos de comodidad y orden, como las relaciones interpersonales y la valoración de la tarea. Esto quiere decir, que cada vez que el alumno enfrenta una situación de aprendizaje, evalúa de alguna forma el ambiente físico en que se encuentra*” (Gómez, V. 2005:2).

En este componente se incluyen las percepciones de agrado o desagrado con el ambiente físico y con la disponibilidad de los materiales necesarios para lograr efectivamente las tareas de la clase. Esto quiere decir que el profesor debe atender a la limpieza, iluminación, temperatura y un adecuado mobiliario que se necesita para que los alumnos se sientan cómodos y en orden. Para esto debe crear estrategias que le permitan aprovechar el espacio lo mejor posible, según propone la autora, por ejemplo, dar un minuto para ordenar, para recoger los papeles, para abrir las ventanas, etc.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS

- El trabajo con las cuñas motrices en lo que se refiere a la organización de los tiempos, permite **a través de la transformación de los horarios reales del aula**, favorecer un acercamiento a las **necesidades de los alumnos**, escuchando y atendiendo sus estados de cansancio, tensión, falta de atención y humores emocionales.

“En relación a lo corporal, no solo se construyen aprendizajes específicos y se estimula el desarrollo motor, también surgen a lo largo del horario semanal numerosas oportunidades en las que se reclama al alumnado su silencio; se atienden los intereses, deseos y necesidades que expresa, y se solicita su participación para lograr aprendizajes diferentes o para generar el ambiente que conviene a las interacciones escolares” (Vaca, M.J. 2008:51).

- Con el trabajo de las cuñas motrices se favorece el respeto de **los ritmos personales** (tantos como alumnos hay en el aula), propiciando situaciones de acción y relajación, de atención y descentración, de individualidad y de comunidad...





Septiembre 2014



Mayo 2014



Febrero 2014



Diciembre 2013

“Al profesor no se le escapa que en la combinación de las presencias corporales, se encuentran algunas de las claves para conseguir el ambiente de tranquilidad y seguridad que necesitan los procesos de enseñanza–aprendizaje y evaluación” (Vaca, M.J. 2002:41).

- Esta escucha y atención de las necesidades motrices, fisiológicas, emocionales y relacionales, facilita a su vez, un **tratamiento de las normas** mediante un proceso abierto de comunicación, pues provoca un espacio de comprensión común, que requiere de un compromiso de participación por parte de los alumnos y del profesor; como veremos en el apartado 5.1.9.



(Espacio de vida: “Yo hablo y tu escuchas”)



“Cuando los individuos y los grupos se implican en procesos vivos de comunicación, los resultados y orientaciones son en cierta manera siempre imprevisibles. Los alumnos deben participar en el aula aportando tantos sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo, donde el juego de interacciones, conquistas y concepciones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo” (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. 2008:76).

- En esta construcción de la estructura organizativa de la clase, las cuñas infieren un gran poder al **trabajo autónomo**, entendido como el origen de las propias acciones y decisiones, y de la disposición libre y consciente del cuerpo, pues se da cabida a las diferentes necesidades, ritmos y tiempos.



Diciembre 2014



Enero 2015



Febrero 2015

“La escuela ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes: en la gestión de los métodos y los medios, del tiempo, del espacio y los recursos, de las interacciones sociales en la clase considerada como <colectividad de aprendedores>, de la construcción progresiva del <yo> en el mundo” (Meirieu, P. 1998:87).

LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS

Como afirma Andoni Zabala, La utilización del espacio empieza a ser un tema problemático cuando el protagonismo de la enseñanza se desplaza del profesor al alumno. El centro de atención y ya no es lo que hay en la pizarra, sino lo que está sucediendo en el campo de los alumnos. Este simple desplazamiento pone en entredicho muchas de las forma habituales de relacionarse en clase, pero cuestiona considerablemente el escenario. **Los que interesa no es lo que muestra la pantalla, sino lo que sucede en el patio de butacas y, más concretamente, en cada una de las butacas.**

Este desplazamiento hace que muchos de los elementos que configuran el entorno físico del alumno adquieran una gran importancia. La necesidad de que el alumno viva en un ambiente favorable para su crecimiento también incluye, y de manera preferente, el marco en que debe desarrollarse. El estado de ánimo, el interés y la motivación recibirá, la influencia del entorno físico de la escuela. **Crear un clima y un ambiente de convivencia que favorezcan los aprendizajes se convierte en una necesidad del aprendizaje y, al mismo tiempo, en un objetivo de la enseñanza. Al mismo tiempo que las características de los contenidos a trabajar determinaran las necesidades espaciales.** (Zabala, A. 2000:136)

Esta toma de conciencia de horarios más respetuosos con las necesidades y pulsiones de nuestros alumnos, nos ayuda a organizar paralelamente **los espacios**, creando una disposición en



el aula que favorezca una mayor movilidad en la clase, mediante la liberación del espacio con nuevas ubicaciones del mobiliario escolar; como la agrupación de mesas para trabajar cooperativamente, eliminación de obstáculos u objetos innecesarios, colocación de alfombras, cojines..., aprovechamiento de todas las paredes del aula para crear lugares de acción y; la habilitación de “*espacios de vida en el aula*” (apartado 5.1.9). Esta disposición favorece a su vez, la serenidad, la disposición al trabajo y los intercambios relacionales, que hacen del aula un lugar agradable en el que estar y del que formar parte.



(Clase de 1º curso 2014–2015)

“La organización del espacio, y la decoración no son mera añadidura sino que conforman todo el entorno o ámbito energético y vibracional que afecta a quienes están en él.”(Toro, J.M. 2011:46).

LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Los alumnos no sólo se disponen a aprender cuando se encuentran en espacios agradables, limpios y seguros. También influye en *su disposición al aprendizaje la percepción que tengan de la aceptación de sus pares y del mismo profesor*. Si las interacciones son negativas, se sentirá amenazado e inseguro. *Si el alumno no se siente perteneciente al grupo se sentirá temorizado y rechazado. Si el profesor tiene un comportamiento distante, él lo interpretará como desconfianza y bajas expectativas ante su rendimiento*, según afirma Viviana Gómez Nocetti, en su estudio sobre el “Clima del aprendizaje”.

Por lo tanto, para esta experta *“si deseamos que el alumno se sienta a gusto con los demás, nuestras planificaciones deben incluir actividades que ayuden a los alumnos a desarrollar interacciones positivas con sus compañeros, a conocerse y respetarse mutuamente, a desarrollar lazos de amistad y aceptación. Así mismo, el profesor debe procurar acercarse a todos los alumnos destacando algunos rasgos personales, estimulando sentimientos de confianza a través de una conducta ponderada y en cierta forma predecible, dando aliento y refuerzo”*. (Gómez, V. 2005:3)

En lo que se refiere a *las relaciones interpersonales*, las cuñas motrices ofrecen condiciones propicias para un *trabajo cooperativo*, o lo que Pierre Parlebas denomina como “sociomotricidad”, lo que asegura unas vivencias personales y una puesta en práctica de estrategias de organización, cooperación y comunicación, que enriquecen el clima y las relaciones de una clase. Las cuñas motrices realizadas entre dos personas, dan origen a intercambios de vivencias más vitales.





Enero 2013



Octubre 2014



Junio 2015

“Algunos ejercicios serán vividos como experiencias individuales en el seno del grupo, por ejemplo, todos los ejercicios de toma de conciencia del “propio cuerpo” (). Al actuar delante de sus compañeros, el alumno se siente implicado como persona, lo cual introduce en la relación del individuo con el grupo, una dimensión afectiva tanto más poderosa cuanto en mayor medida la espontaneidad de su ser se encuentre estimulada por la actitud no directiva del educador” (Le Boulch, J. 1986:24).

- Las cuñas nos **permiten dar salida** a ciertas emociones, necesidades o tensiones, lo que favorece la **prevención de conflictos** en el aula, o la reducción de los mismos; que en algunos casos, hacen insostenible, un ambiente de trabajo adecuado.



Marzo 2013



Noviembre 2014



Diciembre 2014

“Los maestros tienen que tratar también con problemas de tipo no cognitivo que acosan a sus alumnos, problemas que aparentemente no están relacionados con la misión pública de las escuelas pero que sin embargo pueden paralizar una clase tan eficazmente como lo haría una epidemia o un incendio” (Gardner, 1993:144).

- Debido a que cada niño tendrá la posibilidad de manifestar unas necesidades en la realización de las cuñas (pudiendo elegir la cuña que más se adecue a su situación: tensión, relajación, respiración...) se trabajará **la empatía**, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

“Valores como la solidaridad, la capacidad de escucha, la empatía, la tolerancia o el respeto no se aprenden en abstracto, sino en la práctica. El docente juega un papel muy influyente en el aprendizaje de estos valores, no solo como transmisor, sino como modelo en el que los alumnos y alumnas se reflejan” (Ortega, 2009:75-76).





Noviembre 2013



Enero 2015



Mayo 2015

*“En una palabra, la educación debe consistir fundamentalmente en un espacio de convivencia en el cual **alumnos y profesores conformen un lugar de encuentro, acogida y respeto mutuo**. Allí se formarán niños capaces de tomar decisiones desde sí mismos, capaces de respetarse y respetar a los demás, capaces de aprender cualquier cosa. Como consecuencia tendremos ciudadanos democráticos, serios y responsables. Y como estarán en condiciones de aprender cualquier cosa, aprenderán matemáticas, historia, filosofía, trabajos manuales, actividades físicas, etc., no centrados en la competencia sino en el placer de estar en la corporalidad, en la relación con los demás” (Maturana, H. 2013).*

EL ESTILO DOCENTE

En un momento social y educativo, en el que se aboga con tanto afán por la cultura del rendimiento, personalmente considero que para que este esfuerzo muestre sus frutos, es necesario en primer lugar construir, con un mimo exquisito, el nido en el se va a desarrollar ese proceso educativo: *“nuestro aula”*. Podemos construirlo con grandes ramas, fuertes y resistentes, que aguanten un vendaval, un nido hecho a base de esfuerzo, dedicación y trabajo duro, minimalista, geométrico, ordenado, impoluto, silencioso... O podemos construirlo poco a poco, entre todos los habitantes del nido, con pequeñas ramas unidas entre sí, colorido, fresco, espacioso, dialogante, un nido en el que apetezca estar y en el que todos tengan su lugar...

“Comprender la vida del aula es un requisito necesario para evitar la arbitrariedad en la intervención” (Gimeno, J. y Pérez, A.I. 2008:95).

Con esta metáfora, no eximo de la exigencia de esfuerzo a nuestros alumnos, todo lo contrario, pero cada año de experiencia en un aula confirma mi idea de que si queremos exigir un rendimiento y lograr con ello unos aprendizajes; el profesor en primer lugar, tendrá que crear las condiciones necesarias para que se dé, tendrá que dotar al aula de calidez, mediante un ambiente de escucha, respeto y sutileza, y para ello habrá que ser sensible a los ritmos, necesidades y deseos de nuestros alumnos.

“A pesar de que las competencias incluyen más que el conocimiento enseñado, el Proyecto DeSeCo sugiere que una competencia en sí puede ser aprendida dentro de un ambiente favorable para el aprendizaje” (C. C. “DeSeCo” 1997:7).

En la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, en el anexo II se especifican las: “Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula” se expone:



“Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje.

Los métodos docentes deberán favorecer la motivación por aprender en los alumnos y alumnas y, a tal fin, los profesores han de ser capaces de generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias. Asimismo, con el propósito de mantener la motivación por aprender es necesario que los profesores procuren todo tipo de ayudas para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula”.

Aunque soy consciente de *que el docente en la actualidad cuenta con numerosas dificultades y obstáculos*, como las presiones de las que habla Bermejo: *“presiones por falta de tiempo y sobrecarga de trabajo, por problemas de aprendizaje y emocionales de los alumnos; por el manejo de la clase y por problemas con la administración”* (Bermejo, L en Delgado, H. 2012:102). También nos puede afectar aspectos tan importantes como *la falta de cooperación entre colegas, la escasez de recursos, o las situaciones de bajo estatus profesional*. M^a Antonia Manassero (2005) lo resume concluyendo *que los cambios sociales y del sistema educativo han hecho más complejo el rol del docente y hay más exigencia sobre la escuela incidiendo de un modo particular “en las relaciones interpersonales que se establecen en el ámbito educativo”* (Manassero, M.A. en Delgado, H. 2012:103).

Sé que todas estas trabas merman comprensiblemente la energía, la paciencia, la ilusión y hasta la vocación de muchos docentes; esta desahagible sensación la he sentido en algunos de los últimos claustros a los que he acudido; pero no puedo evitar pensar en la gran responsabilidad que tenemos, como coreógrafos de ilusiones, como exploradores de talentos, como artesanos de ilustraciones, como lazarillos de un futuro; y solo espero, no dejarme sucumbir por las dificultades, para seguir entregándome y amando esta labor.

En esta búsqueda de nuevos espacios motivadores y constructivos, creo que las cuñas motrices y psicomotrices pueden colaborar de forma portentosa en la motivación de los alumnos y en la creación de espacios de seguridad, donde el maestro, transforma su dialecto:

- Considero que el momento de cuña motriz, es **“un momento de seguridad”**, no hay incertidumbre, pues “todos son capaces de hacer”, hay una libertad en la experimentación, en la vivenciación, y en la expresividad, se respeta al niño tal cual es. Se refuerza este espacio de confianza y seguridad. Como afirman Los investigadores de Purpose Associates (1998–2001) *“los planificadores de recursos educativos deben ser artistas para crear entornos compatibles con el cerebro. Los profesores deben entender que la mejor manera de aprender no es por la clase expositiva, sino participando en entornos reales que permitan ensayar cosas nuevas con seguridad”* (Salas, R. 2003:10).





Marzo 2013



Febrero 2014



Diciembre 2014



Diciembre 2014



Mayo 2014



Febrero 2015

“Las emociones regulan las relaciones sociales y ponen en juego el equilibrio personal y el bienestar social. Nuestra sociedad valora lo racional, lo científico, lo curricular, la inteligencia y el desarrollo de sus capacidades cognitivas y de razonamiento. El desarrollo socioemocional influye en el logro académico y es una forma de prevenir o compensar posibles conflictos personales o de convivencia, por lo tanto, influye también en el clima del aula, por lo que resulta muy importante que en la enseñanza se integren aspectos emocionales, cognitivos y sociales” (Torrego, 2007:115).

- Las cuñas motrices son una gran oportunidad educativa, pues se aprovecha la **motivación intrínseca** de nuestros alumnos. Cuando alguien se siente bien, sus pensamientos se hacen más creativos, integradores, manejables y más receptivos a recibir información. El optimismo y la expectativa son beneficiosos, y revierte en el aprendizaje.



Febrero 2014



“El interés es el motor de la actividad. Sabemos que el “querer hacer”, el “querer aprender” es el requisito previo para aprender, de ahí que la motivación del aprendizaje sea una tarea imprescindible para el docente” (Vázquez, B. 1989:160).

- El trabajo con las cuñas motrices también le permite al profesor otra forma de estar en clase, facilita una ruptura con su exposición dialéctica; y una **apertura a su exposición corporal y emocional**; le concede compartir intereses con sus alumnos, pues él también necesita desconectar, estirarse, reír, respirar, relajarse y mostrarse, tal cual es, frente a sus alumnos, lo que favorece una relación auténtica, de calidad y apertura. La pseudocientífica Marian Diamond (2000) recomienda que *“Los profesores deben aproximarse a su tarea con el compromiso de tratar a sus alumnos con un tierno y cariñoso cuidado. Ella piensa que cada alumno debe ser tratado como persona”* (Salas, R. 2003:11).

“Se puede llegar a los estudiantes de modos muy diferentes, y el experto disciplinar surge como alguien que puede mostrar su maestría de modos múltiples y flexibles” (Gardner, H. 1993: 29).



Enero 2011



Marzo 2012



Diciembre 2014

*“La actividad docente de la que el discente no se separa es una experiencia alegre por naturaleza. También es falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor. Al contrario, **cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento.** La alegría no llega solo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría”* (Freire, P. 1997:160).

Todo ello me ha hecho pensar **en el cuerpo del maestro**, un cuerpo, en muchos casos, decorado, oculto y escondido tras una **bata**. Supongo que para muchos docentes, sería una dura prueba vestirse de una forma no habitual, con ropa cómoda, que permita el movimiento y la plasticidad del cuerpo en el aula, rompiendo con la sobre utilizada posición erguida o sentada del cuerpo en la silla. Ahora pienso, que quizás, sean resquicios de “memorias docentes heredadas” de las funciones “productivas” de la escuela, de las que nos hablaba Michel Foucault, en las que el poder disciplinario, iba creando cuerpos dóciles y útiles, a partir de su uniformización e individuación. (Álvarez, F. y Varela, J.2009).

Analizándolo estas reflexiones con mis inseparables recuerdos en la escuela, **siento que la bata distancia corporalmente, al docente del niño**, pues establece un diálogo de superioridad entre ambos. Aunque también soy consciente de que es una vestimenta muy útil para muchos maestros, principalmente en educación infantil, donde el contacto con el niño y los materiales fungibles es continuo, y afortunadamente en esta etapa, las batas, cada vez más, se llenan de



colores, letras, dibujos, formas geométricas, botones y abalorios que invitan a la imaginación e incluso al abrazo.

Tras una de las visitas del Señor Inspector al centro, en el curso 2014–2015, para relatarnos los cambios y exigencias burocráticas, que la LOMCE nos ha exigido al profesorado, me surgió el siguiente relato, que añado en este apartado, pues me hace mirar con esperanza, hacia el reto personal que cada docente asume.

“Abro los ojos, descubro un paisaje, está borroso... me froto los ojos, pero sigue ahí y no me gusta... no me gusta el paisaje que tengo frente a mí... no me gustan las prisas con las que tenemos que trabajar por acabar un interminable y tedioso acopio de contenidos; no me gusta ver como se selecciona a los niños, en la escuela, con una prueba externa en el que tan solo se evalúan la inteligencia lingüística y matemática; no me gusta ver como se ignora a los niños con dificultades que han visto recortados sus derechos a estar correctamente atendidos y entendidos; no me gusta ver como no se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y las evoluciones individuales a través de heteroevaluaciones, que son las que marcan la “nota” de un niño; no me gusta ver como se ignora y se silencia al cuerpo; no me gusta ver como se trata privilegiadamente a unas inteligencias sobre otras; no me gusta ver como las clases se van llenando de teclas y pantallas desapareciendo espacios para jugar, sentir y compartir; no me gusta ver como lo niños se despojan de su infancia al entrar en un aula; no me gusta que se acalle la voz ni las ideas de los niños; no me gusta ver como se angustia y sobrecarga con papeleo a los docentes, no me gusta ver como se manipula la educación...”

Entonces cierro los ojos, respiro profundamente y comienzo a oír, a sentir, a oler, a tocar... y abro de nuevo mis pupilas para ver otro paisaje muy diferente, el que está aquí, junto a mí; en el que las realidades de mis niños generan arcoíris preciosos; en el que sus miradas me hacen ser consciente de mi presencia; en el que sus lágrimas me hacen pintar nuevos puentes; en el que sus abrazos me hacen conectar con mi ser; en el que sus preguntas colman el espacio de luz; en el que sus risas hidratan el aire; en el que sus temores provocan nexos de unión; en el que su inocencia puebla de seres extraordinarios la memoria...”

Por eso he decidido no mirar al horizonte, pues allí mis sentidos se disipan perdiendo sus cualidades innatas; prefiero mirar con ojos nuevos y centrar mi mirada en lo que me corresponde transformar y crear... “mi aula”. (Espero poder contagiar sus “espacios contiguos”).

Así camino en el aula, y escucho el lenguaje de sus cuerpos... y mis sentidos despiertan... descubriendo nuevas formas de acogerlo”.

■ ESTUDIO DE CASOS

“CARLA”: LA HISTORIA DE UNA METAMORFOSIS

Todos los argumentos expuestos en este apartado, sobre el respeto hacia los ritmos de aprendizaje, las posibilidades de expresividad en el momento en el que el niño pueda o sepa demandarlos, la creación de espacios de seguridad, la mirada y el cuerpo acogedor del maestro, la confianza creada, etc, se reflejan fielmente en esta historia que paso a relatar:



Carla llegó nueva a nuestro centro en el curso 2013–2014, proveniente de un colegio de la ciudad. Según su familia había vivido malas experiencias en educación infantil, debido a los múltiples cambios de profesorado que sufrió en dicha etapa. En el curso de 1º E.P.O. tuvo muchas dificultades y llegó a tirar la toalla. Cuando comenzó 2º observé grandes problemas de lectoescritura y comprensión. *Su mirada era muy dura, retaba continuamente, verbal y corporalmente*; rechazaba el trabajo y los libros; realizaba las tareas rápido, sin reflexionar, sin apenas leer lo que le preguntaban los enunciados y sus tiempos de atención eran muy cortos. El rechazo hacia la escuela y todo lo que se relacionase con el estudio era patente. Pero también tenía un *gran rechazo al contacto físico, a la mirada y a las palabras bonitas*. El primer trimestre fue una toma de contacto común, en el que su agresividad y malas formas, me confirmaban una gran vulnerabilidad personal. Salía protestando y a regañadientes al Apoyo de P.T. Pues figuraba en la ATDI por dislexia. Los primeros meses renunció a realizar las Cuñas Motrices, principalmente las que supusieran actividades de sosiego y contacto. Ella decidía ponerse a trabajar en esos momentos, aunque no cesaba de mirar a sus compañeros mientras realizaban las cuñas. Sin embargo en Educación Física su actitud era muy diferente, le encantaba la asignatura, poseía muy buena coordinación y control corporal y realizaba, se involucraba y disfrutaba con todas las propuestas.



Septiembre 2013



octubre 2013

*En este caso, se puede comprobar como lo corporal muestra dos dimensiones, “la transitiva” como denomina Le Boulch a la centrada en el control corporal, las habilidades, coordinaciones, capacidades físicas...; y “la dimensión expresiva” que es la comunicativa, donde lo corporal se muestra integrado en la personalidad y el comportamiento. En esta dimensión lo corporal es un lenguaje no verbal, ligado al mundo de las sensaciones, sentimientos, relaciones... Está siempre ahí, pero no es fácil y tampoco habitual conectar con ella.

Por este motivo, pienso en que los maestros debemos conocer e implementar un TEáCE (Tratamiento Educativo del ámbito corporal en la escuela) que englobe toda su riqueza, todo su potencial educativo, pues la escuela nos brinda dos situaciones educativas, una más formal, más acorde con el desarrollo de otras materias: las lecciones y, otra menos formal, más dúctil, más flexible: las cuñas corporales y motrices. En estas situaciones educativas el niño puede irse apropiando y dominado ese lenguaje no verbal, explorándolo en el grupo escolar, a la vez que va poniendo a prueba su progresivo conocimiento y control corporal, desarrollando sus habilidades físico–motrices, expresivo–comunicativas, mejorando sus capacidades físicas...



Tras la primera reunión con la familia, volcada plenamente en ella; me confirmó la gran preocupación y la ansiedad que sufrían, tanto por sus resultados académicos como por su actitud ante la escuela (el llanto de su madre en todas las reuniones lo manifestaba). Mi primera actuación fue tratar de relajar dicha ansiedad, animándoles a confiar en su hija y en los logros que iba a ir consiguiendo. Para ello era necesario que olvidaran el pasado escolar que había vivido y que tanto les angustiaba; y dar paso así a nuevas oportunidades. De esta forma, con objetivos a corto plazo, fuimos reforzando positivamente de manera conjunta a Carla tras su trabajo. Sus primeras respuestas ante las palabras de aliento y de satisfacción por su trabajo, siempre eran muy arrogantes y de desaire, aunque yo sentía una gran sonrisa interior, cuando le verbalizaba que estaba muy contenta de su trabajo y su mejoría.

A Carla le cuesta hablar de sí misma, guarda sus sentimientos para ella. Pero esta manera de reaccionar guardando sus emociones, es una “bomba de relojería” pues siento que ataca profundamente su autoestima. Carla está convencida de su incapacidad. Su ansiedad se hacía patente en diferentes ámbitos. Carla no se sentía valiosa, con algo que ofrecer, por lo que era prioritario elevar su nivel de autoestima para que empezara a aceptarse tal y como es, estando a gusto y queriéndose.

El segundo trimestre fue un tiempo de reconciliación y redescubrimiento de sí misma, comenzó a sentir que “era capaz” y que además podía ayudar a los demás, este hecho le hacía sentir muy plena (solo había que escucharla como se entregaba a las explicaciones). Su tiempo de atención aumentaba, era más cuidadosa con su letra y con la presentación de los trabajos, participaba en todas las Cuñas Motrices y madrugaba para estudiar en los exámenes. Seguía teniendo dificultades de comprensión, pero su actitud hacia sí misma y hacia la escuela estaba transformándose progresivamente.



Enero 2014

Le comenté a la madre la posibilidad de darle en los recreos, una vez a la semana, un **masaje metamórfico** (ver “Herramientas utilizadas” 5.2), para profundizar en el trabajo de autoestima que estábamos realizando en clase. La familia como siempre, mostró todo su apoyo. El masaje se lo realizaba en las manos y en la cabeza, y desde el primer momento, la sentí muy cómoda en dicha situación. Si algún día se me olvidaba, era ella quien venía a recordármelo y a demandarlo.

Cada vez me demandaba más actividades de calma, e incluso en medio de la clase me pedía si podía realizar alguna Cuña. Me sorprendía continuamente con abrazos, y yo sentía en dicho contacto la necesidad que tenía de ser reconocida y querida; y así me fundía con ella. Muchas veces le hacía cosquillas y en medio de una explicación y sin más, venía y me abrazaba, ella se retorció riendo y volvía a su sitio. En el mes de marzo, me pidió que por favor la imprimiera las



cuñas para poder trabajar con ellas en casa y enseñárselas a su hermano pequeño (en la tercera fotografía está sosteniéndolas en la mano, pues la gustaba leerlas y mirar las imágenes).



Febrero 2014

Marzo 2014

Fue aprobando con un gran esfuerzo personal todas las asignaturas, su familia ahí estaba apoyándola siempre, y de forma común buscábamos ese equilibrio entre exigencia y cariño. Me conmovían tanto las lágrimas de su madre, cuando recibía las notas y veía que había aprobado. Gracias a los resultados que las cuñas y los masajes estaban teniendo en Carla, su madre decidió llevarla a darse masajes a un centro especializado en niños, un día a la semana, para calmarla física y anímicamente.



Abril 2014

Como tutora les impartía lengua, matemática, educación Física y Educación plástica, por lo que tenía una visión muy global de Carla y, todo lo vivido y experimentado con ella, me hacían valorar ante todo su evolución.

En junio viví una pequeña crisis, en la reunión de evaluación. Carla se había esforzado tanto que aun con sus dificultades, sacó muy buenas notas en lengua y mejoró notablemente en matemáticas. Por lo que me pareció justo reflejar su esfuerzo junto con los resultados en los exámenes. El notable de Carla, generó un gran debate y controversia en el Equipo Directivo: “¿Cómo es posible que una niña con dislexia y con tantos problemas de comprensión saque un notable? Hay que ser realistas, está en la ATDI, no puede tener esas notas”. Para mí fue muy duro tener que oír dichos argumentos, sin tener en cuenta realmente su progresión, su transformación personal, la alegría con la que venía a clase, como había modificado su relación con los compañeros, como se había transformado su mirada y su sonrisa... como ahora disfrutaba de sus logros. Y pensé: “La escuela no es una fábrica a la que vienen a fichar los niños, y cobran a final de trimestre según su productividad; ni la educación es una operación aritmética, no puede serlo, no trabajamos con números, sino con seres deseosos de ser escuchados, mirados, abrazados, respetados, reconocidos...”

Al comenzar el curso 2014–2015, en la reunión general del colegio, hablando con la madre de Carla ilusionada me contaba, como en verano todos los días había hecho tareas, y como de forma autónoma ella se organizaba y trabajaba. También sonreía al contarme que enseñó a su abuelo a restar, y que disfrutó muchísimo viéndole como lo hacía. Pero me emocionó



profundamente la siguiente anécdota, que puede resumir el proceso vivido por Carla a lo largo del curso.

—“Un día estaba su abuelo haciendo una “chapucilla” en casa y al ver que no le salía empezó a protestar:

—Abuelo: “Es que no puedo, esto es imposible, no lo voy a arreglar nunca”.

Carla se le acercó y le dijo:

—Carla: “Mira abuelo, tu pon los dedos así (unidos como formando un pico) y ahora golpea muy suave la cabeza y di: “Me quiero y me acepto tal y como soy” ... repítelo conmigo...

Cuando lo hicieron unas cuantas veces le dijo,

—Carla: “Abuelo ahora prueba a hacerlo otra vez ya verás cómo te sale”.

Recuerdo todavía, dicha conversación, con lágrimas en los ojos y con una profunda alegría.

El curso 2014–2015 en el que solamente le doy educación física; Carla viene en diferentes momentos de la clase, me abraza y se va corriendo. Para mí es un regalo imborrable. Está siendo un curso muy duro para ella, por sus dificultades de comprensión que aumentan con la complejidad de los contenidos propuestos, lo cual ha agravado una neumonía mal curada, que le ha dejado continuas migrañas como secuela; pero la siento mucho más serena, centrada y sosegada. Su mirada esquiva ha desaparecido, las frases retadoras y sus desdenes también, con gran esfuerzo sigue madrugando para estudiar y llevar al día todos sus trabajos. Carla me ha obsequiado con el privilegio de entrar en su vida, de transformarnos conjuntamente y de seguir creyendo en la fuerza de la estimulación, del cariño y de la voluntad. Me ha demostrado que tener una ajustada autoestima influye en el aprendizaje, en el rendimiento académico, en la capacidad para superar problemas personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, favorece relaciones personales satisfactorias, incide en la personalidad, y te hace ser más feliz.



*El deseo de enseñar... La generosidad... El agradecimiento... El placer de estar presente en la metamorfosis de un niño, como bulbo que de la tierra brota con vigor, para mostrarnos su aroma, sus colores, su esencia... es una vivencia inconmensurable.

¡Gracias Carla!

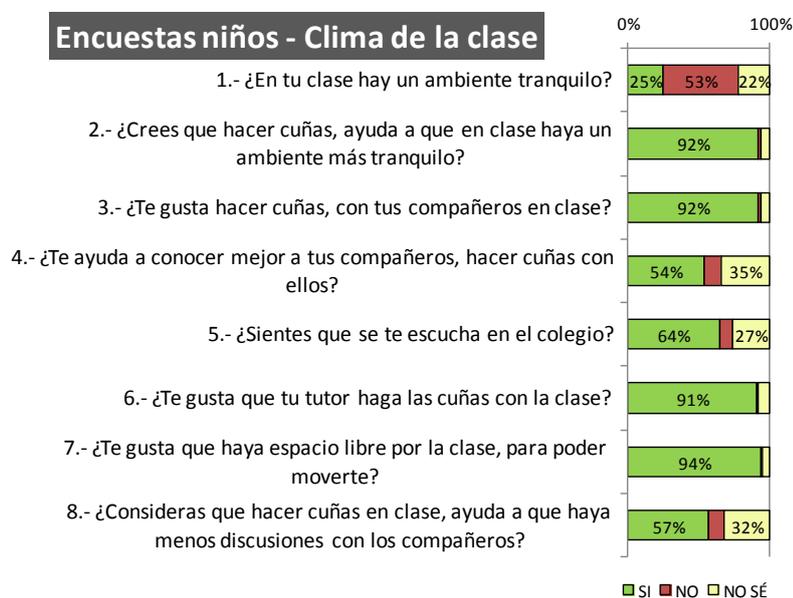


ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

Preguntas 1–8: Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula

Encuesta general

— Resultados de la encuesta antes de agrupar.



El objetivo de este apartado es analizar todo junto, es decir, ver si podemos sacar alguna conclusión como grupo, ya que todas las preguntas tratan sobre si las cuñas favorece el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula.

Para ello, simplemente hemos sumado los valores de cada ítem, sin tener en cuenta los “no sé”. Lo ideal sería eliminar estos “no sé” pero entonces nos quedamos con muy poca información (porque no tendríamos en cuenta en ninguna pregunta el alumno que haya puesto un solo “no sé”). Así que, lo que hemos hecho es medir el sí, sumándolos todos.

Podemos comprobar como más de la mitad de los alumnos, considera que en su clase no hay un *clima* tranquilo, y el 92% considera que las cuñas ayudan a mejorar este clima.

De igual manera el 92% de los alumnos estima que le gusta hacer cuñas con sus compañeros.

En este apartado hablamos de la importancia que el *modelaje* tiene en el desarrollo de las cuñas, para la sensibilización y creación de hábitos saludables, y un 91% de los alumnos ratifica esta afirmación.

Otro de los puntos relevantes en la construcción del clima de un aula, veíamos que es la organización espacial, y un 94% de los alumnos confirman esta necesidad.

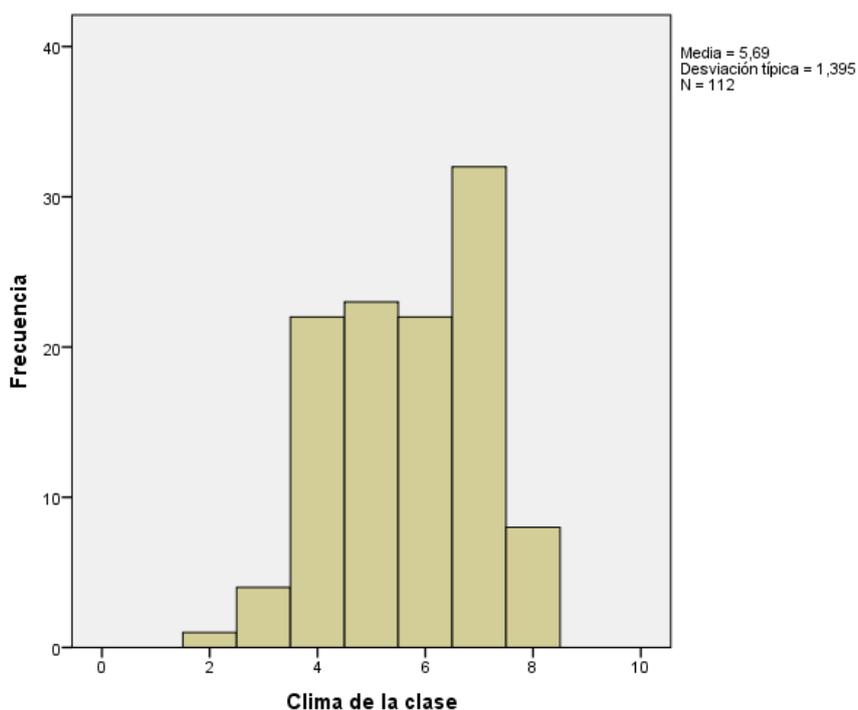
Respecto a las relaciones con los compañeros, un 57% siente que hacer cuñas favorece que haya menos discusiones, mientras que un 32% no lo tiene claro.



P1_8 Clima de la clase					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	,9	,9	,9
	3	4	3,6	3,6	4,5
	4	22	19,6	19,6	24,1
	5	23	20,5	20,5	44,6
	6	22	19,6	19,6	64,3
	7	32	28,6	28,6	92,9
	8	8	7,1	7,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 8, podemos comprobar como para el 28,6 de los alumnos la puntuación más común es el 7, estando concentrado todos los valores entre 4, 5, 6 y 7, sumando un 71,4%. Por lo que es muy satisfactorio.

— Gráficamente:



También podemos ver otros valores como la media y mediana o los percentiles. En este sentido, podemos resaltar el valor de Moda (el valor que más repite) en este apartado es un 7.



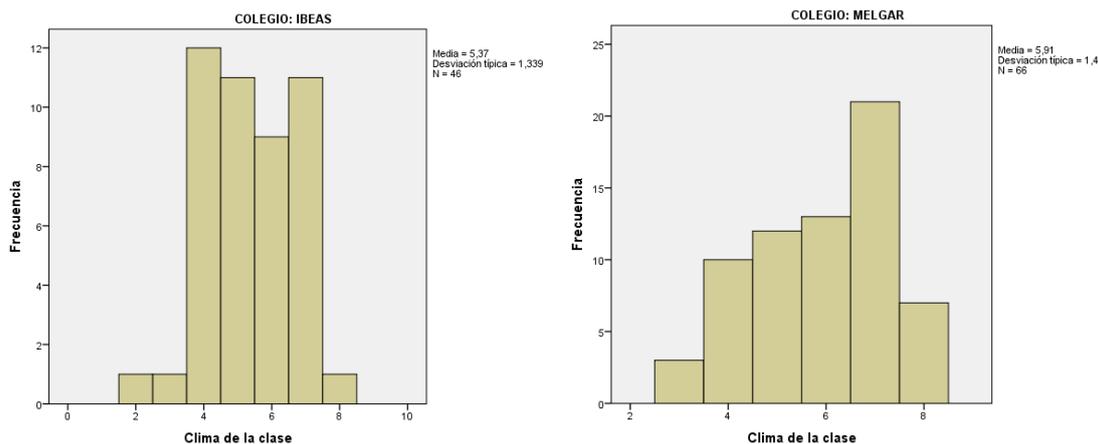
Estadísticos		
P1_8 Clima de la clase		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		5,69
Mediana		6,00
Moda		7
Desv. típ.		1,395
Varianza		1,947
Mínimo		2
Máximo		8
Percentiles	25	5,00
	50	6,00
	75	7,00

— Comparativa por colegios

Veamos a continuación si hay diferencia en cuanto a la utilización de las cuñas y su repercusión en el clima de clase en los dos colegios encuestados. Primero veamos el análisis descriptivo:

P1_8 Clima de la clase					
COLEGIO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
IBEAS	Válidos	2	1	2,2	2,2
		3	1	2,2	4,3
		4	12	26,1	26,1
		5	11	23,9	50,0
		6	9	19,6	69,6
		7	11	23,9	93,5
		8	1	2,2	95,7
		Total	46	100,0	100,0
MELGAR	Válidos	3	3	4,5	4,5
		4	10	15,2	19,7
		5	12	18,2	37,9
		6	13	19,7	57,6
		7	21	31,8	89,4
		8	7	10,6	100,0
		Total	66	100,0	100,0





Vemos como está distribuido de manera diferente en cada colegio, así en Ibeas entre las puntuaciones 4 y 7 hay prácticamente los mismos alumnos, pero en Melgar destaca claramente el número 7, es decir hay una mayoría de niños (32%) muy satisfechos con el ambiente de su clase.

Estadísticos			
P1_8 Clima de la clase			
		COLEGIO	
		IBEAS	MELGAR
N	Válidos	46	66
	Perdidos	0	0
Media		5,37	5,91
Mediana		5,00	6,00
Moda		4	7
Desv. típ.		1,339	1,400
Varianza		1,794	1,961
Mínimo		2	3
Máximo		8	8
Percentiles	25	4,00	5,00
	50	5,00	6,00
	75	7,00	7,00

Realizamos una prueba estadística para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre el clima de la clase y pertenecer a un colegio u otro. Aplicamos el test para muestras no paramétricas de Kruskal-Wallis, si el p-valor es menor de 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula y ver que sí que hay diferencias.

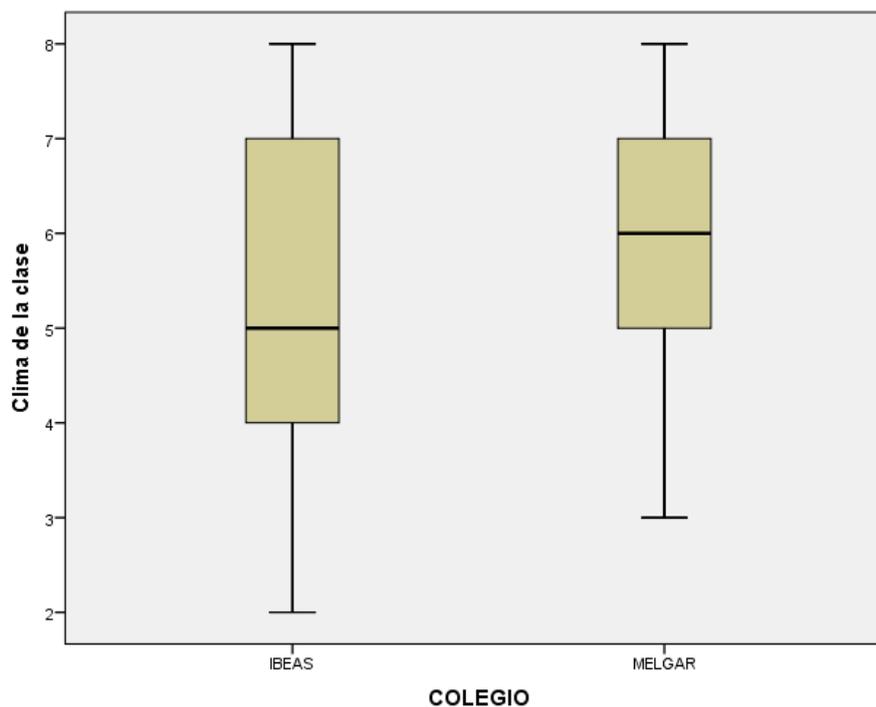


Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Clima de la clase es la misma entre las categorías de CURSO.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,003	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

El p-valor es $0.003 < 0.05$, luego podemos decir que hay diferencia en cuanto al clima de clase dependiendo a que colegio se pertenezca, es decir que el colegio es determinante a la hora del clima de clase y por lo tanto, a las valoraciones siguientes. Lo vemos gráficamente:



En el caso de Ibeas los valores centrales (el 50%) están más distribuidos entre los 4 y los 7 puntos, y la mediana es menor (5), en cambio en Melgar es 6.



2— PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE COMPENSACIÓN CORPORAL: PARA COMPENSAR LA FALTA DE ATENCIÓN, EL CANSANCIO, EL NERVIOSISMO, EL ESTRÉS, LA ANSIEDAD O LA TENSIÓN

Para ayudarme a justificar la incorporación de las cuñas motrices en nuestro horario, como estrategia motivadora y compensadora de la fatiga y de la falta de atención, me gustaría exponer una serie de hallazgos obtenidos a través de numerosos autores y estudios neurocientíficos; pero quiero comenzar con las propuestas que ya en 1962 promulgaron el profesor **Debré** y el doctor **Daniel Douad**, en su estudio sobre *“La fatiga de los escolares en el sistema escolar actual, investigación de sus causas y posibles remedios”* y aún medio siglo después, creo que está de vigente actualidad. Ambos autores postulan que uno de los condicionantes de esta fatiga escolar *son las horas de clase y la falta de intervalos en las mismas*, y para solucionarlo proponen un cambio en los horarios y calendarios de su país de origen Francia, pero haciéndolo extensivo al resto de países:

“Sería bueno adoptar clases que no sobrepasasen los veinticinco minutos para siete a ocho años, y de cuarenta y cinco minutos para los de nueve a diez años, intervalos entre las clases, por lo menos de diez minutos, y una jornada escolar o la repartición de los tiempos de los niños entre el sueño, el trabajo y las actividades libres” (Debré y Douad. 1962:10).

Proponen también realizar diferentes medidas de orden pedagógico, de limitaciones y equilibramientos como las siguientes:

“En las primeras es necesario tener en cuenta las materias de enseñanza de las disciplinas intelectuales en horarios ilimitados; en las segundas es preciso realizar los equilibrios de que se ha hablado a lo largo de este informe: el equilibrio «abstracto–concreto», el equilibrio «cerebro–músculo», el equilibrio actividad–descanso», el equilibrio «competición–cooperación». No se perderá de vista que estos equilibrios, que deberán, evidentemente, variar según la edad de los alumnos, que han cambiado con las generaciones y cambiarán todavía según la idea que la colectividad nacional se haga de los objetivos mismos de la enseñanza” (Debré y Douad. 1962:11).

LA FALTA DE ATENCIÓN EN EL AULA

Volviendo al siglo XXI, a través de los estudios de neurociencia de **Eric Jensen**, en su capítulo 5 dedicado *los ciclos de atención y el tiempo de procesamiento*, del libro *“Cerebro y aprendizaje”* expone:

“Tenemos altibajos de atención natural a lo largo del día. Son ritmos ultradianos, uno de los ciclos clave de nuestro cerebro que dura entre 90 y 110 minutos. Esto significa que tenemos unos 16 ciclos durante un periodo de 24 horas. (). Algunos alumnos que están soñolientos en clase pueden estar tocando fondo en su ciclo de atención. Movimientos tales como estirarse o correr pueden ayudar a centrar la atención” (Jensen, E. 2008:79).

Jensen afirma que el cerebro cambia sus capacidades cognitivas en estos ciclos de altibajos. Hay literalmente un cambio de flujo sanguíneo y en la respiración en estos ciclos que afectan al aprendizaje. *“Nuestro cerebro se vuelve altamente más eficaz en procesar la información ya sea verbal o espacial. Estos periodos de eficacia alternante parecen estar correlacionados con un conocido ritmo, “el básico de descanso y actividad”*.



Este investigador plantea que en el aula, hay tres razones por las que la atención constante es contraproducente:

- Primero, *gran parte de lo que aprendemos no se puede procesar de modo consciente; se produce con demasiada rapidez. Necesitamos tiempo en procesarlo.*
- Segundo, *para crear un nuevo significado, necesitamos tiempo interior; el significado se genera siempre desde dentro, no externamente.*
- Tercero, después de cada nueva experiencia de aprendizaje, *necesitamos tiempo para “imprimir” el aprendizaje.*

Por lo que propone:

“Se puede captar la atención de los alumnos o ellos pueden estar elaborando significado, pero nunca las dos cosas al mismo tiempo. (). La sinapsis se refuerza cuando se da tiempo para que se solidifiquen las conexiones neuronales porque no necesitan responder a otros estímulos en conflicto”.

Puede ser que el tiempo de reposo, que ahora sabemos que no es realmente eso, sea el más importante para el procesamiento de una nueva información. El aprendizaje se puede volver más funcional cuando los estímulos externos se cortan y el cerebro puede vincularlo con otras asociaciones, usos y procedimientos. (). Este hallazgo sugiere que deberíamos disponer de varios minutos de tiempo de reflexión después de un nuevo aprendizaje” (Jensen, E. 2008:80).

En esta misma línea, otro neurocientífico **Francisco Mora** desde el campo de la neuroeducación explica como: *la atención es el mecanismo cerebral que se requiere para ser consciente de algo*. El mecanismo de la atención consigue el ensamblaje funcional de neuronas dispersas de corteza cerebral y tálamo activando el mecanismo de la conciencia. Aprender y memorizar, al menos en la enseñanza, requiere de ese foco preciso absoluto que es la atención. (Mora, F. 2013:81).

En recientes estudios se ha detectado que los sustratos neuronales de la atención no son iguales en el niño y el adulto, e incluso en el niño para cada edad y aun para cada tema diferente, es lo que se entiende por *“tiempo atencional”*, no es el mismo para las diferentes etapas y edades que componen el arco vital del individuo humano y conocer estos tiempos cerebrales puede ayudar a ajustar *“los tiempos de atención reales”* durante el aprendizaje en clase de una manera más eficiente (Mora, F. 2013:88).

Para este autor tanto los niños como los adultos también difieren en sus hábitos con respecto a la hora de irse a la cama y la hora de levantarse, y los tiempos, a lo largo del día, en que *se hace necesario un descanso tras el cual se sienten mejor para continuar con una determinada labor*. (Mora, F. 2013:124).

José María Toro manifiesta que en este momento presente, la atención es un impresionante campo educativo y al mismo tiempo es, *un medio y un fin, es la semilla y el fruto*. *“Es semilla, es decir, es un medio, cuando la practico para desarrollar el estar atento, el darme cuenta o el estar centrado. Pero la atención misma hace presente la conciencia y toma de conciencia del presente: me libera del descuido y la dispersión; me hace vivir de otra manera cada gesto y momento de la vida. En este sentido, la atención es también fruto”*. (Toro, J.M. 2011:145)

Según el *“eneagrama”* o *“La teoría del caos versus coherencia”* de **Servan-Schreiber** (2003), existe una pugna entre dos fuerzas o energías, una que nos centra y otra que nos



descentra y nuestra vida es un continuo luchar para no descentrarnos y mantenernos lo máximo posible en nuestro centro.

Para **Eduard Punset** el cerebro no perdona que no se quiera aprender nada nuevo, por sencillo que sea, sin algún tipo de ejercicio, aunque solo sea físico. Sin esto no se puede progresar. *“No sabíamos por ejemplo que sencillos ejercicios aeróbicos repercuten favorablemente sobre los estados de ansiedad porque aumentan el número de neuronas y el número de veces que se comunican entre ellas. “<Quieres decir, Eduardo, ¿que si practico un grupo movimientos simples como los de levantar los brazos con las manos abiertas disminuirán los niveles de ansiedad?> Quiero decir exactamente eso”.* (Punset, E. 2013:79).

Punset nos propone que **el trabajo con la meditación o atención plena** es una forma eficaz para empezar a comprender y transformar nuestras vidas. Es un método de autogestión mental que tiene dos mil años de antigüedad en Oriente y que en los últimos tiempos se está popularizando y estudiando en los laboratorios de Occidente. *“La atención plena es la capacidad de centrar la atención en el presente, gestionando la tendencia de la mente a divagar hacia el pasado o el futuro. Hay muchísimas técnicas de atención plena y las más sencillas a las que puede acceder cualquier persona que quiera experimentarlas, suelen estar basadas en la práctica de la respiración”.* (Punset, E. 2014:305).

“Los beneficios fisiológicos que pueden derivarse de las prácticas de atención plena son múltiples, entre ellos el alivio de los síntomas del estrés, medido de forma objetiva tras sesiones de meditación sencillas y que no requieren un entrenamiento complicado” (Punset, E. 2014:306). Estas prácticas también cambian la frecuencia de nuestras ondas cerebrales, producidas por la actividad eléctrica del cerebro.

Por lo tanto, podemos trabajar con la mente, igual que hacemos con el cuerpo, se necesita tesón y esfuerzo. Existen investigaciones punteras como la llevada a cabo en el laboratorio de neurociencia afectiva de Richard Davidson en Wisconsin, Estados Unidos, que confirman el poder del pensamiento para cambiar las estructuras biológicas del cerebro, es decir, para reprogramarlo. (Punset, E. 2014:305).

Acorde a estos descubrimientos **Ramiro Calle** nos indica que en una mente agitada no puede surgir la lucidez, *”cuando se respetan estos “relojes” biopsíquicos ayudamos a que el bienestar y la salud operen de manera armónica, pero cuando se rompe este equilibrio, sobrevienen las tensiones psíquicas, las presiones, las exigencias y autoexigencias desmesuradas, la agitación psíquica, las actitudes perniciosas o actividades excesivas, la falta adecuada de atención a las cinco fuentes de energía (alimentación, respiración, descanso, sueño e impresiones mentales), los disgustos, los enfados, el desorden interior y otros muchos factores pueden desequilibrar anímica o psicosomáticamente a la persona”* (Calle, R. 2009: 22)

Para este experimentado profesor de yoga, *“Las técnicas de yoga facilitan y potencian la concentración, que es un músculo que se puede desarrollar y perfeccionar”* (Calle, R. 2009: 30); y su influencia sobre el sistema nervioso son innegables, pues lo sedan de tal modo que luego la persona está mucho más tranquila y es menos reactiva en su vida cotidiana o incluso ante los contratiempos. (Calle, R. 2009:65)

“En el plano mental el yoga nos proporciona técnicas para cultivar metódicamente la atención, intensificar la capacidad de concentración, ensanchar la conciencia, gobernar la mente, inhibir pensamientos mecánicos y modificar los modelos de conducta mental que producen locura y desdicha” (Calle, R; 2009:35).



EL ESTRÉS Y LA ANSIEDAD EN EL AULA

Otra circunstancia que se puede dar en nuestras aulas es el *estrés*, generado por situaciones tan dispares como: condiciones de hacinamiento, las malas relaciones entre los alumnos, las jerarquías sociales en el aula, un alto y constante nivel de exigencia, mala iluminación, un exceso de estímulos, las altas expectativas del profesor, las amenazas, la atención mantenida en una tarea, etc.

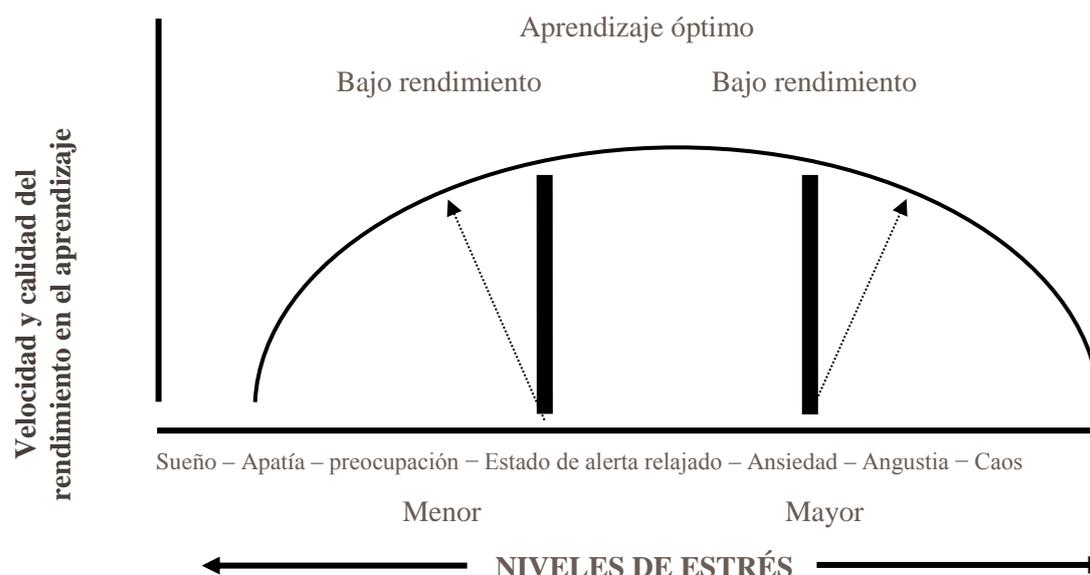
“El estrés activa una respuesta fisiológica que se inicia en el cerebro a través del hipotálamo y la pituitaria y fuera de él, en las glándulas suprarrenales, generando productos tales como las hormonas glucocorticoides, especialmente el cortisol, y catecolaminas: adrenalina y noradrenalina. Y por último, se produce en el organismo una más, como resultado del estrés, segregada por el páncreas, se trata de la insulina” (Iglesias, R. 2014:20).

- Cuando la exhalación es unos pocos segundos más larga que tu inhalación, el nervio vago envía una señal al cerebro para activar el sistema nervioso parasimpático y disminuir la actividad del sistema nervioso simpático. El simpático envía una orden al organismo, que responde al estrés a través de una respuesta de lucha o huida. El ritmo cardíaco y la velocidad de la respiración aumentan, comenzando a liberar hormonas del estrés como el cortisol, preparando el cuerpo para hacer frente a una amenaza. Si esta amenaza es “¡me persigue un león y tengo que salir corriendo!”, la liberación de esta hormona es útil pues nos permite estar alerta y actuar a una mayor velocidad. Pero si la amenaza es “no soy capaz de hacer este trabajo” o “no me siento a gusto en el cole” será muy perjudicial. Cuando el cortisol se eleva por mucho tiempo o muy frecuentemente se perturban todos los sistemas hormonales del cuerpo, arriesgándonos a sufrir una crisis de ansiedad.
- Por otra parte, el sistema nervioso parasimpático controla el descanso y la relajación, haciendo que el cuerpo genere calma y equilibrio interior. Cuando el sistema parasimpático domina, la respiración es calmada, baja la frecuencia cardíaca, la presión arterial disminuye a medida que los vasos sanguíneos se relajan, y el cuerpo regresa a un estado de calma y relajación.

Para **Mariano Moraleda** (doctor en psicología) pese a que en la niñez o edad escolar, hay una tónica general de serenidad, una vivencia que suele hacerse presente en los niños con relativa frecuencia, es **la ansiedad**. Esta vivencia suele estar relacionada con las situaciones humillantes y ataques a la confianza de sí mismo que puedan surgir a su alrededor. La mayoría de las veces, **los escolares culpan al maestro como provocador de tales vivencias**, mucho más que a los padres o compañeros. Los resultados de numerosos estudios, arrojan una relación negativa entre ansiedad y rendimiento académico (Moraleda, M. 1993:155).

En la siguiente gráfica, propuesta por **Erik Jensen**, se expone esta conexión directa entre el estrés, el rendimiento del alumno y las consecuencias emocionales.





Repercusión del estrés sobre el rendimiento en el aprendizaje (Jensen, E. 2008:85)

Para **Mary Atkinson**, el estrés se vuelve *dañino cuando empieza a afectar a la salud mental y física*. La reacción fisiológica provoca que: los músculos se tensan para rendir al máximo. El corazón y los pulmones trabajan especialmente duro para acelerar el flujo de sangre y oxígeno hacia los músculos y el cerebro. La presión sanguínea y el ritmo cardíaco se elevan. La respiración se acelera. La vejiga y el intestino se vacían para conseguir que el cuerpo sea lo más ligero posible. Las glándulas sudoríparas producen más sudor para enfriar el cuerpo y dejarlo preparado para la supuesta amenaza física. (Atkinson, M; 2009:–11–12).

“El estrés, el cansancio, las sobrecargas por esfuerzo o por trabajo habitual ocasionan rigidez muscular y dolor. El músculo se contrae por la acumulación de toxinas que dificultan la circulación. A través del estiramiento conseguimos recuperar el tono normal del músculo, liberar toxinas y dejar fluir la circulación. Los estiramientos reducen la fatiga y nos proporcionan una sensación de bienestar y alivio” (Castro, F.J. 2009:2).

Caine, R.N. y G. Caine (2003) en uno de sus doce principios del aprendizaje afirma que: *El aprendizaje complejo se incrementa por el desafío y se inhibe por la amenaza*: el cerebro aprende de manera óptima hace el máximo de conexiones cuando es desafiado apropiadamente en un entorno que estimula el asumir riesgos. Sin embargo, se encoge o se "bajonea" ante una amenaza percibida. Se hace entonces menos flexible y revierte a actitudes y procedimientos primitivos. Es por eso que *debemos crear y mantener una atmósfera de alerta relajada, lo que implica baja amenaza y alto desafío*. La baja amenaza no es, sin embargo, sinónimo simplemente de "sentirse bien". El elemento esencial de una amenaza percibida es un sentimiento de desamparo o fatiga. La tensión y ansiedad originales son inevitables y deben esperarse en un aprendizaje genuino. Esto se debe a que el genuino aprendizaje implica cambios que llevan a una reorganización del sí. Tal aprendizaje puede estar intrínsecamente lleno de tensiones, prescindiendo de la habilidad o del soporte ofrecido por el profesor. (Caine y Caine: 2012).

Desde la Neuroeducación, **Francisco Mora** nos informa de que comienza a ver conocimiento experiencial y clínico de los efectos de un medio ambiente estresante (familia, social,...) en el desarrollo normal del cerebro de los niños, entre los que se encuentra los



mecanismos que generan ansiedad disminuyen los procesos de atención y tienen consecuencias severas sobre el proceso de aprendizaje y memoria.

Las amenazas constantes y de cualquier tipo sobre el niño, y que éste no pueda controlar de ninguna manera, afectan sobre los circuitos neuronales de la amígdala y del hipocampo, y en consecuencia, al desarrollo de los procesos emocionales y cognitivos. **“Los mecanismos que generan ansiedad disminuyen los procesos de atención y tienen consecuencias severas sobre el proceso de aprendizaje y memoria.** También perjudican la maduración de los mecanismos corticales neuronales de inhibición cuyo deterioro o retraso pueden generar impulsividad” (Mora, F. 2013:54).

A través de la neuroeducación también se relacionan directamente la emoción y el aprendizaje, comprobando que muchos niños en algún momento de su periodo escolar y que se ha relacionado con el hecho de vivir en una “sociedad estresada” sufren un **“apagón emocional”**. El estrés genera un estado de acciones y reacciones personales de tensión constante, que con el mantenimiento, pueden derivar en respuestas orgánicas patológicas permanentes. Esta conducta manifestada en los niños, suele expresarse mayormente en el colegio y a la hora de aprender y memorizar. (Mora, F. 2013:69).

Aletha Solter se reafirma en esta conexión entre estrés y emoción: *“Los niños aprenden mejor cuando sus vidas están libres de estrés. El estrés interfiere con el proceso de aprendizaje, porque los sentimientos dolorosos pueden conducir a la confusión crónica, la ansiedad, la falta de confianza en sí mismo y la inhabilidad para concentrarse. El proceso de aprendizaje se realiza cuando se permite a los niños expresar sensaciones dolorosas a través del llanto y las rabietas”*. (Solter, A. 2012:2).

O como dice el filósofo **OsHo** *“La ansiedad es el estado entre lo que eres y lo que deberías ser. Las personas siempre se sentirán angustiadas si existe un “deberías” en su vida”*. (OsHo.2011:109).

Para el Dr. **Fred Travis** (autor del libro: *“Tu Cerebro es un Río, No una Roca”*) expone una cruda realidad: **“Nuestro actual sistema educativo tiene una grave enfermedad crónica de incapacidad y una muy seria carencia en su metodología”**. En sus investigaciones sobre el funcionamiento cerebral, parece que la educación moderna puede dañar la fisiología del cerebro de nuestros hijos e hijas. La presión y el estrés que soportan nuestros hijos y estudiantes durante el periodo escolar y universitario pueden alterar el sano desarrollo de sus cerebros, aún no plenamente formados, y producir alteraciones en su proceso de aprendizaje y comportamiento, además de reprimir y apagar su genio natural interior y su sed de conocimiento”.

Ante la pregunta de si ¿es posible restablecer el funcionamiento de un cerebro que está siendo destruido por la reacción al estrés continuo?, su respuesta a esta pregunta es que sí: *“la práctica de la Meditación Trascendental, que da una sensación de seguridad, integridad y plenitud, puede lograr semejante objetivo. La Meditación Trascendental trae alerta tranquila – una condición en la que el “contenido sensorial es atenuado y, finalmente, detenido, mientras se acentúan los circuitos alerta del tronco cerebral”* (Travis, F. 2014).

Destacados líderes políticos y del gobierno en Inglaterra comienzan a reconocer públicamente el uso de las tecnologías de la Meditación Trascendental para manejar la fatiga, el estrés y las exigencias propias de su actividad.



"En el mundo de temor e incertidumbre que vivimos hoy en día, cada estudiante debería tener un período diario para zambullirse dentro de sí mismo y experimentar el campo de silencio que es la inmensa reserva de energía e inteligencia que está en lo más profundo, dentro de cada uno de nosotros." Maharishi Mahesh Yogi

Eric Jensen reafirmando estos argumentos y exponiendo que: *"un entorno físico estresante va vinculado con el fracaso escolar"* (Jensen, E. 2008:81) propone que hay **dos planteamientos para reducir el estrés en los alumnos:**

- Uno es *manejar las situaciones* que pueden producirlo.
- Y el otro, es *emplear estrategias personales mediadoras* que lo liberen.

"Ayudar a los alumnos a aprender lo que induce al estrés y que hacer al respecto. Enseñarles técnicas de manejo del estrés tales como la organización del tiempo, respiración, la función del descanso, formas de relacionarse y lograr apoyo de los compañeros."

Si un profesor tiene poco control sobre el entorno exterior, debe establecer el momento en el que comienza el tiempo de transición entre clases. Ello permite a los alumnos distanciarse de posibles peligros. Además, este tiempo podría incluir un cambio de postura física, baile, manualidades, un juego o un paseo" (Jensen, E. 2008:89).

En las propuestas metodológicas de la **LOMCE** expuestas en el **Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 117; Pág. 44223 Viernes, 20 de junio de 2014**; leemos:

"La coordinación docente es clave en el diseño, concreción y secuenciación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación así como en la selección de materiales y recursos didácticos de calidad. Todo ello desde la combinación de la tradición con propuestas de innovación que generen entornos de aprendizaje que faciliten, enriquezcan y secuencien el aprendizaje del alumnado".

LAS CUÑAS COMPENSAN LA FALTA DE ATENCIÓN Y ALIVIAN EL CANSANCIO, EL NERVIOSISMO, EL ESTRÉS, LA ANSIEDAD O LA TENSIÓN

Todas las afirmaciones anteriores constatan, la urgencia pedagógica que la atención y el estrés requieren en nuestras aulas, las cuales suelen ser abordadas desde una consideración psicológica y mental, y no corporal.

MEDIANTE LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE DE SERENIDAD Y RESPETO

Es en este punto, donde conecta directamente con el anterior apartado, pues consideramos que la creación de *un ambiente de serenidad y respeto* (de ritmos y pulsos personales, corporales, emocionales...) en la clase, *abonan el camino, para favorecer un nivel óptimo de atención y reducir el nivel de estrés y tensión en nuestros alumnos.*





Febrero 2014



Octubre 2014



Noviembre 2014



Diciembre 2014

“El grado de satisfacción, tranquilidad y sosiego del alumnado tiene mucho que ver con la acogida y encauzamiento pedagógico que da a sus intereses, deseos y necesidades corporales” (Vaca M.J. 2002: 41).

GRACIAS A LA TRASFORMACIÓN DE LOS HORARIOS

Otra forma de abordar las curvas de aprendizaje, los intervalos, las curvas neurofisiológicas y los niveles de estrés, existentes en el aula; siendo conscientes de las repercusiones que estas tienen sobre el rendimiento y sobre el bienestar de los alumnos, es mediante la **elaboración de horarios** respetuosos con dichas particularidades.

En este sentido, considero que las cuñas motrices **respetan el ritmo básico de descanso y actividad**, permiten a su vez, ese tiempo necesario de elaboración de aprendizajes y dan cabida, a que los diferentes cuerpos encuentren un espacio a lo largo de la jornada escolar, como se recoge en estas reflexiones:



- “A través de los estiramientos conseguimos básicamente tres beneficios: prepararnos para la actividad a realizar, recuperarnos de la fatiga y relajarnos” (Castro, F.J. 2008:1).
- “Los ejercicios de relajación favorecían la entrada del alumno en estados de conciencia que potenciaban la atención, la comprensión, la memorización y el aprendizaje” (Toro, J.M. 2011:131).
- “La clave no está en exigir o no, sino en el tiempo que hay que exigir y la intensidad de la exigencia” (Vaca, M.J.: Apuntes asignatura E.F. en E.P. 1994).
- “El rendimiento mental no es ajeno a otros factores relacionados con el entorno o el medio ambiente. Estos factores refieren a la propia aula donde se enseña y aprende, sea el ruido, la temperatura, la iluminación, la propia conducta del profesor o de otros niños. Influye, sin duda, y de forma negativa el requerimiento por parte del profesor de una atención sostenida y sin descansos más allá del “tiempo atencional” normal y fisiológico; influye la exigencia de largos periodos de estudio no controlados” (Mora, F. 2013:148).

Una de las 10 claves del éxito del renombrado *sistema educativo finlandés* es:

- Los alumnos tienen tiempo para todo: las jornadas lectivas son más cortas y se da importancia al juego y al descanso.

Todas estas creencias se materializan en la elaboración del siguiente horario:

Horario oficial del grupo de 1º E.P.O. Curso: 2014–2015

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.00–10.00	LENGUA	LENGUA	LENGUA	MATES	MATES
10.00–11.00	RELIGIÓN VALORES	MATES	E.F.	INGLÉS	CIENCIAS DE LA NATUR.
11.00–11.45	E.F.	MÚSICA	INFORMÁTICA	MÚSICA	E.F.
11.45–12.15	RECREO				
12.15–13.15	MATES	INGLÉS	MATES	LENGUA	RELIGIÓN VALORES
13.15–14.00	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS DE LA NATUR.	CIENCIAS SOCIALES	E. PLASTICA	LENGUA



Horario real del grupo de 1º E.P.O. Curso: 2014–2015

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.00–10.00	<i>PROYECTO GLOBALIZADO</i>	<i>PROYECTO GLOBALIZADO</i>	<i>PROYECTO GLOBALIZADO</i>	<i>PROYECTO GLOBALIZADO</i>	<i>PROYECTO GLOBALIZADO</i>
10.0–11.00	RELIGIÓN VALORES		<i>E.F.</i>	INGLÉS	
10.50–11.00	_____	<i>CUÑA: ALMUERZO SALUDABLE</i>	<i>CUÑA: ALMUERZO SALUDABLE</i>	_____	_____
11.00–11.45	<i>E.F.</i>	MÚSICA	INFORMÁTICA	MÚSICA	<i>E.F.</i>
11.45–12.15	<i>RECREO</i>				
12.15–13.15		INGLÉS			RELIGIÓN VALORES
13.15–14.00	<i>PROYECTO GLOBALIZADO</i>	<i>PROYECTO GLOBALIZADO</i>	<i>PROYECTO GLOBALIZADO</i>	<i>PROYECTO GLOBALIZADO</i>	<i>TUTORIA REFLEXIÓN</i>

(Las asignaturas en cursiva son todas las que imparto)

Fortaleciendo la idea de que el trabajo con las cuñas **es un tema de tutor**, como tutora del grupo de 1º E.P.O. en el curso 2014–2015 y al tener la gran fortuna, de impartir seis asignaturas, me ha permitido adaptar el horario de forma contundente. **Este horario me permite:**

- Desarrollar un *proyecto globalizado* entre todas las áreas impartidas: lengua, matemáticas, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, educación plástica y educación física.
- Permitir que los *deseos, intereses y conocimientos previos* de los alumnos convivan con los deseos e intereses del profesor.
- Acoger y atender *los ciclos de atención*, ajustando la intensidad y exigencia de las actividades propuestas.
- Aumentar la *implicación de los alumnos* en su propio proceso educativo y madurativo.
- Incorporar *las cuñas necesarias* para compensar las necesidades, pulsiones... de mis alumnos, conjugando con cada periodo de exigencia o de silencio corporal otro de tolerancia corporal.
- Desconectar del momento de exigencia anterior, *favoreciendo la descentración* de la actividad realizada y aumentar así, la disposición en las nuevas propuestas, y en consecuencia, mejorar el *rendimiento escolar*.
- Entrelazar *contenidos curriculares y extracurriculares*.
- *Organizar espacialmente* la clase, respetando las necesidades de los niños y favoreciendo el trabajo cooperativo.
- Dar cabida a *todas las presencias corporales*: cuerpo silenciado, expuesto, parcialmente implicado, suelto y cuerpo objeto de tratamiento corporal.



- Hallar un *equilibrio entre la tendencia docente y la tendencia discente*, creando una *negociación de lo corporal* entre el “tiempo del profesor” y el “tiempo del alumno”, convirtiéndolo en “*un tiempo nuestro*”.
- Abordar la problemática, cada vez más presente en las aulas, de los alumnos con Trastorno Por Déficit de Atención e Hiperactividad (*T.D.H.I.*) y elaborar respuestas adecuadas sobre ello.
- *Dotar a los alumnos* de recursos que puedan utilizar en su día a día, ante situaciones estresantes, de nerviosismo o cansancio.
- *Implicar a las familias*, haciendo a los padres formar parte activa del proceso, puesto que si en casa se refuerzan estas técnicas trabajadas, se realizan conjuntamente, se dialoga sobre sus beneficios, dichos aprendizajes pasaran a interiorizarse de una forma más sólida.
- *Como tutora*, esta práctica me ayuda a indagar y conocer mejor las necesidades cognitivas, motrices, emocionales, sociales, etc, de mis alumnos, su repercusión en la actividad escolar y en el aprendizaje.



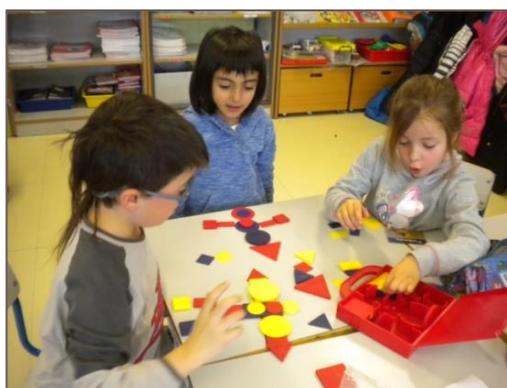
Marzo 2014



Noviembre 2014



Enero 2015



Febrero 2015





Enero 2015



Mayo 2015

“Las exigencias de la escuela, a veces tan mal toleradas, muestran los difíciles progresos de la focalización en el niño. Con cuanta dificultad llega a ser capaz de sustraerse a lo que está haciendo para dedicarse a otra tarea y para consagrarse a ella, exclusivamente, sin mezclarla con elementos extraños. El niño, gradualmente, va dejando de ser refractario a las tareas impuestas” (Wallon, H. 2000:77).

FLEXIBILIDAD EN LA APLICACIÓN DE LAS CUÑAS

Uno de los grandes cambios respecto al proyecto en su inicio, en el que las cuñas se venían trabajando en los cambios de asignatura, a modo de bisagra entre clase y clase; ha sido la flexibilización en la aplicación de las cuñas, pues gracias a la indagación y el respeto inferido en su aplicación, estas me han ido demostrando que tienen la gran cualidad de adaptarse a las necesidades de cada aula, e incluso de cada alumno. La investigación–acción realizada a diario en el aula, me ha hecho ver que:

- Hay grupos que a primera hora de la mañana necesitan tonificación o activación y otros que sin embargo precisan una relajación.
- Grupos que llegan del recreo con una gran activación y reclaman una vuelta a la calma, en este momento.
- Clases con una gran exigencia, que demandan un corte para descentrar de tal intensidad.
- O incluso grupos en los que unos alumnos necesitan una activación y otros una relajación, y las cuñas motrices lo permiten.

Marcelino Vaca en sus investigaciones realizadas, también repara en esta pertinencia de las cuñas motrices:

“Hemos observado en el análisis de la práctica que las cuñas motrices resultan pertinentes cuando se pretende tonificar al alumnado en el comienzo de la jornada escolar, cuando se le propone cambiar el ritmo en los minutos previos a las salidas del aula, cuando regresa del recreo y necesita calmarse para adentrarse en nuevas tareas, cuando hay explícitas manifestaciones de cansancio debidas a una densa actividad intelectual” (Vaca, M.J. 2008:52).



LAS CUÑAS DE BIENVENIDA Y EN LA EVALUACIÓN

Sin embargo, dentro de esta flexibilidad desarrollada día a día en la aplicación de las cuñas, van surgiendo otras que se establecen en un momento concreto, y gracias a las experiencias vividas y a los beneficios detectados, se mantienen a día de hoy. Me refiero a “*La cuña de bienvenida*” y la realizada “*Antes de una evaluación*”.

Todo comienza en el curso 2012– 2013

Recién llegada al colegio de Ibeas y estrenando el curso 2012–2013, los problemas comenzaron en la tutoría, desde los primeros días. Hasta ese año, el grupo había estado formado por 6 niñas y dos niños. Era una clase modélica y muy tranquila. Pero al llegar a 6º el curso sufrió grandes cambios: repitieron 4 alumnos, todos ellos por falta de esfuerzo y por su actitud, más que por la falta de consecución de objetivos y, se sumaron 4 chicos nuevos al aula, llegados de diferentes lugares y por diversas circunstancias personales.

Esta situación provocó que el ambiente de clase, casi desde el primer día fuera muy tenso, no había buenas relaciones entre los chicos, y se respiraba una gran falta de interés por todo lo que se relacionaba con la escuela. Por otro lado, según iba conociendo a los alumnos, me iba percatando de la baja autoestima que muchos de ellos tenían. También descubrí como a nivel socio–familiar las situaciones de algunos alumnos, eran “dramáticas”. Como ejemplo:

- **Carlos:** asistía de forma asidua al juzgado, a causa de la denuncia que tenía interpuesta junto a su hermano, hacia su madre. La tristeza y la rabia estaban instauradas en su corazón de forma permanente.
- **Alex:** recién llegado al colegio, después de un experiencia muy negativa y frustrante en cursos anteriores. Vivió a lo largo del curso una amarga experiencia; ya que su padre biológico al que apenas veía, había sido de nuevo padre, lo que le provocó mucha ira y enfado, y a la vez una pérdida de identidad.
- **Gonzalo:** trataba de encontrar la medida justa en su medicación por el diagnóstico de “TDH” y sufría una lucha interna; es un chico sumamente sensible pero con un autoconcepto personal totalmente alterado.
- **Adrián:** recién llegado a Burgos, con la intención de comenzar una nueva oportunidad para él y su madre, huyendo de “un padre maltratador” y de una situación familiar, que todavía hoy no llego a conocer su calado. Un niño entrañable pero muy vulnerable.
- **Jonathan:** cuyo padre adoptivo enfermó este curso de cáncer y cuya madre no ajustaba correctamente los premios y los castigos; estos últimos desorbitados. Tremendamente creativo igual que solitario, jamás te miraba a la cara.
- **Alexander:** alumno repetidor, inmigrante en un mundo que no acababa de aceptar, muy capaz, pero con una rechazo extremo al colegio; siempre desafiante y líder.
- **Cristian:** alumno con muchas dificultades escolares y familiares, hasta el momento había vivido protegido por 6 niñas maravillosas, desde infantil hasta 4º de primaria. Este cambio en su entorno escolar, aflora en él, la agresividad, pues pone aún más de manifiesto sus limitaciones e inseguridades.

Todas estas situaciones personales, familiares y emocionales vividas por estos chicos; hacen que la clase se convierta en un foco de tensión, en un lugar de desaprobación continua hacia los compañeros e incluso hacia los profesores. Ya a las 9 de la mañana en la fila, la crispación con



la que alguno de los compañeros llega de casa, hace saltar las chispas, y comienzan los insultos, las amenazas e incluso las agresiones.

Por todos estos motivos, me planteé que no podía permitir comenzar así la mañana, que tenía que mostrarles una forma más amable de dar la bienvenida al día, sin prisas, sin tensión, sin reproches. De esta forma comencé a introducir una **cuña de relajación** para empezar la jornada. Los primeros días surgían las risas y los comentarios desafortunados, pero progresivamente, cuando ellos fueron sintiendo lo que esta experiencia les aportaba, las propuestas se iban alargando en tiempo e intensidad. Al principio era básicamente un trabajo con **la respiración**, para buscar la calma de su cuerpo físico, después fui introduciendo **visualizaciones**, con pequeñas lecturas o historias, para pasar a situaciones más **meditativas**, con las que abordar su cuerpo mental, emocional y espiritual. Se convirtió en nuestra **rutina de saludo al día**, y eran ellos quienes me reclamaban la actividad, si algún día con la cabeza puesta en la clase se me olvidaba hacer la Cuña.



“Es una vía para que el cuerpo testimonie de sí en diferentes situaciones, porque con una Educación Corporal no se trata de producir cuerpos dóciles y normativos, ni interesan los cuerpos anatomizados; del cuerpo nos interesa más bien su Fenomenología, su subjetividad que configura un modo de ser en el mundo”. (Gallo, L.E. 2009:14).

Al percibir que gran parte del grupo tenía una autoestima tan baja y sintiendo que se enfrentaban a los exámenes con mucha tensión y con una alta sensación de fracaso, decidí realizar una **cuña de relajación antes de las evaluaciones**:

- Partíamos del trabajo con la **respiración**, y progresivamente hacíamos una pequeña **visualización** para liberar pensamientos negativos de su mente. Para terminar siempre repetíamos a modo de “mantra” **frases positivas** del estilo: “Yo soy capaz” “Yo me voy a esforzar” “Yo me merezco hacerlo bien”...

Y este trabajo de interiorización y sosiego, tuvo su recompensa, pues todos los niños de clase aprobaron la asignatura de lengua. A nivel académico, en este grupo hubo un gran **fracaso escolar**, pues a lo largo del curso suspendieron 8 alumnos matemáticas, 7 conocimiento del medio, 6 educación musical y 8 francés.

Cursos académicos		Cursos académicos		Cursos académicos		Cursos académicos		Cursos académicos		Cursos académicos		Cursos académicos		Cursos académicos		Cursos académicos		Cursos académicos	
14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

(Acta final de evaluación – grupo de 6º. Curso 2012–2013)



Por lo que la reunión de evaluación final fue todo un tormento, ya que ningún compañero comprendía como ningún alumno suspendía el área de lengua. Recuerdo como una compañera me dijo:

—“Pues no sé lo que habrás hecho, les has debido estrujar para el resto del día, pues con nosotras no dan palo al agua”.

Es cierto que todos los días, teníamos la asignatura de lengua a las 9 de la mañana, y este hecho puede propiciar un trabajo más sosegado, pero como he explicado, en este curso el nivel de “excitación” era máximo ya a las 9 de la mañana. Creo que darles la oportunidad de calmar sus emociones tan borboteantes, de trabajar el sosiego, de darles la oportunidad de hablar, de expresarse, junto con un metodología más oral, en la que la lluvia de ideas, la puesta en común de conocimientos y la realización por primera vez en su escolaridad de esquemas sinópticos, les ayudó a acoger la asignatura con un poco más de interés que otras. También considero que la escucha activa de sus problemáticas y la verbalización de sus talentos, de sus dones personales, tratando de fomentar su autoestima, me ayudó a construir una hora de libertad y serenidad a lo largo de toda su jornada diaria.

“La idea de que es posible enseñar sin dificultades se debe a una representación etérea del alumno. La prudencia pedagógica debería representarnos al zoquete como al alumno más normal: el que justifica plenamente la función de profesor puesto que debemos enseñarlo todo, comenzando por la necesidad misma de aprender” (Pennac, D 2009: 236).

Profundizamos en el curso 2013– 2014

Tras la experiencia con la tutoría de 6º, dejé de marcar horarios en la realización de las cuñas, ahora me mantengo vigilante. Sin embargo, hay dos cuñas que desde entonces mantengo: “La cuña de bienvenida” y “La cuña en la evaluación”.

— “Cuña de bienvenida”

Como explicaba en el anterior apartado, con la intención de **ofrecer a los alumnos una cálida acogida en la clase**, de forma amable, respetuosa y sosegada, realizo siempre una cuña al empezar la mañana. El curso pasado, dada la idiosincrasia del grupo comenzaba con una relajación y posterior meditación, para apaciguar su nivel de ansiedad y estrés. Con este grupo de 2º, me percaté que una relajación no era lo que necesitaban para empezar el día, llegaban pletóricos de energía y de ganas de trabajar. Les encantaba dibujar, fantasear, jugar, compartir muñecos y juguetes, ect. Por lo que **decidí abrir la puerta a la imaginación a través de los cuentos, leyendas, fábulas o historias que me inventaba, con ellos como protagonistas...** para que la creatividad nos permitiera estar más abiertos a los posteriores aprendizajes. Esta cuña tiene una clara intencionalidad emocional; para predisponer y favorecer la implicación personal del alumno, ante las actividades que luego van a realizar a lo largo de toda una jornada escolar.

Francisco Mora partiendo de los estudios de neuroeducación nos plantea: “*que sin atención no hay aprendizaje y esa capacidad nace de la habilidad del profesor para convertir la clase en un cuento, una historia, creando una envoltura curiosa, atractiva, cualquiera que sea la temática que trate*”. (Mora, F. 2013:81).



— “Cuña en la evaluación”

Tras las gratificantes experiencias con el grupo de 6º, y con la intención de propiciar una “*purificación mental*” y también física comenzamos siempre las evaluaciones de esta forma:

- Primero realizamos unos ejercicios de elongación que nos permitan ir eliminando la posible tensión muscular que tengamos (foto 1 y 2)
- Proseguimos con ejercicios de respiración, para profundizar en la liberación de las tensiones físicas pero también para oxigenar adecuadamente todas nuestras células. (foto 3)
- Por último realizamos pequeñas visualizaciones que nos permitan liberar los pensamientos negativos o bloqueantes como nubes que se llevan nuestras preocupaciones y tensiones, lluvia que nos limpia los pensamientos negativos..., y acabamos con verbalizaciones positivas en voz alta y “tapping”: “*Me quiero y me acepto tal y como soy*”, para reforzar su confianza, capacidad de esfuerzo y el merecimiento de hacer las cosas bien. (foto 4)



“Todos podemos conseguir nuestros objetivos. Si utilizamos las emociones correctamente, y la energía que se obtiene de ellas, no tendremos ningún impedimento” (Merino, A. 2014:131).

Por lo tanto, las cuñas no tienen un horario, es la clase quien marca el momento adecuado para aplicarlas; pues los cuerpos de los niños nunca callan.



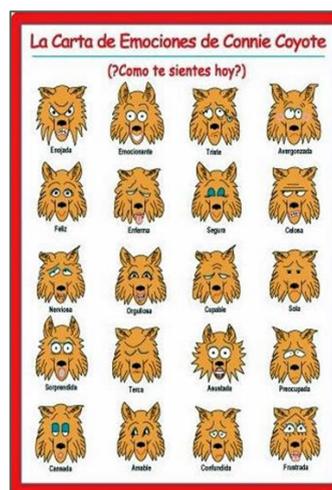
Se amplifica en el curso 2014– 2015

Al comenzar el curso con el grupo de 1º, volví a estudiar la llegada de los niños al aula, partiendo de cada grupo es un universo de necesidades. Las primeras semanas de septiembre, me percaté de que había un gran grupo que al llegar se reunían en el perchero y se contaban cosas personales, por lo que decidí hacer de ese momento, un tiempo compartido.

— “Cuña de bienvenida”

Por este motivo creé: “*El termómetro emocional*”, el cual inaugura el momento de encuentro, que me ayuda a descifrar en qué estado vibracional llegan los niños a clase, gracias a la apertura, la verbalización y la escucha de sus emociones, haciendo que todas ellas entren en su repertorio, sin categorizarlas (buenas o malas) para crecer en su descubrimiento....

Cada niño nada más llegar al aula, coloca su nombre en la emoción en la que considera que se encuentra en ese momento. Posteriormente, cada niño expresa la emoción y el porqué. La emociones que constan en el termómetro son: *alegre, emocionado, orgulloso, triste, enfadado nervioso y otras*. En la parte trasera, del armario, disponemos de un cartel decorado con otras emociones posibles.



(Termómetro emocional 2014–2015)

Considero que el “termómetro” crea un tejido afectivo imprescindible para abrir nuestras mentes al aprendizaje, pues al hablar de los sentimientos que nos atormentan o nos embargan, nos permite comprenderlos, controlarlos y liberar las emociones que estos generan, provocando una relajación mental y emocional, que les permite estar más centrados en otras tareas.

Para el **Dr. Mario Alonso Puig** (Cirujano y doctor del aparato digestivo) “*Las palabras por sí solas activan los núcleos amigdalianos. Pueden activar, los núcleos del miedo que transforman las hormonas y los procesos mentales. La aceptación es el núcleo de la transformación. Si nos aceptamos por lo que somos y por lo que no somos, podemos cambiar. Lo que se resiste permanece*”. O como explica **Daniel Goleman** en su obra “*La alfabetización*”



emocional”, “es importante que los niños aprendan a identificar los elementos causantes de una emoción: palabras, gestos de otros, actitudes, comportamientos, etc. Y personalmente considero, que para que nos abran su corazón tienen que sentir una actitud de respeto y un entorno seguro, así como la confianza en el adulto. Todo ello le ayudará a desarrollar esta conciencia emocional, pues las emociones no son un contenido, son parte de nuestra vida.

“*El niño que ha empezado desde pequeño con las ventajas que implica el conocimiento y manejo de emociones sigue adquiriendo mayores beneficios con los años*” (Merino, A. 2014:25).

En recientes estudios de neuroeducación, se ha resaltado la importancia de **fomentar en los primeros años de los niños en el colegio la curiosidad primitiva, primigenia, básica**, que muestra expectación por lo nuevo y diferente, como un primer mecanismo útil que lleva a **aprender y memorizar mejor**, y también para seguir después y luego repercutir o enlazar con esa otra curiosidad más específica, lo que refiere al estudio, al conocimiento abstracto. Pero no todos los niños tienen el mismo grado de curiosidad y provocarla en aquellos niños que no la tengan espontáneamente, es una de las tareas más difíciles para el docente. Consciente de esta dificultad **Francisco Mora** presenta algunas estrategias para lograrlo (Mora, F. 2013:76–78):

- **Comenzar una clase con algo provocador**: una frase, un dibujo, un pensamiento o con algo que resulte chocante.
- **Presentar un problema cotidiano** que lleve a despertar al alumno al principio de la clase.
- **Crear una atmosfera para el diálogo** por parte de los alumnos en la que estos vean reflejados y a gusto no cuestionados.
- **Dar el tiempo suficiente** para que algún alumno desarrolle un argumento y se vea con ello motivado a encontrar la solución.
- Incentivar al estudiante a que sea **él quien plantea el problema**.
- **Introducir** durante el desarrollo de la clase elementos que impliquen incongruencia, contradicción, **novedad, sorpresa, complejidad**, desconcierto e incertidumbre.
- Que los puntos anteriores sean adecuados sin provocar ansiedad en los alumnos.
- **Provocar la participación activa** del estudiante y su exploración personal.
- **Reforzar el mérito o el aplauso**.

Con “**la cuña de bienvenida**” pretendo que cada niño sienta la escuela como un espacio de ilusión, amor, comprensión, protección, libertad, paz... concibiendo la clase como un hogar, en el que cada niño pueda recibir una mirada y una sonrisa todos los días.

— “Cuñas en la evaluación”

En el curso 2014–2015 al trabajar globalizadamente todas áreas con una temporalización mensual, las evaluaciones no son traumáticas y estresantes como en otros grupos, en que cada pocos días tienen un examen. Estas evaluaciones son realizadas los últimos días de mes y se globalizan también sus contenidos. Continuamos en la misma línea que en cursos precedentes,

- Comenzamos con unos suaves ejercicios de elongación para reducir la posible tensión muscular (foto 1–2)
- Continuamos con ejercicios de respiración, para liberar las tensiones físicas oxigenar todas nuestro organismo. (foto 3–4)



- Por último hacemos pequeñas visualizaciones que fomenten la creación de pensamientos positivos y estimulantes. Acabando con “tapping” y verbalizaciones positivas: “Me quiero y me acepto tal y como soy” (foto 5) y el mantra “Om namo naraya naya”. (6)

“Como el pintor prepara su tela, un alfarero la tierra, debemos preparar nuestro cuerpo antes de servirnos de él, antes de esperar “resultados satisfactorios”. Es el estado a prior del cuerpo el que determina la riqueza de la experiencia vivida. Una vez despierto, el cuerpo toma iniciativas, ya no se contenta con recibir, con padecer, con “encajar”. Al tomar conciencia de nuestro cuerpo, le concedemos una influencia sobre la vida” (Bertherat, T. 1999:72).



“Si un profesor quiere que sus alumnos salgan mal en los exámenes lo primero que genera es inseguridad, miedo, ambición. Por el contrario, si quiere que salgan bien, genera confianza, respeto a través del amor. Si se respeta a los alumnos, los alumnos se respetarán entre ellos y sabrán respetar a sus profesores y de esa manera surgirá un espacio de colaboración y acción común” (Maturana, H. 2013)

El Dr. Mario Alonso Puig, a raíz de sus numerosas investigaciones entre ellas de psiconeuroinmunología, afirma que la conexión entre el pensamiento, palabra, mentalidad y fisiología del humano, explica que hoy sabemos que la **confianza en uno mismo, la ilusión y el entusiasmo** tienen la capacidad de favorecer las funciones superiores del cerebro. La zona prefrontal del cerebro, el lugar donde tiene lugar el pensamiento más avanzado, donde se inventa mucho futuro, donde valoramos alternativas y estrategias para solucionar problemas y tomar decisiones, esta tremendamente influida por el sistema límbico, que es nuestro cerebro emocional. Por eso el que el corazón quiere sentir, la mente se lo acaba mostrando. Hay que entrenar la mente. **Pensamiento y palabra, forma la energía vital que tiene la capacidad de producir cambios físicos profundos.** (Alonso, M. 2013)

■ ESTUDIO DE CASOS

ALEXANDER: LA HISTORIA DE UN MOMENTO MÁGICO

Alexander (alumno de 6º E.P.O. en el curso 2012–2013), ha repetido 6º y, es de los que aborrece la escuela pero en los que se vislumbra un don para la vida, nada más conocerle. Manifestaba claramente lo que le gustaba y lo que no, sin tapujos, y leer claramente NO le gustaba. Él me insistía continuamente:

—“*Pero profe ¿Para qué leemos? No vale para nada, yo ni tengo libros en casa*”. Decía con ese don canalla y seductor, que le caracterizaba.

Por lo que me sorprendió tanto cuando una mañana de noviembre, me dijo:

—“*Profe, ¿puedo leer hoy yo el cuento?*”

Para realizar la cuña de bienvenida a las 9 de la mañana, en muchas ocasiones, utilizaba un libro de “*Cuentos para pensar*”. Sin pensarlo ni un minuto, le contesté:

—“*Por supuesto Alex*”.

Pero es que esta petición se repitió un día y otro y otro... Me di cuenta, de que realmente disfrutaba haciéndolo, siendo escuchado, era su momento en la Cuña Motriz, era su relajación personal...y para mí era mágico, verle sentado en la mesa, con sus pantalones caídos y ensimismado en la lectura del cuento, de la fábula o de la leyenda, mientras todos los demás cerraban los ojos para imaginar lo que él leía.

*Hacer, o no hacer, caso al NO del niño..., si somos el adulto, si creemos en el valor de lo que enseñamos, es cuestión de estrategia. Pero la estrategia, a veces tarda en dar sus frutos...





¡Gracias Alex!

HUGO: LA HISTORIA DE UN VIAJE ASTRAL

En una de las meditaciones matutinas de bienvenida al aula, Hugo (alumno de 6º E.P.O. en el curso 2012–2013) tras unos minutos de recuperación y todavía temblando, me contaba lo vivido en la meditación:

—“Es que profe, yo no estaba aquí, bueno si estaba pero no, mi cuerpo es como si se hubiera salido de mí, y entonces me sentí ligero y me fui... me fui... no sé dónde me he ido, pero no estaba aquí profe, es que no estaba...no se sentía la mesa, pero mi cuerpo no estaba sobre ella... buaa profe” Decía Hugo todavía conmocionado por la experiencia que acaba de experimentar, un “Viaje” a dimensiones desconocidas.



¡Gracias Hugo!

*Puedo afirmar que Hugo, me lo cuenta es porque sabe que le voy a escuchar, porque le voy a creer... lo cual necesita un proceso de confianza mutua y de demostración de actos de respeto por su persona; pues no en pocas ocasiones he oído comentarios lamentables delante de los niños, por parte de adultos, infravalorándoles e ignorando sus ideas o sensaciones.

Conjugar el equilibrio entre escucharles, respetarles, exigirles y motivarles, es una labor que lleva un gran esfuerzo e instrucción, en el que el maestro debe desterrar la idea de “ser supremo” que muchos llevan escrito en la bata.

Yo entro en el aula, y me siento un ser que no deja de aprender, y cuando salgo del aula me llevo mi tarea, pues en el intercambio con los niños, voy siendo consciente de mi ignorancia. Lo que va ratificando mi sensación de que soy maestra no tanto para instruir en unos conocimientos, como para acompañar en el descubrimiento y apropiación de los mismos.

Según la doctora **Jill Bolte Taylor** (directora de Estudios Neuroanatómico Estadounidenses) nos muestra que nuestros hemisferios derecho e izquierdo están totalmente separados entre sí.



Procesan información diferente y piensan en cosas diferentes. El derecho se encarga del momento presente, del aquí y ahora, y también de nuestros sentimientos. Nuestra energía se conecta a través de este hemisferio. El izquierdo piensa lineal y metódicamente, organiza la información y la asocia con lo que ocurrió en el pasado y la proyecta al futuro. Es la calculadora que recuerda y nos empuja a controlar. El derecho es paz, no hay preocupaciones. El izquierdo es el intelectual <tengo que hacer, debo ir...>. ***El problema es que damos más importancia al hemisferio izquierdo, y eso nos hace perder el poder de elegir en cada momento como queramos estar en el mundo.*** (Merino, A. 2014:24)

“MASAJE EN EL CUENTO”: LA HISTORIA DE UN DESEO CONCEDIDO

Estamos en el mes de noviembre (2014) y tras regresar del recreo, les vi tan sofocados que les propuse leerles un cuento, mientras respiraban y se iban relajando un poco. Este cuento les encanta, pues con una ruleta ellos eligen personajes, y surge un cuento distinto cada vez. Me situé en la parte delantera de la clase y comencé a leerles el cuento seleccionado. Por el rabillo del ojo entonces me fui percatando que varios niños comenzaban a hacerse un masaje en el sitio, habían girado sus sillas para mirarme, pues tenemos la clase distribuida en cinco grupos de cuatro; de esta forma el niño que estaba detrás comenzó a tocar la espalda o la nuca del compañero, como lo habíamos hecho en las cuñas de septiembre y octubre. Yo no les dije nada y seguí leyendo el cuento, con total normalidad. El resto de compañeros al ver que nos les negaba la posibilidad de darse el masaje, se fueron uniendo a la actividad, formándose cada vez más parejas, hasta que toda la clase, estaba “manos a la obra”. Yo seguía leyendo y ellos con sumo cuidado sin hacer ruido, se situaban detrás del compañero y comenzaban a darse el masaje. Al finalizar el cuento, todos estaban sentados uno detrás de otro, acariciándose la espalda, el cuello, los brazos... implicados al 100 por 100 en su compañero, en la escucha, en la sutileza del contacto...



Aproveché dicha circunstancia y predisposición de los propios niños, para realizar una cuña más extensiva. Se tumbaron en las mesas, colocándose con su compañero y simplemente les di la siguiente premisa:

— *“Hazle a tu compañero lo que te gustaría que te hicieran a ti, siempre con cariño y respeto por la persona a la que estamos regalando el masaje”.*



Entonces cada niño comenzó a realizar el masaje que él deseaba: unos masajearon la cabeza, otros levantaron la camiseta del compañero para entrar en contacto con la piel del compañero, otros niños dieron el masaje en las piernas... todos ellos mostraron un respeto absoluto por el compañero, siendo delicados, amorosos y exquisitos con sus manos y su intención, en ningún momento hubo discrepancias por darle el masaje a una niña o un niño; ellos en ese momento no entendían de diferencias físicas, solo de vivencia, de sensaciones...



Lo interesante es que todavía no hemos realizado el tema específico de masajes, que siempre trabajo en educación física, en el mes de febrero, tras la unidad didáctica de “Habilidades gimnásticas” y sin embargo, todos ellos parecían tener muy claro como dar y recibir un masaje. Lo que me hace pensar en la necesidad que tenemos de tocar y de que nos toquen, de sentir el contacto amable y sensible con el otro, de dejarnos cuidar, de dejarnos amar, de dejarnos acariciar más allá de la piel. Experiencias que en grupo refuerzan sus beneficios, para demostrar el poder sedante que tiene un masaje, la virtud de unión y empatía que crea; la demostración de que ser dulce y cuidadoso no está reñida con la fuerza, ni con la inteligencia, siendo cualidades que todos tenemos, que son necesarias desarrollar y permitirnos demostrar.

Al finalizar la actividad, que se demoró unos 45 minutos, trabajaron de forma autónoma, ya que tras la vivenciación de cuñas en las que se crea esta energía tan sosegada y estimulante en el aula, no suelo realizar largas explicaciones, sino que opto por un trabajo más autónomo en su cuadernillo, libros de lectura o en las fichas de repaso.



CRISTINA: LA HISTORIA DE UNA INUSITADA EMOCIÓN

En el mes de diciembre (2015), cuando le llegó al turno de participación a Cristina en el “Termómetro emocional”, muy sería expuso:

— “*Yo estoy en tres emociones: me siento triste, avergonzada y celosa.*”

Algunos compañeros rápidamente, dijeron:

— “*¿Cuál es esa emoción profe?*”

— “*Explícanoslo tu Cristina por favor*”. *Le sugerí.*

— “*Pues estoy celosa, porque ayer mi madre estuvo peinado a Emma, mi hermana pequeña, toda la tarde, y le dejo muy guapa, y a mí me hizo sentir celos. Entonces quise hacerle algo malo a mi hermana y luego me sentí avergonzada por haber pensado tan mal, es que la quería hasta pegar... Y ahora estoy triste por recordarlo*”.

Entonces los compañeros conectando con la emoción de Cristina comenzaron a contar, situaciones en las que ellos también se habían sentido celosos, con sus hermanos o primos, y a Cristina, progresivamente le fue desapareciendo la tristeza de la cara.

Fue un momento en el que la competencia lingüística de los niños se trabajó espontáneamente, sin un libro en la mesa; eran sus vivencias y emociones las que permitieron que un rico vocabulario fluyera y se ampliara, que el uso de las expresiones y la entonación de sus experiencias cargaran de vida cada palabra, cada letra... y evolucionaban en cada exposición. ¿Y esto no es trabajar las competencias?



¡Gracias Cristina!

IRENE: LA HISTORIA DE UNA EMOCIÓN EXPRESADA

Es 19 de febrero de 2015, llevamos varias semanas con nieve, y esta situación ha hecho que los niños estén muy alterados, les cuesta mucho escuchar, mantener la atención y su tono de voz es altísimo. Por todos estos motivos, durante unos días hemos acordado separar los equipos, para retomar la escucha y la calma. Esta situación también ha provocado, tener algunas restricciones temporales en el aula: como el termómetro o el trabajo en equipo.

Pero el jueves Irene llegó muy triste a clase y consciente de que durante esta semana no habrá termómetro, nada más entrar en clase, me ha pedido por favor, que le deje contar algo que le ha pasado. Como sentí que dicha situación le estaba preocupando y que le iba a afectar el resto de la mañana, les comente a los compañeros que íbamos a hacer una excepción, ya que Irene se sentía muy mal. Todos estuvieron conformes. Y nos contó lo siguiente:

— “*Es que necesitaba contaros que mi madre me ha castigado porque ayer jugando como mi hermano en casa con una pelota, hemos rayado la mesa, mi madre se ha enfadado mucho y me ha castigado*” y comenzó a llorar desconsoladamente.



Nadie interrumpió, todos la miramos, la escuchamos y respetamos su llanto y, ella así lo sintió, pues cuando se calmó el llanto le pregunté:

—¿Cómo te sientes Irene? ¿Estás bien?

Y mirándome, respondió:

—“Ahora ya estoy tranquila profe”.

Me abrazó y volvió a su mesa, comenzando a organizar sus materiales para trabajar.



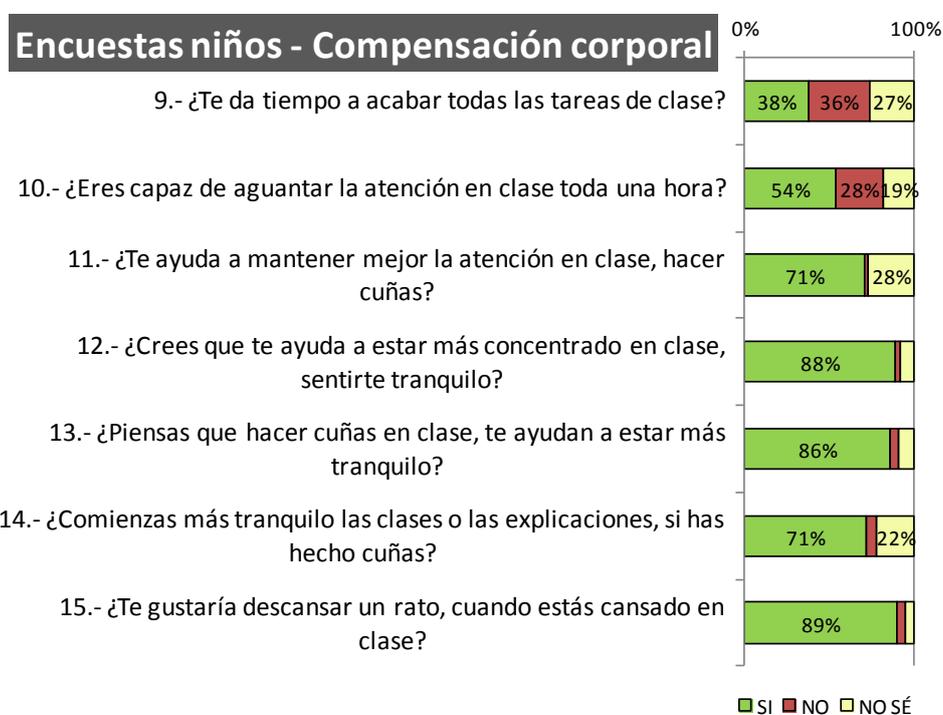
¡Gracias Irene!

“La presencia del profesor que habita plenamente su clase es perceptible de inmediato. Los alumnos la sienten desde el primer minuto del año, todo lo hemos experimentado; el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su forma de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. No se ha dispersado por temor a sus reacciones, no se ha encogido sobre sí mismo, no, él va a lo suyo, de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato” (Pennac, D 2009: 212).

■ ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

Preguntas 9–15: Para la realización de prácticas de actividades de compensación corporal: para compensar la falta de atención el cansancio, nerviosismo, estrés, ansiedad o tensión.

Encuesta General



Con el objetivo de conocer el nivel de exigencia y de trabajo en el aula se les realiza la pregunta número 9, estando la respuesta muy repartida, entre los que acaban, los que no consiguen acabar todas las actividades y los que no saben responder.

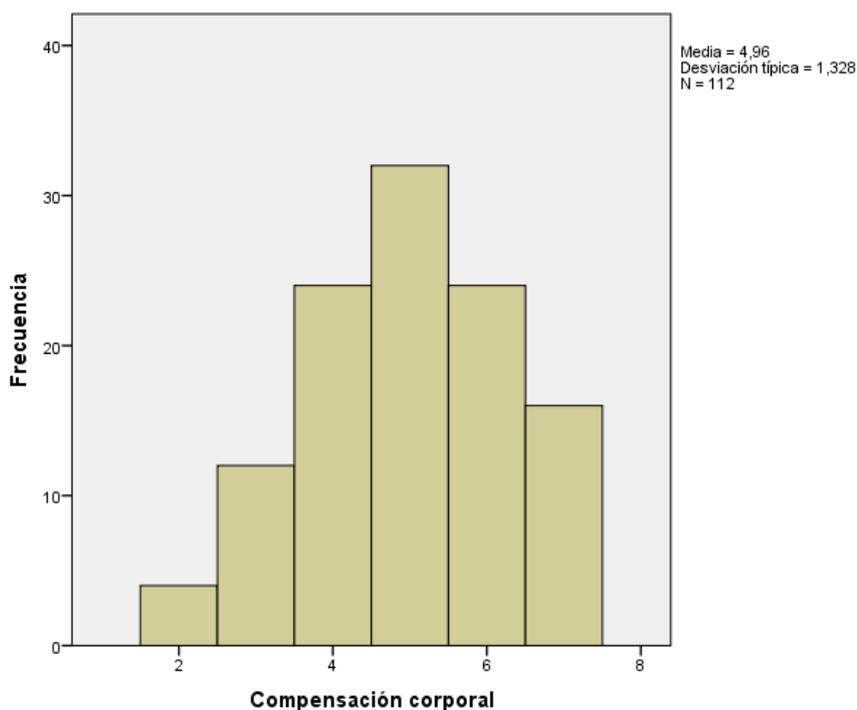
Un 28% responde claramente que no es capaz de mantener la atención durante 1 hora, pero para el 71% las cuñas les ayudan a mantener la atención en el aula.

Una gran mayoría entre el 86% y el 88% de los alumnos, las cuñas les ayudan a estar más tranquilos y concentrados en clase. Y para el 71%, comenzar con una cuña las clases, les ayuda a estar más atentos en las explicaciones.

Es muy significativo, que el 89%, consideran necesario descansar un tiempo en clase.

P9_15 Compensación corporal				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	2	4	3,6	3,6
	3	12	10,7	14,3
	4	24	21,4	35,7
Válidos	5	32	28,6	64,3
	6	24	21,4	85,7
	7	16	14,3	100,0
Total	112	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 7, podemos comprobar como para el 28,6 de los alumnos la puntuación más común es el 5, estando concentrado todos los valores entre 4, 5 y 6, sumando un 71,4%. Por lo que es muy satisfactorio.



También podemos ver otros valores como la media y mediana o los percentiles.



Estadísticos		
P9_15 Compensación corporal		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		4,96
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		1,328
Varianza		1,764
Mínimo		2
Máximo		7
Percentiles	25	4,00
	50	5,00
	75	6,00

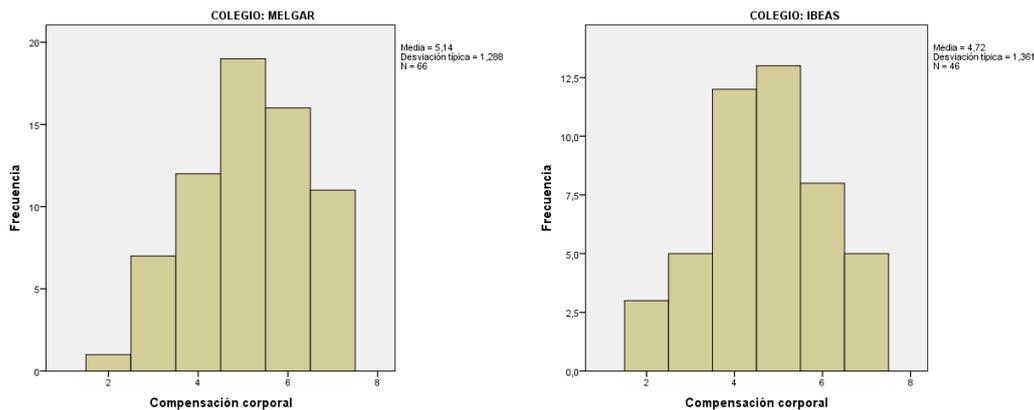
— Comparativa colegios:

Veamos a continuación, si hay diferencia en cuanto a la utilización de las cuñas en esta categoría en los dos colegios encuestados. Primero veamos el análisis descriptivo:

P9_15 Compensación corporal						
COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
IBEAS	Válidos	2	3	6,5	6,5	6,5
		3	5	10,9	10,9	17,4
		4	12	26,1	26,1	43,5
		5	13	28,3	28,3	71,7
		6	8	17,4	17,4	89,1
		7	5	10,9	10,9	100,0
		Total	46	100,0	100,0	
MELGAR	Válidos	2	1	1,5	1,5	1,5
		3	7	10,6	10,6	12,1
		4	12	18,2	18,2	30,3
		5	19	28,8	28,8	59,1
		6	16	24,2	24,2	83,3
		7	11	16,7	16,7	100,0
		Total	66	100,0	100,0	

Vemos como está distribuido en cada colegio: mientras que en Ibeas en las puntuaciones 4 y 5 hay prácticamente los mismos alumnos, y en Melgar se sitúa ente el 5 y 6, pero podemos comprobar como en ambos centros, en el valor 5 sobre 7, se sitúan el mismo porcentaje de niños, un 28% de los alumnos.





Estadísticos			
P9_15 Compensación corporal			
		COLEGIO	
		IBEAS	MELGAR
N	Válidos	46	66
	Perdidos	0	0
Media		4,72	5,14
Mediana		5,00	5,00
Moda		5	5
Desv. típ.		1,361	1,288
Varianza		1,852	1,658
Mínimo		2	2
Máximo		7	7
Percentiles	25	4,00	4,00
	50	5,00	5,00
	75	6,00	6,00

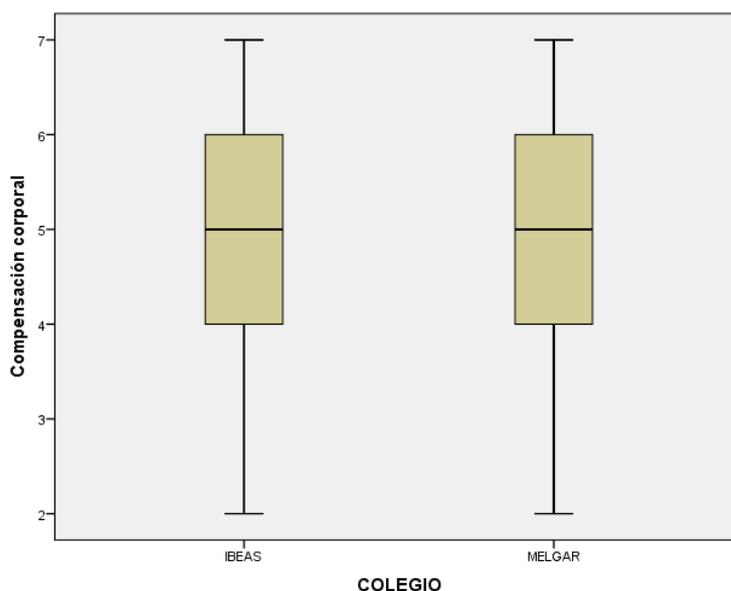
Realizamos una prueba estadística para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre el clima de la clase y pertenecer a un colegio u otro. Aplicamos el test para muestras no paramétricas de Kruskal-Wallis, si el p-valor es menor de 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula y ver que sí que hay diferencias.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Compensación corporal es la misma entre las categorías de COLEGIO.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,110	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,1





En este caso, como hemos ido viendo, los valores son muy parecidos en ambos colegios, y el test nos corrobora ($p\text{-valor}=0.110$) que no hay diferencias estadísticamente significativas entre colegios.

3— PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA CORPORAL—CINESTÉTICA

Si en anteriores apartados hemos visto como las cuñas motrices nos ayudan a conseguir una descentración, una regulación de la fatiga escolar, concediendo un clima distendido en el aula, en este apartado, trataré de descifrar, como las cuñas facilitan la adquisición de contenidos relacionados con la imagen corporal, la lateralidad, la coordinación... es decir **saberes corporales**.

“Si se quisieran tener en cuenta las observaciones que formulamos sobre el espacio–tiempo pedagógico y el cuerpo pedagógico, no bastaría que se estableciera tal practica en horas y lugares físicos, pues sería menester considerar el espacio–tiempo escolar en su conjunto y considerar el lugar que en él ocupa el cuerpo. Esto nos hace pensar que mucho más urgente que la tarea de depurar la disciplina de educación física y deportes es la de echar una mirada global a la problemática de la condición que tiene el cuerpo en la escuela” (Denis, D. 2000:154).

Para situarnos curricularmente, podemos retroceder a la LOE, y encontramos que una de sus siete competencias básicas era la “*Competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico*” en la que se abordaban directamente aspectos como:

- Mostrar actitudes de respeto hacia los demás y hacia uno mismo.
- Respetar las diferencias físicas de las personas.
- Conocer e interiorizar hábitos de vida saludable.
- Realizar observaciones para desarrollar la curiosidad.
- Plantear soluciones a un problema.



Sin embargo, en la ley vigente en la LOMCE, cambian las nomenclaturas de sus competencias clave, y curiosamente, es dentro de la “*Competencia Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*”, donde encontramos que uno de sus cinco indicadores se refiere a: “Vida saludable”. Considero que esta categorización, aporta una reveladora información, sobre la ubicación e importancia que se le da al cuerpo (a los cuerpos) en nuestro currículo.

PLURALIDAD DE CONCEPTOS DE INTELIGENCIA

Antes de ahondar en el concepto de inteligencia cinético–corporal, me gustaría hacer alusión al concepto actual que varios autores tienen de inteligencia, para ayudarnos a centrar dicha noción.

El estudio de la inteligencia tiene numerosas vertientes; una de ellas es la que persigue describir la estructura de este atributo psicológico, que es el principal responsable de las diferencias individuales en el rendimiento cognitivo. Desde los trabajos de los pioneros **F. J. Galton, A. Binet, Ch. Spearman o L. L. Thurstone**, se han desarrollado una serie de modelos y teorías que han girado en torno a una dicotomía: se consideraba que la inteligencia tenía una estructura unitaria o bien se proponía una estructura múltiple. Durante todo el siglo XX este debate ha estado abierto, y sólo recientemente parece que hay un acercamiento entre ambas posturas.

Robert J. Sternberg un peso pesado en la psicología contemporánea, rompe con el concepto de los resultados y habla de “*Inteligencia exitosa*” como “*la inteligencia que se emplea para lograr objetivos importantes*”. Es algo más amplio que lo que miden los test de inteligencia, porque incluye también la gestión de emociones y las virtudes de la acción, como la tenacidad, el esfuerzo o la resistencia a la frustración.

Es lo que **José Antonio Marina** lo define como “*talento*” entendido como “*la inteligencia que dirige nuestra acción, que nos permite utilizar sabiamente nuestras capacidades, es nuestro máximo recurso, y cuando triunfa da origen al máximo TALENTO, que no es una inteligencia cristalizada, sino un dinamismo poderoso que sabe hacer buen uso de esas capacidades, elegir bien las metas y los medios, y mantener el empeño de alcanzarlas*”. (Marina, J.M. 2010:18).

Los neurocientíficos **Caine y Caine**, nos plantean en su “*Teoría del Aprendizaje Basado en el Cerebro*” el duodécimo principio de aprendizaje el cual nos advierte que: “*cada cerebro está organizado de manera única*”; todos tenemos el mismo conjunto de sistemas y, sin embargo, todos somos diferentes. Algunas de estas diferencias son una consecuencia de nuestra herencia genética. Otras son consecuencia de experiencias diferentes y entornos diferentes. Las diferencias se expresan en términos de estilos de aprendizaje, diferentes talentos e inteligencias, etc. Un importante corolario es apreciar que los alumnos son diferentes y que necesitan elegir, mientras están seguros que están expuestos a una multiplicidad de inputs. Las inteligencias múltiples y vastos rangos de diversidad son, por lo tanto, características de lo que significa ser humano. (Caine y Caine, 2012:3).

Francisco Mora desde la nueva corriente de neuroeducación, promulga que los códigos del cerebro y como estos han ido apareciendo a lo largo del proceso evolutivo, requieren que todo comienzo del aprendizaje, el más temprano del niño, debería hacerse directamente, en contacto con la naturaleza; pues un niño no comienza a aprender con ideas y con abstractos, *sino con percepciones, emociones, sensaciones y movimiento*, obtenidos del mundo sensorial y como reacción al mundo real, fuente primigenia de los estímulos y primer maestro del niño. Y



aprender bien de ese mundo es básico, no solo cuando es niño, sino después de las enseñanzas regladas y para el resto de la vida, pues estas sensaciones y percepciones y sus experiencias serán cimientos de su futuro aprendizaje abstracto. (Mora, F. 2013:60).

En esta misma línea, **Antonio Del Olmo** como profesional en el campo de la formación corporal, expone que la cultura occidental ha hecho del cuerpo algo inferior y diferente a la mente y a los sentimientos. Vivimos alejados de nosotros mismos hasta el punto de perder referencias de una “*normalidad saludable*”, aceptando un modelo social y personal de “normalidad” desencarnada, desenraizada y alejada de las propias señales internas, dejando estás en manos de los “expertos”. Pero el hecho es que *vivimos no solo a través de nuestro intelecto sino también de lo que sentimos, lo que expresamos y lo que hacemos*. (Antonio del Olmo en Calvo, R, y Valbuena, J. 2012:26).

Conectando las emociones al intelecto, **Humberto Maturana** propone que las emociones hacen cosas distintas con la inteligencia. La conducta inteligente ocurre en la participación, en la colaboración, por tanto, tiene que ver con la consensualidad. Las emociones afectan la conducta inteligente. Concretamente, el miedo, la ambición, el enojo, la competitividad reducen la inteligencia humana. Tenemos incluso expresiones populares que se refieren a esto: tal persona esta “ciego de envidia”, o “ciego por ambición”, es decir, se trata de personas que afectadas por una emoción negativa restringen su mirada, su visión de las cosas. Tales emociones generan una negación del otro. *La única emoción que amplía la conducta inteligente es el amor*. El amor es aceptar al otro como otro, al aceptar la legitimidad del otro y sus circunstancias, uno “ve” al otro. (Maturana, H. 2013).

Desde un punto de vista holístico, para el maestro yogui Dr. **Hari Sharma** “*El cuerpo es un modelo abstracto de inteligencia*”. Afirma que para occidente, la inteligencia siempre ha sido la mente, y el cuerpo la “sustancia” sin más. Sin embargo, según enseñanzas ancestrales como el ayurveda, el cuerpo no es simple sustancia, o pura materia, separada de la inteligencia... realmente es inteligencia. *Puedes influenciar la inteligencia del cuerpo con otras inteligencias como la de las plantas medicinales, la de los alimentos, la de las gemas, la de otros seres y obviamente con tu propia inteligencia*. (Franco. P. 2014:20)

Siguiendo en esta línea el creador del yoga Iyengar el maestro **B.K.S. Iyengar** en su tratado de “*Luz sobre la vida*” (2013:201–203) examina la inteligencia y afirma que contamos con nuestra propia inteligencia individual que se trata de *la percepción consciente autorreflexiva capaz de realizar las elecciones significativas y liberadoras*. Pero no debe confundirse con conocimiento que se adquiere de fuentes externas y permanece indecisa, mientras que *la inteligencia basada en nuestra propia experiencia subjetiva es interna y siempre decisiva*. Este maestro propone que debemos empezar a comprender que nuestra inteligencia individual, aunque es un timón esencial para guiarnos, no es más que un vástago débil de la inteligencia cósmica, que es el generador del universo. Declara que *la inteligencia está en todas partes*, y como ocurre con el aire, nos hallamos constantemente bañados por ella y embebidos de ella. Pero levantamos barreras frente a ella porque estamos muy orgullosos de nuestra propia y necesaria inteligencia individual. Así es como nos privamos a nosotros mismos de los beneficios de este recurso infinito, universal y nutritivo. Para el maestro Iyengar *la inteligencia individual y la cósmica van de la mano*, pues la inteligencia es el sistema operativo de la percepción consciente cósmica.

Howard Gardner en 1983 propone “*la teoría de las inteligencias múltiples*”; pues no está de acuerdo con los modelos que consideran la inteligencia de forma jerárquica y unitaria, ni



tampoco con la medida de la inteligencia, especialmente con los test de CI. Define inteligencia como: “*Un potencial biopsicológico para resolver problemas o crear productos que tienen valor para la cultura*”. (Gardner, 2001:45). Este autor defiende que los seres humanos **somos capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes**: a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos.

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	Se utiliza en la lectura de libros, en la escritura de textos, y en la comprensión de las palabras y el uso del lenguaje cotidiano.
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA	Utilizada en la resolución de problemas matemáticos, en multitud de tareas que requieran el uso de la lógica inferencial o proposicional.
INTELIGENCIA MUSICAL	Se utiliza al cantar, componer, tocar un instrumento musical, o al apreciar la belleza y estructura de una composición musical.
INTELIGENCIA ESPACIAL	Se utiliza en la realización de desplazamientos, en comprender un mapa, orientarse o imaginarse la trayectoria de un objeto móvil.
INTELIGENCIA CINESTÉSICO-CORPORAL	Se utiliza en la ejecución de deportes, bailes y en general en aquellas actividades físicas donde el control corporal es esencial.
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Es la capacidad de entender y comprender los estados de ánimo de los otros, las motivaciones, deseos o los estados psicológicos de los demás.
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	La capacidad de acceder a los sentimientos y las emociones propias y utilizarlos para guiar el comportamiento y la conducta. Es determinante en los cambios asociados a mejoras o adaptaciones a los eventos vitales.

Pero Gardner en su obra “La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI, introduce nuevas inteligencias, producto de nuestra evolución y contexto cultural:

INTELIGENCIA NATURALISTA	Es la capacidad de conocer, reconocer y clasificar numerosas especies de flora y fauna. Se sienten a gusto en la naturaleza y se tiene un don especial para cuidar, domesticar e interactuar con sutileza con muchos animales y plantas.
INTELIGENCIA ESPIRITUAL	Se posee una sensibilidad para lo religioso, lo místico, lo trascendental, inquietud por las cuestiones cósmicas o existenciales.
INTELIGENCIA EXISTENCIAL	Es la capacidad de situarse en relación a las más extremas facetas del cosmos y, situarse uno mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana.

Para el autor las inteligencias son:

“Potenciales que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o familia, en sus enseñantes y otras personas” (Gardner, H. 2001:45).





Las inteligencias múltiples (aula de 2º E.P.O. curso 2015-2016)

Esta teoría, ha suscitado numerosas controversias, por ejemplo, desde el espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica: “*Escuela de Cerebro*”, no consideran esta teoría de “Las inteligencias múltiples” de Gardner como una teoría científica, sino más bien como **una herramienta educativa** que hace el intento loable de atender la diversidad en el aula. La riqueza del ser humano radica en que cada uno de nosotros nos caracterizamos por tener cerebros singulares. Y en el aula, los alumnos muestran capacidades, motivaciones, intereses o conocimientos previos distintos que inciden en su forma y ritmo de aprendizaje. (<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/05/17/neuromitos-en-el-aula>)

LA INTELIGENCIA CORPORAL—INESTÉSICA

Centrándonos ahora en **la inteligencia corporal—cinestésica**, la define como:

“La capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos” (Gardner, H. 2001:52).

“La inteligencia corporal—cinestésica incluye la habilidad de unir el cuerpo y la mente para la ejecución física perfecta” (Prieto, M.D. y Ballester, P. 2003:148).

Gardner reivindica que **hay que entrenar la mente para poder utilizar el cuerpo correctamente, y entrenar el cuerpo para responder a los poderes expresivos de la mente**. Para evaluar esta inteligencia, tiene en cuenta: la sensibilidad al ritmo, la expresividad, la generalización de ideas de movimiento, el control corporal y la sensibilidad hacia la música.

Teniendo en cuenta estas concepciones, podemos decir que este potencial intelectual se puede movilizar y conectar gracias a una fértil y adecuada oferta educativa y en consecuencia, a las propias inclinaciones del alumno. *“Para mí, la educación de hoy debería proporcionar la base para potenciar la comprensión de nuestros diversos mundos: el mundo físico, el mundo biológico, el mundo de los seres humanos, el mundo de los artefactos y el mundo personal”* (Gardner, H. 2001:162).

En una entrevista realizada, Howard Gardner recomendaba: “Atender a las diferencias individuales de los niños en las escuelas y tratar de individualizar las evaluaciones y los métodos de instrucción”. También insistía en “no etiquetar a los niños según sus preferencias o disposiciones”. Según él, **“las inteligencias son categorías para distinguir las diferencias en las formas de representaciones mentales, pero no son buenas categorías para identificar cómo son (o cómo no son) las personas”**.

Para poder comprender mejor, como las cuñas motrices colaboran en el desarrollo de la inteligencia cinético corporal, voy a partir de los conceptos básicos que desarrolla **“el método**



psicocinético” que como expone **Jean Le Boulch** “*es un medio pedagógico, que utiliza el movimiento humano en todas sus formas*” (Le Boulch, J. 1986:17). Para muchos autores, este método supone la constitución de la Educación Física de Base, pero el objetivo de Le Boulch es crear una ciencia del movimiento que pudiera ser aplicada tanto en Educación Física como en psicomotricidad o en fisioterapia. El método psicocinético se configura como una ciencia del movimiento humano aplicada al desarrollo de la persona, ya que se propone actuar sobre las actitudes profundas del hombre como ser social: la relación entre yo y el mundo, el desarrollo personal y la adaptación al medio, propone lograr estas adquisiciones mediante el trabajo de:

1. **La estructura perceptiva:** a través del conocimiento y percepción del propio cuerpo y de la percepción espacio-temporal
2. **El ajuste postural:** mediante una buena postura habitual y un adecuado equilibrio
3. **El ajuste motor:** a través de la coordinación óculo-manual, de la coordinación dinámico-general y de sus praxis.

“A partir de este proceso se educan las capacidades sensitivas, donde se profundiza en el desarrollo de las sensaciones; las capacidades perceptivas, que ayudan al desarrollo de las percepciones; y las capacidades representativas, que inician en el desarrollo de las funciones abstractas y simbólicas” (Tomás y otros, 2005: 27).

LA COORDINACIÓN DINÁMICO GENERAL Y ÓCULO– MANUAL

Para conseguirlo, las cuñas planteadas tratan de coordinar los movimientos del tren inferior y el superior a través de cambios de postura; colocación de manos y pies y su enraizamiento en el suelo; realización de movimientos dinámicos y ajustes de la posición; equilibrios; posturas invertidas; coordinación entre diferentes segmentos corporales; contacto con las sillas, con la pared y el suelo; trabajo con otros compañeros...



Diciembre 2013



Mayo 2014





Septiembre 2014

UN AJUSTE Y CONTROL POSTURAL

Según Antonio del Olmo podríamos decir que *“yo soy mi postura”* en el sentido de que ésta es la cristalización de toda mi historia, de mi biografía. La postura como un expresión de sí mismo; sí mismo, o yo, en tanto que cuerpo, mente y emoción. Mi postura como una emoción esencial corporeizada, dotada de una serie de identificaciones que le dan un sentido y una identidad”. (Antonio del Olmo en Calvo, R, y Valbuena, J. 2012:36–38)

En todas las posturas se hace necesario movilizar determinadas articulaciones o grupos musculares, para encontrar la postura correcta y sentir su elongación; se mantienen las posturas precisando un control global de la misma; se experimenta la concienciación segmentaria en las distintas posturas; se trabaja el equilibrio estático y el dinámico y se moviliza el eje corporal.



Octubre 2015



Noviembre 2014



Mayo 2015



EL CONOCIMIENTO DEL PROPIO CUERPO

Thérèse Bertherat en su libro *“El cuerpo tiene sus razones”* (Bertherat, T. 1999:13) nos explica como nuestro cuerpo somos nosotros mismos, es la única realidad aprehensible. No se opone a la inteligencia, a los sentimientos, al alma. Los incluye y los alberga. Por ello, tomar conciencia del propio cuerpo significa abrirse el acceso a la totalidad del ser, porque el cuerpo y el espíritu, lo psíquico y lo físico, incluso la fuerza y la debilidad, representan, no la dualidad del ser sino su unidad.

“Nos permite pensar desde otro lugar la corporalidad en la Educación porque ese lugar ya no es el cuerpo como organismo–objeto, sino que el cuerpo se adentra en la singularidad de nuestra experiencia subjetiva” (Gallo, L.E. 2009:18).

En las cuñas se trabaja el vocabulario específico de cada parte del cuerpo, articulaciones, músculos, movimientos concretos, posiciones; se perciben los músculos trabajados en cada postura; se afianza la lateralidad al trabajar parte derecha e izquierda del cuerpo; se experimenta la movilidad de las articulaciones; la amplitud y limitación de los movimientos; la capacidad de nuestro cuerpo para contraer y elongar, se indaga en los beneficios de cada postura; se entra en contacto con otros cuerpos, obteniéndose sensaciones cenestésicas al respecto; se interiorizan situaciones de calma y sosiego; se percibe la energía de nuestro cuerpo...

“Ayudar a alguien a que restablezca la percepción de sí mismo consiste en volver a poner el cuerpo en movimiento, ya que somos conscientes de lo que se mueve” (Tonella,G. 2000:28–29).



Febrero 2013



Septiembre 2014



Febrero 2015



“Es posible encontrar las llaves de nuestro cuerpo, tomar posesión de él, habitarlo al fin, para hallar en él la vitalidad, la salud, la autonomía a que tenemos derecho” (Bertherat, T. 1999:12).

Como expone Luz Elena Gallo *“Con el término corporal no se está haciendo alusión a las cosas materiales o extensivas ni a las propiedades dependientes de la naturaleza física del cuerpo, sino que lo corporal es el lugar en que somos; por ello, desde lo corporal, puedo ver la naturaleza del hombre como organismo y, a la vez, como cuerpo sensitivo y animado”*. (Gallo, L.E. 2009:1)

TOMA DE CONCIENCIA DE LA RESPIRACIÓN

La respiración es como un enlace entre todos los seres vivos. Además constituye un medio vital y de **comunicación invisible**, ya que cuando inspiramos tomamos aquello que nos rodea y cuando expiramos devolvemos lo que hay en nosotros al exterior. Así pues, la respiración es un intercambio continuo entre nuestro interior y el exterior de manera que si esta armonía se altera es porque algo sucede, ya sean nervios, estrés y otras cosas.

¿Y porque hemos perdido el ritmo respiratorio natural? ¿No se debe a que, ya desde los primeros instantes de nuestra vida, retenemos el aliento cuando sentimos miedo o nos hacemos daño? Más tarde, lo retenemos también cuando tratamos de impedirnos el llorar o el gritar. Pronto solo espiramos para expresar el alivio o cuando “nos tomamos el tiempo de hacerlo”. (Bertherat, T. 1999:13) *Respirar superficialmente, irregularmente, se convierte en nuestro medio más eficaz para dominarnos, para no tener sensaciones.*

La respiración es una herramienta extraordinaria para poder fijar la atención, y desarrollar así una conciencia serena. A través de las Cuñas Motrices nos iniciamos en el control de la respiración, en la toma de conciencia de sus fases, de sus tiempos; sentimos como se produce la entrada y salida del aire de nuestro cuerpo; vivenciamos los movimientos del tórax y abdomen durante la respiración; se abordan las sensaciones que tenemos al respirar tranquilos; se experimenta la liberación de tensión a través de la respiración y la regulación de nuestro esfuerzo con la respiración; se percibe la velocidad de nuestra respiración según la intensidad del ejercicio; se siente el ritmo de la respiración del compañero y la posibilidad de acompasar mi respiración a la suya... *“Nuestra respiración refleja todo esfuerzo emocional o físico, así como cualquier trastorno”* (Feldenkrais, M; 1997:46).



Octubre 2013



Marzo 2014





Enero 2015



Mayo 2015

“Todos los ejercicios de atención a la respiración otorgan tranquilidad y lucidez, y son además muy eficaces para favorecer la biología y sedar el sistema nervioso” (Calle, R. 2009:179).

Mercedes de la Calle Ysern (Orientadora del equipo especificado de discapacidad visual de la Comunidad de Madrid) ratifica estas ideas afirmando que el movimiento y la respiración marcan el comienzo de la vida y es a través de ellos como se dan los primeros intercambios con el medio, aun antes de que los otros sentidos sean relevantes para la transmisión de información. Esta primacía otorga al *movimiento un lugar relevante en el desarrollo cognitivo y emocional*, ya que queda entretejido y asociado a múltiples experiencias y estas a su vez configuran un modo de moverse. Para esta profesional, cada persona va creando su estilo no verbal, compuesto por una combinación única de diferentes características de movimiento, que revelan aspectos de su experiencia en relación al medio que le rodea. En sentido inverso y por esta misma razón, *el movimiento* puede utilizarse como proceso que compensa y promueve *la integración de los aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales* de cualquier individuo. (Mercedes de la Calle, en Calvo, R, y Valbuena, J. 2012:82)

El médico y cirujano **Mario Alonso Puig**, asevera que llevar la atención a la **respiración abdominal** que tiene por sí sola la capacidad de producir cambios en el cerebro (<http://www.marioalonsopuig.com/es/conferencias>), pues:

- favorece la secreción de hormonas como la serotonina y endorfina
- mejora la sintonía de los ritmos cerebrales entre los dos hemisferios
- y serena el estado mental

LA RELAJACIÓN PSÍQUICA Y MOTRIZ

Relajarnos no es solo cesar la actividad del cuerpo, pues podemos estar físicamente quietos y seguir generando tensiones a través de nuestros pensamientos, que nos crispán y nos tensan muscularmente. La relajación consciente es una fuente de descanso en la que se pretende parar dicho diálogo interno: pensamientos, preocupaciones, ansiedad; favoreciendo una reducción de las tensiones físicas.

Para conseguirlo; se vivencia el estado de relajación; se contraen y relajan los segmentos corporales a través de diversas técnicas, se entra en contacto con nuestro silencio interior; se permite la inactividad motriz que no la interior; se busca la distensión psíquica; se facilita la libertad de pensamientos y de creatividad mediante relajaciones dirigidas; se concede la posibilidad de una relajación óptima (total); se ratifica el binomio respiración-relajación...



*Marzo 2013**Febrero 2014**Mayo 2014**Diciembre 2014**Febrero 2015**Mayo 2015*

Cada vez siento más la necesidad de crear y favorecer estos espacios de sosiego en el aula y, creo puede ser una manera extraordinaria de favorecer “estar conmigo mismo”, y de hacer un buen uso de la corporalidad. Estas experiencias les dotan a los niños de recursos de autoconocimiento, siendo estas prácticas de concienciación corporal un excelente medio psicofísico para alcanzar un autocontrol.

LA PERCEPCIÓN ESPACIAL

La porción anterior del cerebro, especialmente el lóbulo frontal, está involucrada en la comprensión, el control motriz y los comportamientos racionales necesarios para la participación en situaciones sociales. Se ha descubierto que las actividades de estiramiento relajan aquellos músculos y tendones que se tensionan y se acortan por el reflejo del tallo cerebral cuando nos encontramos en situaciones de aprendizaje que no nos son familiares. Esto activa los propioceptores, “las células cerebrales en los músculos” que nos dan información sobre dónde estamos en el espacio permitiéndonos tener mejor acceso al sistema cerebral-corporal total.

Con las cuñas aumentamos la propiocepción, es decir la habilidad para sentir lo que el cuerpo está haciendo y cómo está situado en el espacio, pues se trabaja en diferentes posiciones y espacios; de pie, sentado, flexionado, decúbito; se trabaja en posiciones invertidas, laterales, simétricas, asimétricas; se cambia de sentido en las posiciones trabajando la orientación en el espacio; se trabaja con parejas (en mesas, sillas, alfombra, de pie); se vivencia el sentido aptico, se despiertan los cinco sentidos...





Febrero 2015



Abril 2014



Enero 2015



Febrero 2015



Mayo 2015

“La atención consciente a las relaciones espaciales entre los miembros en movimiento otorga a éstos coordinación y fluidez, y que la indagación sistemática y atenta de una parte del cuerpo puede relajar la tensión muscular innecesaria que allí haya” (Feldenkrais, M. 1997:153).

LA PERCEPCIÓN TEMPORAL

El cuerpo se encuentra forzosamente anclado en el presente. De hecho, nuestra experiencia es posible gracias a esta verdad. En cambio, podemos afirmar que nuestra cabeza, que se encuentra cargada del flujo a veces excesivo de pensamientos, es la que desasosegadamente se anticipa al instante presente, o la que se evade del mismo volviendo al pasado. El cuerpo, en cambio, no puede escapar a las coordenadas de espacio y tiempo.

Como explica Luz Elena Gallo *“también el cuerpo está ligado a un cierto mundo, no en términos de estímulo–respuesta, sino en el sentido de que es precisamente por la corporalidad como el hombre se encuentra en condición de situado espacial y temporalmente en el mundo”.* (Gallo, L.E. 2009:10)

Desde esta perspectiva, las cuñas propician experiencias en las que tomar consciencia de que cada postura tiene una duración en su realización, un tiempo de control estático, un tiempo de cambio de posición; sentimos como la respiración varía su ritmo así el ritmo cardiaco; y se elaboran posturas en diferentes tiempos; se comparte y vivencian los tiempos con los compañeros.





Enero 2015



Febrero 2015



Mayo 2015

“El cuerpo es presencia en el mundo, que es expresión simbólica, que el cuerpo da qué pensar y nunca termina de dar qué decir, que el cuerpo en su expresividad no se agota, que es cuerpo animado, vivido, dramático, que vive el espacio y habita el tiempo, que la espacialidad del propio cuerpo trata de una experiencia en primera persona, que es el cuerpo el que da el sentido de la espacialidad y de la temporalidad, que el cuerpo actúa en sus gestos y que inscribe la existencia vivida”. (Gallo, L.E. 2009:4)

Si a través del trabajo de las cuñas motrices conseguimos entablar un diálogo y escucha de nuestro cuerpo, una profundización en su conocimiento y unas vivencias que van de lo personal a lo social, podremos también apostar, porque todo este trabajo desarrolla transferencias en los aprendizajes curriculares.

*“Cuando el maestro se haga cargo de que **la educación por el movimiento constituye una pieza clave del edificio pedagógico** –por cuanto permite resolver con mayor facilidad los problemas que hoy se le presentan al escolar, amén de prepararlo mejor para la vida adulta– no tenderá a relegarlo a segundo plano. Tanto más cuando compruebe que este medio educativo no verbal es un vehículo irremplazable **para agudizar algunas percepciones, desarrollar determinadas formas de atención y desencadenar ciertos procesos mentales**”* (Le Boulch, 35:1986).



■ ESTUDIO DE CASOS

DAVID: LA HISTORIA DE CUERPO IMPLICADO

David es un niño sonriente, sociable, dispuesto, pero tiene grandes problemas de atención y de razonamiento. Le supone un gran esfuerzo realizar resolución de problemas, analizar situaciones y proponer soluciones. Es muy influenciado, y se deja siempre llevar por lo que los compañeros dicen o hacen. No confía en su propio criterio.

Sin embargo, cuando realiza las cuñas, él está plenamente presente en la actividad, en la vivencia, en el sentir... es único, no necesita al otro para sentirse reforzado y seguro, no se siente vulnerable ni evaluado, comprende perfectamente la actividad pues él simplemente experimenta, explora y siente...



(David es el niño de la camiseta azul)



Septiembre 2013



Octubre 2013



Noviembre 2013



Febrero 2014



mayo 2014



“Estar presente detrás de una taza de té... estar presente en su cuerpo, para sí y para los otros..., habitar su cuerpo, pero, previamente hay que admitir que tenemos un cuerpo, que somos un cuerpo. E Incluso que nuestra única verdad objetiva y concreta consiste en ser un cuerpo” (Bertherat, T. 1999:127–218).

¡Gracias David!



DIEGO: LA HISTORIA DE UN MIEDO HEREDADO

Diego es un niño muy sonriente, con un nivel de comprensión muy alto, pero se despista con facilidad. Tiene dificultades motrices, la madre las achaca al miedo que cogió al caerse de pequeño de una altura, pero ese miedo ella sigue recordárselo a día de hoy, en cada acto motriz que hace, reprimiéndole y reforzando dicho miedo. En educación física, rechaza las propuestas si ve que el reto no va a poder llevarlo a cabo. Y su problema más acuciante, es que vive una situación muy tensa con la mayor parte de sus compañeros, los cuales no le aceptan y le rechazan abiertamente.

Hablando de esta situación con su madre, afirmaba categóricamente “*que desde infantil ya le acosaban y trataban mal, pero nunca se hizo nada*”; lo cual no es cierto; ya que es un niño al que se le dedica mucha atención, pero es muy peculiar, lo que provoca que no conecte con muchos de sus compañeros.

Para intentar mediar en esta problemática social de Diego, recurrí de nuevo a las Inteligencias múltiples, haciendo visible en la clase su gran don interpretativo. Todos los compañeros estaban de acuerdo, Diego era un actor estupendo, le encantaba interpretar y hacer de payaso.

Para poder corregir su falta de atención y, conseguir que terminara las actividades propuestas en el día (la madre también me dejó claro que no estaba de acuerdo con que se llevara tanta tarea todos los días, pues hasta ahora en los cursos inferiores, las actividades que no le daba tiempo a realizar en clase, que eran muchas, se la llevaba para casa, lo que provocaba riñas continuas con sus padres, pues se pasaba más de 3 horas haciendo la tarea), acordamos que si a lo largo de la semana, acaba todas las tareas; pues él era perfectamente capaz y así se lo manifestaba, los viernes, en el ratito de juego que hacíamos, podría organizar un pequeño teatro libre. Le encantó la propuesta. Se apreció claramente su mejoría en la motivación y la terminación de las tareas, aunque era variable según la semana.

Su madre le apuntó a la escuela de Teatro de Burgos, iba encantado y en casa también lo utilizaban como premio o castigo.



*Taller de creatividad
(Noviembre 2013)*



*Teatro Jaujarana en el cole
(Diciembre 2013)*





*taller sobre Alzheimer
(Enero 2014)*



*Carnaval
(febrero 2014)*

En una de las reuniones con la madre, hablamos de todos estos progresos, pero también le dejé claro, que los conflictos con los compañeros no eran solo cosa de los demás, él molestaba e interrumpía, lo que provocaba su ira, pues sobre todo se lo hacía a aquellos niños con los que no se llevaba bien, provocando aún más su tensión. En diversas ocasiones a lo largo del curso, tuve reuniones con las madres de otros niños para quejarse de que Diego “las preparaba”, pero nadie se enteraba y nunca le echaban a él la culpa.

También le comenté que en ocasiones, cuando le presionaba para terminar las actividades, que no había realizado, no porque no las supiera hacer, sino porque estaba despistado, o cuando tenía un pequeño conflicto con un compañero, Diego fruncía el ceño, se golpea suavemente la cabeza mientras se decía para sí: “*Soy tonto, soy tonto, soy tonto*”. En esta ocasión su madre reconoció que se despistaba con gran facilidad y que ella continuamente le decía en casa “*que es tonto*”. Por supuesto, le suscitó de inmediato, que eliminara esa expresión de su vocabulario, y ser correcta con la situación que se estuviera dando, pues había que reforzar positivamente las cosas que hiciera bien para favorecer que su imagen personal mejorase. Este fue un trabajo continuo con él a lo largo de todo el curso.

Me fui percatando que las cuñas en las que realmente se implicaba y vivía apasionadamente, eran aquellas que conllevaban calma, sosiego e introspección personal. Diego tiene una expresión corporal extraordinariamente rica, y tiene un gran desparpajo al mostrar su cuerpo expuesto (como se puede ver en las fotografías), sin embargo todos sus miedos motrices, adquiridos a raíz de una mala experiencia y la reiteración de comentarios negativos por parte de su madre, junto con su sobreprotección, hacen que Diego no quiera exponerse motrizmente ante el otro, rechaza los retos motrices, para evitar el fracaso, el dolor, la burla. Sin embargo, ***en las cuñas sosegadas y de introspección, es donde él tiene libertad interior para sentir, en las que puede convivir con su realidad interna, con su yo auténtico, sin chanzas, ni menosprecios, él disfruta y se entrega plenamente.***





Octubre 2013



Noviembre 2013



Febrero 2014



Febrero 2014



Mayo 2014

*Este hecho me hace pensar, que las cuñas deben aportar diversidad de herramientas, que aborden los diferentes planos de la persona, para poder permitir que todos los niños tengan posibilidades de experimentación y de indagación, de acuerdo a su estilo de aprendizaje, con sus talentos, sus peculiaridades, sus necesidades y sus realidades.

¡Gracias Diego!

CRISTINA: LA HISTORIA DE UNA VIRTUOSA MAESTRA DE 6 AÑOS

Al volver de las vacaciones de Navidad (enero de 2015) Cristina entusiasmada me enseña un libro que le han traído los Reyes Magos se titula “*Yoga para niños*”. Se lo enseñamos a todos los compañeros, tiene muchas fotografías y les encanta pues quienes hacen las asanas son niños. Le dejamos expuesto en la pizarra, con el resto de libros interesantes, que ellos traen de casa para compartir con sus compañeros, de esta forma están siempre visibles y disponibles para que cuando quieran leerlos, les tengan a su disposición.

Dos días más tarde a última hora de la mañana, al ver que estaban ya muy cansados y bastante revueltos, pues todavía les sentía muy excitados por las Navidades, les propuse desconectar un ratito, abriendo un abanico de posibilidades: pintar, bailar, jugar, leer... Entonces Cristina cogió su libro de Yoga y junto a Sara comenzaron a practicar las asanas en el orden propuesto por la protagonista del libro. Al verlas, se fueron uniendo compañeros. Empezaron dos, se unieron otros tres, otros dos, hasta reunirse más de la mitad de la clase, algunos compañeros iban y venían a realizar las posturas. Yo simplemente les observaba, me fascinaba verles organizándose autónomamente, poniendo en práctica aquellas posturas con tanta presencia, compartiendo juntos un momento de salud, de armonía, de bienestar...





Cristina (la niña de la sudadera gris) dirigía a la perfección la sesión, les hablaba con una dulzura exquisita, identificaba perfectamente los tiempos:

—“*Primero nos relajamos y respiramos... acordaros de sacar la tripa al echar el aire*”

Y todos seguían sus explicaciones con una atención impecable. Cristina nos demostró ser una auténtica Yogui y una virtuosa maestra, era fascinante como la escuchaban todos. Es una niña con una sensibilidad extraordinaria, no le gusta llamar la atención ni liderar en el grupo; en clase su trabajo es muy lento y descuidado, pero sin embargo tiene una capacidad de razonamiento y comprensión portentoso; el refuerzo positivo le anima a acabar y esforzarse más en el cuidado de sus tareas; es muy cariñosa y desde que trabajamos a principio de curso con la “Bola de energía” le encanta que le diga:

—“*Cristina tú tienes magia en las manos*”.



(Junio 2015)

Y no se lo digo por cumplir, realmente, es una niña con una capacidad sensorial extraordinaria, estoy segura que es capaz de percibir el aura y muchas energías que la rodean. En cuanto un niño está enfermo, ella ya está a su lado para colocarle las manos. ¡Es increíble!

Fueron uniéndose más compañeros, en ningún momento Cristina llamó a nadie ni reclamo su atención, fueron los propios niños quienes decidieron unirse a la experiencia. Cristina fue proponiendo nuevas posturas, primero las leía en alto, luego las mostraba y después corregía cuando veía que no lo estaban haciendo bien. Pero siempre con una inigualable delicadeza:

—“*Manuel sube un poquito más la rodilla que puedes... así muy bien*”;

—“*Mira Eva las manos las tienes que unir juntando todos los dedos, así*”.

¡Gracias Cristina!





En ningún momento, me llamaron para preguntarme dudas, ellos se organizaron a la perfección, extrayendo la información y la pusieron en práctica.



Lo que en principio iba a ser un ratito de desconexión de 5 a 10 minutos, se convirtió en una lección de 45 minutos, hasta la hora de irnos a comer. Era un momento tan interesante, que no podía cortarlo. Ellos me demostraban que querían estar ahí, al elegir libremente su participación; con su entrega en la actividad; con su refinada escucha y atención; con el trabajo en equipo; con la aceptación de la corrección; con la vivencia en su cuerpo y en el de los demás...

En ese momento no me necesitaban como maestra, tan solo necesitaron que les escuchara, que les permitiera, pues sus cuerpos ya no podían más, tras una larga jornada escolar; solo



necesitaban esa atención y ese respeto, para entonces generar espacios llenos de vivencias, de miradas, de respiraciones, de presencia, de vida...

Al terminar les di la enhorabuena, y les manifesté lo orgullosa que estaba de cada uno de ellos, también de los niños que habían decidido no participar, por el respeto mostrado ante su trabajo, en su espacio. Le abracé a Cristina, y con un fuerte beso le dije

— *“Eres una maestra extraordinaria, tengo tanto que aprender de ti”*

A ella se le iluminaron los ojos, y a mí también.

* Esta situación se ha vuelto a repetir en varias diferentes ocasiones:



Dar la oportunidad a un niño a que juegue en el aula, y que por iniciativa propia decida entregarse a un trabajo corporal tan integro como es el yoga, me anima a pensar en todas las vivencias y beneficios que estos trabajos les reportan

“AL TROTE”: LA HISTORIA DE UNAS MADRES ENTREGADAS

A finales de mayo (2015), estando en educación física con el grupo de 3º A, nos dirigíamos hacia un bosque de robles, que hay cercano al colegio, para desarrollar la clase de “Yoga en la naturaleza”, y nos adelantaron corriendo las madres de tres de mis niños: Mario, Andrea y Jimena. Les animamos al verlas correr, a mi especialmente me complació.

En la reunión final de junio, de entrega de notas, hablando con la madre de Jimena, le comenté que me había encantado verlas correr por el monte y ella me explicó:

— *“Yo soy muy poco coordinada y nunca me ha gustado correr, pero he pensado que en breve, pues Jimena tiene ya 6 años, podremos hacer alguna actividad física juntas, y claro, me gustaría ser un modelo para ella, pero primero quiero ponerme en forma, para darle ejemplo y así animarla a practicar juntas algún deporte. Me está costando mucho Nuria, pero como la mama de Andrea y Mario pensaron igual que yo, nos animamos mutuamente. Ya llevamos dos meses, y la verdad es que me siento muy bien”*

Le transmití mi sincera enhorabuena por su tesón e implicación en la educación de su hija.

¡Gracias por vuestra entrega!

“Por ahora sabemos que lo que nos interesa del cuerpo es su profundidad intensiva, ese poder de afectar y de ser afectado, por ello el cuerpo no lo definimos por la forma que lo determina, ni como una sustancia, ni por los órganos que posee o las funciones que ejerce, un cuerpo se define por lo que puede, por lo que es capaz, por las intensidades que lo afectan tanto en pasión como en acción. (Gallo, L. E. 2012:2).



4— PARA EVITAR ATROFIAS Y DISFUNCIONES FAVORECIENDO LA MOVILIDAD ARTICULAR DE LA COLUMNA Y EL CONTROL CORPORAL Y POSTURAL

En los apartados anteriores, hemos comprobado como el trabajo de las cuñas motrices favorece un tratamiento de la fatiga o de la tensión escolar; junto con la adquisición de contenidos relacionados con el esquema corporal, la lateralidad, la coordinación, la percepción espacio-temporal, etc. En esta sección voy a tratar de explicar cómo las cuñas motrices abordan la corrección postural, la vivenciación del cuidado y respeto del propio cuerpo, la actitud y conciencia corporal y en consecuencia, la generación responsable de hábitos de vida saludable; pues como defiende Daniel Denis (1980): “*hay que tender hacia una apropiación del cuerpo, es decir, que debemos tener en cuenta este objeto íntimo, singular y paradójico, puesto que la relación que mantenemos con él, probablemente sea el factor más determinante en la elaboración de nuestro modo de vida*” (Denis, D. 2000:153).

En esta misma línea propedéutica Guy Tonella, analista bioenergético nos ayuda a comprender los efectos psicoemocionales que la tensión y la contracción muscular, ejercen sobre la totalidad de la persona a partir de la percepción:

“*Si hablamos en términos de unida psicosomática, el inconsciente también debe incluir al cuerpo. De hecho, hace referencia a las zonas del cuerpo que no se perciben*”. (Tonella, G. 2000:25). Para el autor percibir significa ser consciente de una sensación corporal y poder darle un significado. **La percepción depende pues de la sensación corporal: no se puede percibir el entorno más que a través de sus efectos sobre nuestro cuerpo, a través de los órganos de los sentidos. Tampoco se puede sentir el propio cuerpo más que a partir de las sensaciones internas que se tienen. El grado de sensibilidad del individuo y de la profundidad de lo que experimenta depende pues de las sensaciones (y de las características emocionales que las acompañan) que deja llegar hasta su percepción.** “En el camino de la sensación que lleva a la percepción, está **la función tónica**, es decir, la musculatura. Y ahora sabemos que la contracción crónica de la musculatura busca suprimir la sensación absorbiendo la energía que la hace existir” (Tonella, G. 2000:68–72).

Considero que el trabajo realizado con las cuñas motrices y psicomotrices, favorece esta relación con nuestro cuerpo y con todas sus sensaciones, gracias a la:

MOVILIZACIÓN DE LAS DIFERENTES CADENAS MUSCULARES

Las cuñas motrices facilitan la **movilización de las diferentes cadenas musculares**, a lo largo de distintos periodos de la jornada escolar, evitando la acumulación de tensiones musculares y el mantenimiento de malas posturas. Para lograrlo utilizamos:

- Posturas de **fuerza**: que son un desafío para el cuerpo, pero también una prueba para nuestra capacidad de estar tranquilos y centrados en situaciones difíciles. Ejemplo: El cuervo, la sirena...
- Posturas que **abren las caderas**: favorecen la estabilidad, el equilibrio y la capacidad de concentración y te hacen sentir con más energía. Ejemplo: postura del bailarina, de la rana...



- Posturas que **abren el pecho y elevan el corazón**: favoreciendo la que la mente se abra también a nuevas ideas. Ejemplo: postura del camello, de la cobra, del niño...
- Posturas de **equilibrio**: nos ayudan a centrarnos en nuestra respiración y a concentrarnos en un punto de mira; se cambian los pesos del cuerpo y cuidamos la posición de la espalda. Ejemplo: el árbol, el avión, el águila...
- Postura con **extensiones**: favoreciendo que la columna sea más flexible, abren la parte anterior y posterior del cuerpo, despiertan los sentidos, estiran los hombros, el pecho, las piernas y el abdomen. Ejemplo: postura de perro y gato, guerrero...
- Posturas **invertidas**: ayudan a fluir la circulación sanguínea, liberan mucha tensión y masajean órganos internos. Ejemplo: postura de cielo y tierra, el bebe feliz, el gorila...
- Posturas en las que **se mueve la energía**: dan a la clase una sacudida de energía, suponen un reto, pero si las mantienes te sientes vivo y fuerte. Ejemplo: postura del guerrero, el leñador, el triángulo...
- Posturas de **torsión**: provocan un estiramiento lateral que ayuda a mantener en forma los músculos y los órganos del abdomen, mejoran el equilibrio y nos ayudan a calmar la mente. Ejemplo: postura de torsión con la silla, en parejas...

Para Merleau-Ponty “La intencionalidad motriz nos ayuda a entender de otra manera la motricidad en perspectiva pedagógica, como aquella práctica corporal que no está dirigida a una finalidad predeterminada, pues no se trata de movernos en direcciones únicas ni bajo indicaciones estáticas; preferimos entender la motricidad como potencia y no como un acto, porque como potencia deviene en multiplicidad de perspectivas, direcciones, desplazamientos, trayectos, aperturas, no hay punto de llegada; prácticas corporales en términos de multiplicidad y en perspectivas distintas. Gracias a que el cuerpo en movimiento nos permite hacer experiencia, los movimientos corporales le impregnan sentidos al cuerpo. Las prácticas corporales son portadoras de sentido y, como tienen que ver con un uso del cuerpo ofrecen, a su vez, posibilidades de interpretación”. (Merleau-Ponty en Gallo, L.E. 2012:5).



Octubre 2013



Noviembre 2013



Diciembre 2013





Septiembre 2014

Enero 2015



Enero 2015

Febrero 2015

Mayo 2015

“Hay prácticas “somáticas” que reúnen métodos orientados hacia el aprendizaje de la conciencia del cuerpo desde la perspectiva de la experiencia personal, hay movimientos cuya danza revela, repite, repiensa y reinventa formas” (Gallo, L. E. 2012:2).

SCANNER POSTURAL

Las cuñas también nos sirven de *scanner postural*, favoreciendo el diagnóstico o detección de deformaciones en la columna vertebral, a través de la observación de sus posturas o motricidad. Como la hipotonía, es decir, el bajo tono muscular, que produce defectos de postura ya que los músculos no sostienen convenientemente a los diferentes segmentos óseos en las posiciones debidas, teniendo como consecuencia más común, la acentuación de las curvaturas vertebrales, produciendo cifosis, lordosis o escoliosis. O la hipertonía, que produce permanentes contracturas y rigideces no controlables, provocando un desgaste de energía innecesaria, tanto muscular como nerviosa (Schinca, M. 1980:58).

Marta Schinca afirma que los desequilibrios o las deficiencias de la buena postura y de la actitud equilibrada del cuerpo, constituyen manifestaciones que pueden responder a factores físicos o psíquicos y muchas veces, a ambos y propone a este respecto que: *“La toma de conciencia de la buena postura, corresponde a una adecuada estructuración del esquema corporal, y se obtiene en base a la sensación, percepción y dominio muscular, conseguido mediante ejercicios especiales en los que se pone en juego la equilibración y la sincronización de las contracciones y distensiones”* (Schinca, M. 1980:59).

Por lo que podemos encontrar con diferentes factores posturales determinantes de una postura:

- **Anatómicos:** relacionados con los huesos, músculos y características morfológicas de la persona., sobre todo la columna.



- **Personales:** son aquellos aspectos que se relacionan directamente con la personalidad, carácter y actitud del individuo y no dependen de la estructura anatómica. Hacen referencia más directa al estado mental y afectivo de la persona.
- **Cognitivos:** son aquellos que mediante nuestro aprendizaje influyen en la adopción de una u otra postura: rehabilitación, autoconocimiento postural, autoestima, conciencia corporal, etc. De manera, que las personas que han trabajado la conciencia postural, más allá de sus aspectos anatómicos y personales, conocen cómo debe ser una postura correcta.

De la misma manera que la atención a la propia respiración nos instala en el presente, la auto-observación de la postura constituye un excelente medio para autoconscienciarse y conectar con uno mismo. La postura participa de nuestro aquí-ahora cada segundo de nuestras vidas. En la postura se manifiestan tanto la sencillez de una persona como su agresividad, su autoestima y otras actitudes. Asimismo, dependiendo de su verticalidad, podemos interpretar en la postura el grado de estrés de una persona o su grado de tranquilidad, debido a su “anclaje” en el presente, gracias a su enraizamiento en el suelo.



Noviembre 2013



Septiembre 2014



Diciembre 2014

CONCIENCIACIÓN POSTURAL

Las cuñas nos permiten por lo tanto, concienciar a nuestros alumnos de las consecuencias físicas de una *actividad sedentaria* y *de las malas posturas adoptadas*; vivenciada en la silenciosidad que su cuerpo sufre, durante todas las horas que permanecen sentados en clase. Como afirma Therese Bertherat (Bertherat, T. 1999:14) “*podrá olvidar los malos hábitos que le obligan a favorecer y, por lo tanto, a superdesarrollar y deformar ciertos músculos, quebrar los automatismos del cuerpo y recobrar la eficacia, la espontaneidad*”.



Febrero 2013



Febrero 2014



Mayo 2015



“En nuestra vida diaria habitualmente provocamos que un músculo permanezca contraído durante periodos de tiempo prolongados. Con esta situación el músculo se acorta con el tiempo y aumenta la presión en la articulación, provoca una pérdida de movilidad en la misma. Si varios músculos de nuestro cuerpo se acortan, nuestra postura se ve afectada de forma evidente. Una alteración en una parte provoca compensaciones en otras, o sea, se va a producir una desalineación articular en el otro extremo de la cadena muscular. Para evitarlo es preciso estirar los dos extremos de la cadena” (Castro, F.J 2009:3).

La postura es nuestra forma de estar en el mundo. Podríamos decir que es como una síntesis corporal de la persona, en ella se manifiesta nuestro “yo corporal” y se expresa la dimensión conductual de nuestras emociones. Nuestro cuerpo adopta una postura más o menos adecuada a cada instante. Si le escuchamos atentamente, nuestro cuerpo nos dará mucha información acerca de los excesos de tensión que tenemos, debidos, entre otros factores, a la autoprotección, a la inseguridad, al miedo, etc. De la misma manera si le preguntamos abiertamente al cuerpo sobre la postura que debería adoptar en una situación concreta, también sabría indicárnosla, aunque pocas veces le hagamos caso.

“Tomar conciencia de uno mismo” significa tomar conciencia del cuerpo, encontrar entrar en contacto con el cuerpo, es decir, sentir todo lo que sucede en cada parte del propio cuerpo, es estar en contacto con uno mismo y sentirse existir plenamente” (Tonella, G. 2000:28).

Este apropiarse de sí mismo es un proceso de “ajuste” necesario entre la parte intelectual y el resto de los planos (emocional y físico) por medio de la expresión y el movimiento, y otros recursos (respiración, relajación, darse cuenta, etc). (Antonio del Olmo en Calvo, R, y Valbuena, J. 2012:37).

En los colegios de Japón, los niños aprenden a colocarse en la postura de pie ideal. De adultos, continúan realizando ejercicios de relajación, de pie, sentados y acostados, así como ejercicios de respiración profunda, que practican de forma colectiva en las empresas. En nuestro caso, el 38% de los niños tiene una postura incorrecta, con unas consecuencias nefastas no sólo para ellos, sino también para toda la sociedad, ya que el dolor de espalda (dolor lumbar) es la causa principal de absentismo laboral. (Dr. Juan-M Dupuis)

PRECISIÓN DE LOS MOVIMIENTOS

*R. Barbarás (1992) propone que “La motricidad no está relacionada con la conciencia, no es un yo-pienso, sino **un yo-puedo**. A manera de ejemplo, el tacto no es una mera suma de tocarse –de sensaciones táctiles–, ni tampoco una suma de sensaciones táctiles + kinestesis, es un ‘yo puedo’. La percepción se comprende, entonces, a partir de la motricidad y la intencionalidad motriz es, por tanto, una forma de conciencia perceptiva. Así pues, la intencionalidad motriz es más originaria que la intencionalidad de la conciencia porque emana del cuerpo vivido (Leib), animado o fenomenal”* (Gallo, L.E. 2012:10)

En este “**Yo puedo**” las cuñas inciden en **la precisión de los movimientos**, para ayudarnos a reeducar los patrones de movimiento, permitiéndonos una alineación correcta, entendida como la colocación de unas partes del cuerpo en relación con otras, así como su relación con la gravedad, la resistencia y la fuerza.





Diciembre 2013



Septiembre 2014



Febrero 2015

“El cuerpo en movimiento está afectado por dos fuerzas: la gravedad y el antagonismo con el espacio. Estos factores son esenciales, cuyo grado de influencia determina los matices expresivos más importantes”. (Schinca, M. 1980:75)

CONCENTRACIÓN EN LA ACCIÓN

Las cuñas exigen una *concentración en la acción* que se está realizando, para ejecutar los movimientos correctamente; consiguiendo de forma paralela, desconectar de todo lo demás, relajando así la mente.

De forma que todos estos ejercicios ayudaran a mejorar la concentración en otras tareas y con ella la favorecerán la Neuroplasticidad: donde el cerebro puede adaptarse a los cambios o puede funcionar de otro modo modificando las rutas que conectan a las neuronas, ejercitando el cerebro y exponiéndolo a nuevas exigencias este sigue en crecimiento, desarrollándose y evolucionando, por lo que debemos mantenerlo activo para que este siempre en sano y en desarrollo permanente.



Diciembre 2014



Enero 2015



Mayo 2015

“Las posturas de yoga nos enseñan a prestar atención a nuestro cuerpo y a utilizar la respiración para conseguir dejar en paz la mente. Practicar yoga puede ayudarte a hacer frente a situaciones estresantes y a mantener fuerte el cuerpo. Resulta muy divertido aprender las muchas maneras en que se puede mover tu cuerpo”. (Chryssicas, M. Y; 2006:6).



EJERCITACIÓN DEL RITMO NATURAL DE LA RESPIRACIÓN

Se ejercita el ritmo natural de **la respiración**, que sostiene el movimiento global del cuerpo para facilitar la fluidez de los mismos y, se desarrolla una conciencia de la misma, a través de la observación del movimiento respiratorio, de su percepción y escucha.



Diciembre 2012



Enero 2013



Mayo 2015

“Si la respiración se descoloca, se altera... la vida de nuestra clase se desordena” (Toro, J.M. 2011:129)

LA IMPORTANCIA DE LAS TRANSICIONES

En las cuñas motrices se da importancia a **las transiciones**: ponerse de pie, a gatas, sentarse, tumbarse, transportar un objeto, etc. para corregir dichas acciones.

Cada postura consta de tres fases: hacerla, mantenerla y deshacerla. Se hace y se deshace con lentitud y se mantiene estáticamente. Los tiempos se irán aumentando paulatinamente, el mantenimiento de la postura es esencial para que se produzca el masaje interno de los órganos, para que sea más eficaz el estiramiento y para que se integre en el cuerpo. *“Al mantener el estiramiento, luego se produce la reacción perseguida: la descontracción profunda; estirando y soltando, se libera el cuerpo de todos los bloqueos y crispaciones, se mejora el riego sanguíneo y se beneficia el nutrimiento a los tejidos”* (Calle, R. 2009:67)



Septiembre 2014



“Mediante la ejecución de posturas, la persona aprende a cooperar activamente en su equilibrio psicofísico. Al ser mucho más consciente y dueña de su cuerpo, se encuentra en mejor disponibilidad en la vida diaria para no incurrir en posiciones física insanas. Por el control del cuerpo se llega al control de la mente, como por el dominio de la mente se llega al del cuerpo” (Calle, R. 2009:68).

COMBINACIÓN DE ESTIRAMIENTOS

Existen diferentes tipos de estiramientos: estático, dinámico, balístico, activo y pasivo, nosotros en el aula utilizaremos:

- Los **estiramientos estáticos**, en los que se trata de alcanzar una posición y mantenerla sin realizar otros movimientos, con estos estiramientos vamos a facilitar la disminución de la rigidez muscular, pues son ejercicios fáciles de realizar, se gasta poca energía y se mantiene el control del movimiento.
- Los **estiramientos dinámicos**, en los que se consigue la amplitud de movimiento mediante la acción voluntaria de los propios músculos.
- Los **estiramientos activos**: a través de los que se consigue la amplitud de movimiento mediante la acción voluntaria de los propios músculos sin utilizar ayuda exterior.
- Los **estiramientos pasivos**: cuando la persona permanece relajada y se logra el estiramiento por medios externos, de forma mecánica o por otro sujeto. Es un método muy eficaz para mejorar la movilidad de articulaciones, relajarnos y a la vez aumentar la energía de nuestro cuerpo. (Plasencia, J.J. 2001:28).



Enero 2010



Febrero 2014

Octubre 2014

Enero 2015



TRANSFERENCIA FUNCIONAL

Las cuñas tratan de proporcionar la oportunidad a los alumnos de hacer una **transferencia funcional** de sus movimientos a la vida diaria, mediante la propia observación de sus posturas: en el sofá, en la cama, en situaciones de juego, en situaciones de espera... favoreciéndose una responsabilidad personal, hacia los cuidados del propio cuerpo...



Diciembre 2014



Noviembre 2014



Mayo 2015

“Sin lugar a dudas la mejor rehabilitación será, la que se inicia con la prevención, considerando los ejercicios, que si bien están dirigidos al área somática, también favorecen la mental y la social, al propiciar el bienestar integral del individuo, mejorando así la CALIDAD DE VIDA del mismo” (Cabillón, M. 2001:1).

Las cuñas motrices buscan una ejecución lo más correcta y adecuada de los movimientos, pues dicha corrección persigue una acción responsable, tratando de sensibilizar a los alumnos sobre los hábitos corporales saludables y el manejo de su uso en la vida diaria, para que sean capaces de aplicar la técnica más conveniente a la necesidad de cada momento: en situaciones de tensión, de cansancio, de estrés, de sobrecarga, de dolor... Como:

- realizar respiraciones profundas antes de realizar un examen para rebajar sus pulsaciones y permitir que los pensamientos fluyan más relajados.
- adquirir una postura correcta a la hora de sentarse, bien en una silla, en un sofá, etc.
- compensar su peso para que no sufra sobrecargas la columna vertebral, ante una situación de espera (autobús, en una fila...).
- saber agacharse y elevarse con un peso.
- cargar correctamente bolsos, mochilas...
- darse un sencillo masaje en zonas sobrecargadas o de aplicárselo a otras personas
- estirar y flexibilicen su cuerpo ante situaciones de dolor, tensión o cansancio.
- relajarse en situaciones de estrés.
- sentir su energía e incluso de canalizarla adecuadamente.
- sentir las sensaciones agradables que el ejercicio físico les reporta...

En resumen hacerles conscientes de que **la salud no tiene síntomas, y que solo nos percatamos de ello cuando la perdemos.**

“Para el propio cuerpo, la salud es una experiencia personal positiva comunicada a otros cuerpos mediante brevísimas estructuras narrativas (“me encuentro bien”, “me siento bien”, “estoy bien”), en contraposición con la experiencia negativa del cuerpo enfermo” (Pera, C. 2006: 239).



ENTRENAMIENTO Y REPETICIÓN

Para poder lograr transferir todo lo aprendido, precisamos de un **entrenamiento y de una repetición** que nos permita profundizar, asimilar y atesorar estos conocimientos. En términos neurobiológicos se expresan en que la sinapsis que se usa repetidamente (se repite lo aprendido) se hace más eficaz, es decir, el umbral de estimulación para la señal se trasmite de una neurona a otra se hace menor y necesita de estímulos cada vez menores para alcanzar una determinada respuesta. La neurona, a través de los cambios sinápticos, recuerda lo sucedido. (Mora, F. 2013:105).

“El hilo que cose las ideas nacidas bajo el foco de luz que llamamos atención crea conocimiento. Eso es aprender. Grabar lo aprendido es memorizar. Pero memorizar bien y aun aprender bien requiere de la repetición de lo que se aprende y con ello también se corrige y rectifica aquello que se aprendió” (Mora, F. 2013:117).

Existe un área cerebral que es la corteza motora suplementaria y su papel es esencial, en la repetición “mental” de actos motores previamente bien aprendidos. Francisco Mora (Mora, F. 2013:121) lo expone a través del ejemplo de los atletas saltadores de altura, que antes de realizar el salto, cierran los ojos y repiten mentalmente la secuencia de cada paso antes del salto y el salto mismo. Es este proceso repetitivo donde desempeña un papel fundamental ese área motora, no tanto para la realización del acto motor mismo, sino también para el afianzamiento emocional de éxito.

Reafirmando estas aportaciones Thérèse Bertherat explica que *“las percepciones corporales solo pueden desarrollarse mediante la actividad. Pero no una actividad cualquiera. No la actividad mecánica, la repetición del movimiento docenas de veces. Eso sirve únicamente para ejercitar la obstinación, para embrutecer. El movimiento no nos revela a nosotros mismos si no tomamos conciencia de la forma que que se hace (o no se hace)”* (Bertherat, T. 1999:11–60).

RETROALIMENTACIÓN PERSONALIZADA

El trabajo con las cuñas favorece una **retroalimentación personalizada**, pues permite corregir errores, proporcionar ayudas y prestar atención a los procesos en curso, ya que cada alumno trabaja a su ritmo cinético e intensidad.



Noviembre 2010



Enero 2015



“La auto-observación de la propia conducta corporal se nutre de la observación de la conducta del cuerpo de otras personas, de tal forma que la imitación permite inducir en el que imita” (Antonio del Olmo en Calvo, R, y Valbuena, J. 2012:37).

PRINCIPIOS DE LAS CUÑAS MOTRICES

Recogiendo todos los apartados aquí expuestos, nos plantemos crear unas líneas comunes, que los niños comprendieran y que nos guiaran en la realización de las cuñas motrices. Por este motivo, cuando leí los principios que guían la práctica del método de Pilates, sentí que se ajustaban perfectamente a la filosofía que tratamos de trabajar y transmitir con las cuñas motrices. De forma, que seleccioné las siguientes, las cuales acompañan siempre las fichas de las cuñas motrices:

PRINCIPIOS DE LA CUÑAS MOTRICES

CONCENTRACIÓN

Nuestra mente dirige el cuerpo. Debemos concentrarnos en lo que hacemos, en la actividad a desarrollar. Tener conciencia de nuestro cuerpo aumenta el efecto del ejercicio.

CENTRALIZACIÓN

Se trata de utilizar la línea central del cuerpo como punto de referencia y de iniciar el movimiento desde el centro del cuerpo hacia fuera y hacia la periferia

CONTROL

Se busca el control muscular en todo momento sin movimientos bruscos que puedan propiciar una lesión. Cada movimiento tiene su función, ha de ser preciso, con lo cual aumenta la calidad del ejercicio.

RESPIRACIÓN

El ritmo natural de la respiración facilita la fluidez de los movimientos y marca el ritmo de los ejercicios. Lo ideal es inhalar por la nariz y exhalar por la boca.

PRECISIÓN

Cada movimiento tiene su finalidad, debemos prestar atención a los pequeños detalles de cada ejercicio si no, disminuye su calidad. Trabajar con precisión nos ayuda a evitar posibles lesiones o patologías posturales y a reeducar los patrones de movimiento.

FLUIDEZ

El cuerpo actúa como un todo con movimientos naturales. Se tiene que trabajar con fluidez para poder trasladar estos ejercicios a nuestra vida diaria. Se trabaja la agilidad, la fluidez y la flexibilidad de forma unida.

(Castro, F.J. 2007:3-4)



Joseph Pilates ideó un método de educación corporal basado en el control muscular donde es importante la precisión del movimiento y la concentración para obtener el máximo resultado. Trabaja la musculatura profunda y superficial uniendo aspectos del concepto de actividad física occidental y oriental a través de ejercicios dinámicos, control del movimiento, fluidez y respiración. Su método trata de conseguir un equilibrio muscular global del organismo. Fortalece y estira músculos sin aumentar su volumen para conseguir un control de todo el cuerpo.

Quiero pensar que conscientes de las repercusiones que un cuerpo silenciado durante la gran parte de la jornada escolar, provoca en un niño; es uno de los motivos por los que en el pasado curso escolar 2014–2015, *el MEC, propone y divulga la realización de los “Descansos activos” y las “Recomendaciones sobre actividad física, sedentarismo y tiempo de pantalla en población de 0 a 17 años”*, expuestos en el capítulo 2. En las cuales se expone:

- La realización de actividad física en la infancia hará que los niños y niñas se sientan competentes en sus habilidades físicas y, probablemente, hará que sean más activos durante la edad adulta.
- Físicamente durante la infancia y adolescencia no sólo es importante para la salud de ese periodo vital, sino también para mantener una **buena salud durante todo el curso de la vida**.
- La **actividad física realizada diariamente desde edades tempranas**, promueve la salud y una adecuada forma física en la población infantil y adolescente, aportando **beneficios físicos y bienestar emocional, a corto y largo plazo**. Los principales son:
 - Mejora la forma física, la función cardiorrespiratoria, la fuerza muscular y la masa ósea y, además, disminuye la grasa corporal y ayuda a mantener un peso saludable.
 - Mejora la salud mental: mejora la autoestima, reduce los síntomas de ansiedad y depresión y disminuye el estrés. Además es divertido y ayuda a sentirse más feliz.
 - Ofrece oportunidades de socialización y el aprendizaje de habilidades.
 - Aumenta la concentración lo que contribuye a tener mejores resultados académicos.
 - Favorece un crecimiento y desarrollo saludable.
 - Mejora las habilidades motrices, la postura y el equilibrio.
 - Disminuye el desarrollo de factores de riesgo asociados a enfermedades crónicas en la vida adulta como enfermedades del corazón, hipertensión, diabetes tipo 2, hipercolesterolemia (colesterol elevado), obesidad u osteoporosis, ya que muchos de estos factores pueden desarrollarse en las primeras etapas de la vida.

En esta misma línea, **Marcelo Cabillón Castro** (Profesor del Instituto Superior de Educación Física de Paysandú, Uruguay) nos propone que *la actividad física utilizada con fines terapéuticos* motivará al individuo, a realizar actividades que le permitan ser lo más autosuficiente posible, integrarlo a la sociedad y adquirir un sentido de sí mismo para disminuir sus incapacidades.



Los diferentes análisis y estudios nos demuestran, que las personas inactivas, tienen el doble de riesgo de tener enfermedades cardiovasculares, al compararlos con personas activas.

Sin lugar a dudas *la mejor rehabilitación será, la que se inicia con la prevención*, considerando los ejercicios, que si bien están dirigidos al área somática, también favorecen la mental y la social, al propiciar el bienestar integral del individuo, mejorando así la CALIDAD DE VIDA del mismo.

Los programas más exitosos son los que no tienen costos elevados, minimizan el riesgo de lesiones, son divertidos y aumentan la socialización de los participantes.

Debemos pensar que **los esfuerzos realizados en PROMOCION DE SALUD no son un gasto, sino una inversión**; y que el EJERCICIO FISICO PROGRAMADO seguramente es la fórmula indicada de menor costo de la farmacoepia nacional (Cabillón, M. 2001:1–6).

Puede verse a lo largo de estos cuatro apartados desarrollados, como la cuña motriz me viene exigiendo un estudio sobre la oportunidad de los saberes y en ella planteo, que quieren ser bienes sin caducidad con recorrido del ciclo vital, no solo escolar. Por lo tanto, se trata de que adquieran una inteligencia sensorial, muscular, respiratoria, postural... para poder servirse de ella, todos los días de su vida.

■ ESTUDIO DE CASOS

MAIDER: LA HISTORIA DE UNA ESPALDA REBELDE

Maidier fue alumna del grupo de 6° en el curso 2012–2013. Es una chica extraordinaria, educada, tímida, sensible, inteligente, responsable... es una delicia de persona. Cuando la conocí me llamó la atención tanto su sonrisa como su forma de andar, un andar que manifestaba una cierta inseguridad. Este aspecto pude corroborarlo, en la primera clase de educación física, pues ya en el calentamiento, sentí que no se encontraba especialmente cómoda. Progresivamente fui observándola, y animándola en todos los retos propuestos en educación física, que con mucho esfuerzo realizaba. Sentía que no era tanto por falta de coordinación como de miedo.

Cuando hablé con su madre, una mujer tan hermosa como Maidier, me confirmó mi sospecha:

—“Mira Nuria, es que Maidier es igual de torpe que yo, no se nos da bien nada la actividad física. Y yo creo que como a mí no me gusta, se lo transmitido desde pequeña”.

Tras volver de navidad, tuve de nuevo una reunión con ella, pues le iban a poner a Maidier un corsé, ya que querían corregirle una pequeña desviación en la columna, que se estaba complicando con el crecimiento. De forma que durante unos meses, se vería muy limitada en sus movimientos. La madre quería ponerme al corriente de la situación, para que pudiera ayudarla en todo lo necesario y también, porque estaba preocupada ante la posible reacción y los comentarios de sus compañeros.

En clase, Maidier, intentaba hacer vida normal, su tranquilidad y sosiego, favorecían que pasara bastante desapercibida y que la nueva situación no le afectara socialmente.

Un día Maidier llegó a clase y me dijo:



— “Sabes Nuria, ayer tuve revisión con el médico y me ha dicho que haga unos ejercicios en casa todos los días cuando me quite el corsé, y sabes algunos son iguales que los que hacemos en las cuñas. Mi madre le ha contado que en clase, hacemos estos ejercicios y le ha respondido, que es fenomenal, pues así podré reforzarlo mucho mejor”

Maider, a lo largo del curso, ha tenido una progresión en educación física extraordinaria, siguen sus limitaciones, pero me ha demostrado, que ahora se ve con más confianza a la hora de enfrentarse a un reto motriz y sobre todo, me encanta ver como disfruta, cuando supera con tanto empeño sus miedos. Por primera vez en su vida, Maider hizo el “equilibrio invertido”, sus ojos, su mirada, su temblor en el cuerpo, demostraban la alegría que sentía y que le recorría cada poro de su piel.



(Maider viste chándal gris)



(Aulas de la Naturaleza Mayo: 2013; Maider en la primera fotografía con la sudadera verde supera a un persecuidor y en la segunda fotografía, con la sudadera gris, salva todos los equilibrios propuestos)



(Educación física curso 2012–2013)

¡Gracias Maider!



ERIK: LA HISTORIA DE UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN FAMILIAR

Erik es un niño simpático, risueño y bondadoso pero muy inseguro. Posee un buen nivel de comprensión, de expresión oral y tiene una inteligencia matemática portentosa. Motrizmente es descoordinado, aunque le encanta participar en todos los retos motrices propuestos tanto en el aula como en educación física. También es bastante nervioso y un poco impulsivo.

En el mes de febrero su madre sufrió una fuerte ciática que la mantuvo el resto del curso paralizada, complicando la situación una operación de codo y además un esguince de su padre. Esta situación le ha forzado a la familia a dejar a su hijo pequeño de 2 años, al cargo de los abuelos. Erik está viviendo las circunstancias familiares con gran nerviosismo, en clase está más despistado, irascible, nervioso y sensible. Consciente de este ambiente, intento no forzar las situaciones con él, tratando de calmarle, siempre que siento que ya no puede contenerse más. En mayo, cuando regresé de la baja sufrida entre los meses de marzo y comienzos de mayo de 2015 debido a un aplastamiento vertebral, me confesó:

—“Nuria te he echado mucho menos, pues Cesar es muy majo, pero no nos dejaba movernos, ni levantarnos, ni hacer cuñas, y yo me ponía nervioso”

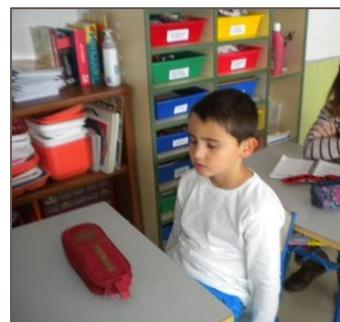
Por este motivo, le dije que si quería se las podía fotocopiar, para que en casa también pudiera practicarlas; le faltó tiempo para decirme que sí y me contó, que además se las enseñaría a su madre, para que se la pasara el dolor de espalda que tenía.



Septiembre 2014



Octubre 2014



Noviembre 2014



Diciembre 2014



Enero 2015



Febrero 2015





Mayo 2015



Junio 2015

“Cuando el tratamiento pedagógico de lo corporal colabora con la creación de una serie de hábitos, que a la vez sirven para que mejore el funcionamiento de la acción educativa, tienen claras repercusiones en la mejora de la calidad de vida” (Vaca, M.J. 1993:109)

En la reunión mantenida con la madre de Erik, en el mes de junio, en la entrega de notas, me contó su complicada situación y la decisión que había tomado al respecto:

—“Sabes Nuria, cuando estabas de baja, decidimos acudir a un psicólogo para calmar las tensiones familiares, y están yendo Erik y su padre, una vez por semana. Yo soy consciente de que mi lesión y mi tensión, provocan que Erik esté aún más nervioso, pues sé que no tengo nada de paciencia y además no puedo atenderle como se merece. Por este motivo, he decidido que en el mes de septiembre, me voy a dedicar un tiempo para mí, y me voy a apuntar a yoga, he visto como las cuñas le calman a Erik y creo que puede ser muy beneficioso para cuidar mi espalda y para tranquilizarme, pues no puedo seguir así, no puedo más y, no quiero seguir haciéndole daño a Erik”

Me fascinó su sinceridad y su confianza y, quedamos en que le informaría sobre los diferentes centros de yoga y sus modalidades.

¡Gracias Erik!

“El objetivo de estos movimientos no estriba en escapar del propio cuerpo, sino en evitar que el cuerpo continúe escapándose de nosotros, y la vida con él”. (Bertherat, T. 1999:13)



ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

Preguntas 16–23: Para el desarrollo de la inteligencia corporal-cinestésica y para evitar atrofias y disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural

Encuesta general:



Hemos unido los apartados de inteligencia corporal-cinestésica y compensación corporal, por la conexión que existe entre ambos apartados.

Entre un 79% y un 84% de los alumnos, consideran que las cuñas motrices y psicomotrices, les ayudan tanto a conocer mejor su cuerpo como a tener menos tensiones en clase.

Para un 84% las cuñas les ayudan a realizar un trabajo de control y corrección postural.

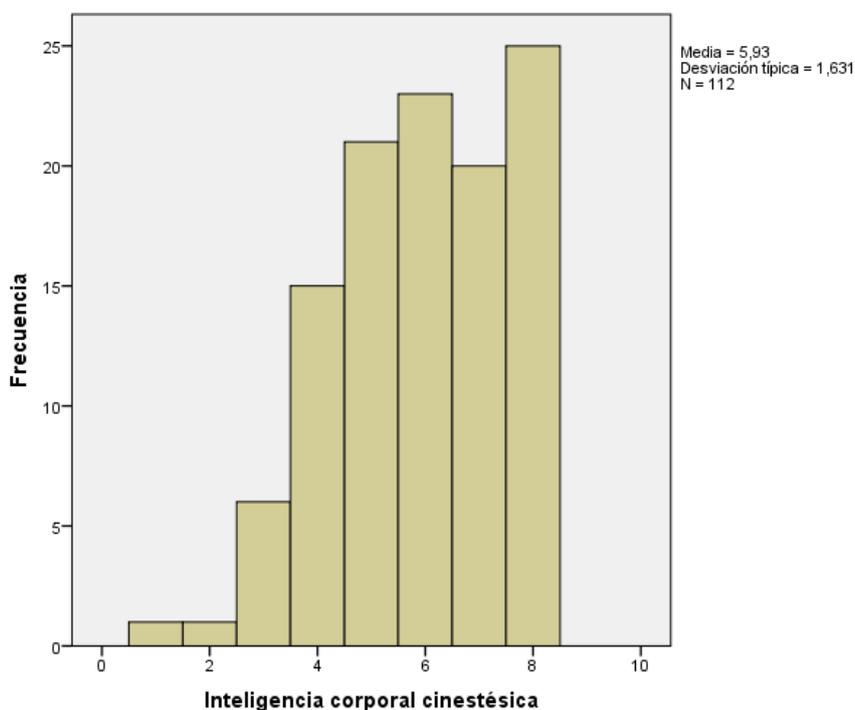
A la hora de transferir estos aprendizajes, tanto en casa como en otros espacios, sigue habiendo una mayoría que si aplica las cuñas, principalmente, con el objetivo de estar más tranquilo.

Respecto a la utilización de los masajes como técnica de compensación corporal y de cuidado del propio cuerpo, el 71% afirma esta hipótesis y al 90% le gustan las sensaciones recibidas, en el trabajo de contacto y sensaciones con el cuerpo.

P16_23 Inteligencia corporal cinestésica				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	,9	,9	,9
	2	,9	,9	1,8
	3	6	5,4	7,1
	4	15	13,4	20,5
Válidos	5	21	18,8	39,3
	6	23	20,5	59,8
	7	20	17,9	77,7
	8	25	22,3	100,0
Total	112	100,0	100,0	



En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 8, podemos comprobar como para el 22,3 de los alumnos la puntuación más común es el 8, estando concentrado todos los valores entre 5,6,7 y 8 sumando un 79,5%. Por lo que es muy satisfactorio.



También podemos ver otros valores como la media y mediana o los percentiles. En este sentido, podemos resaltar el valor de Moda (el valor que más repite) en este apartado es un 8.

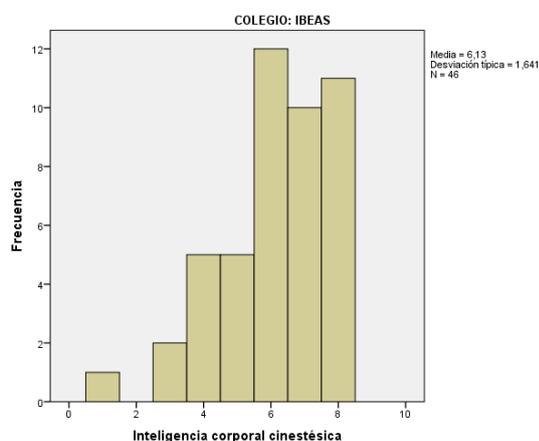
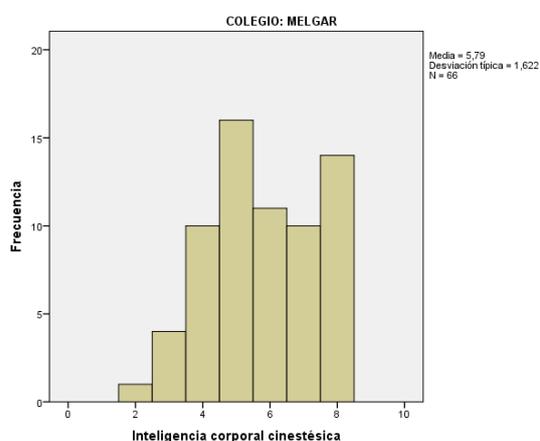
Estadísticos		
P16_23 Inteligencia corporal cinestésica		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		5,93
Mediana		6,00
Moda		8
Desv. típ.		1,631
Varianza		2,662
Mínimo		1
Máximo		8
Percentiles	25	5,00
	50	6,00
	75	7,00



— Comparativa colegios:

Veamos a continuación, si hay diferencia en cuanto a la utilización de las cuñas en esta categoría en los dos colegios encuestados. Primero veamos el análisis descriptivo:

P16_23 Inteligencia corporal cinestésica					
COLEGIO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
IBEAS	Válidos	1	1	2,2	2,2
		3	2	4,3	4,3
		4	5	10,9	10,9
		5	5	10,9	10,9
		6	12	26,1	26,1
		7	10	21,7	21,7
		8	11	23,9	23,9
		Total	46	100,0	100,0
		2	1	1,5	1,5
MELGAR	Válidos	3	4	6,1	6,1
		4	10	15,2	15,2
		5	16	24,2	24,2
		6	11	16,7	16,7
		7	10	15,2	15,2
		8	14	21,2	21,2
		Total	66	100,0	100,0



Vemos como hay alguna diferencia en la distribución en cada colegio, así en Ibeas destacan claramente las puntuaciones 6, 7 y 8, y en Melgar destaca el número 5 y el 8.



Estadísticos			
P16_23 Inteligencia corporal cinestésica			
		COLEGIO	
		IBEAS	MELGAR
N	Válidos	46	66
	Perdidos	0	0
Media		6,13	5,79
Mediana		6,00	6,00
Moda		6	5
Desv. típ.		1,641	1,622
Varianza		2,694	2,631
Mínimo		1	2
Máximo		8	8
Percentiles	25	5,00	5,00
	50	6,00	6,00
	75	7,25	7,00

Realizamos una prueba estadística para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre el clima de la clase y pertenecer a un colegio u otro. Aplicamos el test para muestras no paramétricas de Kruskal-Wallis, si el p-valor es menor de 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula y ver que sí que hay diferencias.

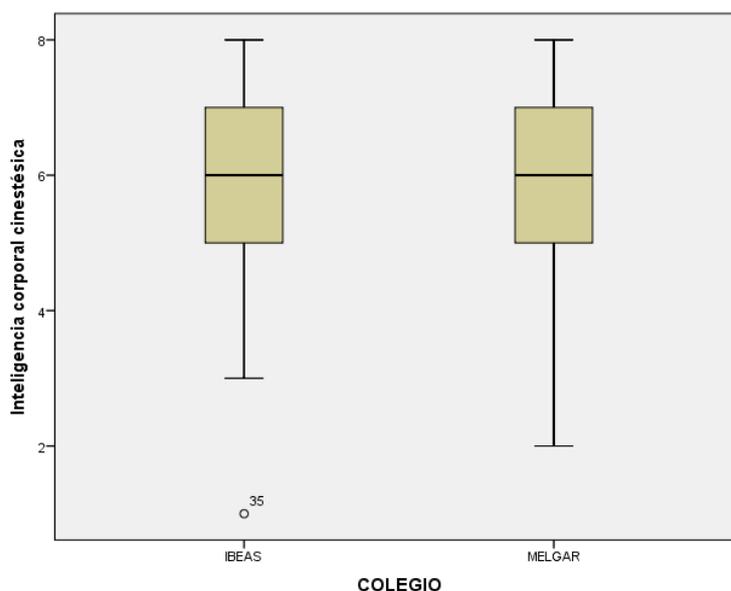
Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Inteligencia corporal cinestésica es la misma entre las categorías de COLEGIO.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,206	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,0

El p-valor es $0.206 > 0.05$, luego podemos decir que no hay diferencia en este apartado dependiendo a que colegio se pertenezca. Lo vemos gráficamente:





En ambos casos los valores centrales (el 50%) están situados en el punto 6. Como hemos ido viendo, los valores son muy parecidos en ambos colegios, y el test nos corrobora (p -valor=0.206) que no hay diferencias estadísticamente significativas.

5— PARA MEJORAR EL ÉXITO ESCOLAR: LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LA MEJORA DEL APRENDIZAJE

Ya que buena parte de la preocupación en la educación, se centra en el rendimiento, su éxito o por el contrario el fracaso escolar, o como dice **Stenhouse** “*se interesa por la producción de cambio en el rendimiento o en la conducta de los estudiantes*” (Stenhouse, L. 1987:111); gran número de expertos, han realizado investigaciones al respecto, para esclarecer las causas o los remedios. A continuación, presentamos las conclusiones de estudiosos de diferentes disciplinas, sobre la relación existente entre actividad motriz y aprendizaje, y entre actividad motriz y fracaso escolar. Para terminar, con la presentación del trabajo de dos neurocientíficos, que actualmente investigan, la relación existente entre el ejercicio físico y el aprendizaje, pues como afirmó Santiago Ramón y Cajal: “*Todo ser humano si se lo propone, puede ser escultor de su propio cerebro*”.

Henri Wallon (1947) y **René Spitz** (1946) enfocaron el estudio del desarrollo del esquema corporal desde el punto de vista madurativo y afectivo. Consideran que *la experiencia del cuerpo se enriquece sin cesar y evoluciona en relación directa con la maduración de los centros nerviosos superiores*.

Newell C. Kephart (1960) considera que es un requisito preliminar para el aprendizaje de la lectura, tener un *adecuado desarrollo perceptivo-motor*.

Jean Le Boulch, creador desde 1966 del método de la Psicokinética o “Educación por el movimiento”, que se inició con la siguiente hipótesis: “*la educación no tenía como único objetivo la preparación para la vida social por la adquisición de saberes y el saber hacer, sino que, a través de estos aprendizajes, era posible tener un desarrollo de la persona en pos de su autonomía en el marco de la vida social. Se consideraba que el movimiento y las actividades*



motrices representaban un aspecto de la conducta, lo cual era esencial para alcanzar este objetivo". (Afirmaciones de Le Boulch en 1993, en Gallo, L.E. 2009:4).

Le Boulch se inscribe en la vertiente escolar de la **educación psicomotriz**, entendida como aquella educación que aunque se centra en la edad escolar, es ante todo una educación de la motricidad propia de cualquier edad. A su vez, esta educación ayuda al desarrollo de la persona y sirve como **punto de partida de todos los aprendizajes**, ya que constituye un lazo entre la actividad psíquica y la actividad motriz, de tal manera que ambas 'partes' se construyen con mutua interdependencia.

Jean Piaget (1967) afirma que la inteligencia se construye a partir de la actividad motriz del niño/a y en los primeros años de su desarrollo no es otra que la inteligencia motriz. En el bebé, los movimientos son las únicas manifestaciones psicológicas que se pueden observar.

"Todo el desarrollo del pensamiento, desde la aparición del lenguaje hasta el fin de la primera infancia, es necesario para que las estructuras sensorio-motrices acabadas, e incluso, coordinadas bajo forma de grupos empíricos, se prolonguen en operaciones propiamente dichas, que constituirán o reconstituirán esas agrupaciones y los grupos en el plano de la representación y el razonamiento reflexivo" (Piaget, J. 1999:129).

Y propone que la función motriz está constituida por movimientos orientados hacia las relaciones con el mundo que rodea al niño: *"Las vida social transforma la inteligencia por la triple acción intermedia del lenguaje (signos), del contenido de los cambios (valores intelectuales) y de las reglas que impone al pensamiento (normas colectivas lógicas o prelógicas)*. (Piaget, J. 1999: 171).

Jerome Bruner (1973) relaciona directamente, *el desarrollo de la coordinación manual con las capacidades intelectuales del niño*.

B. J. Cratty (1974) tras numerosos estudios, afirma que buenos programas con experiencias motrices en niños de preescolar y de educación básica, pueden mejorar las tareas escolares y llega a las siguientes conclusiones:

1. A veces se consiguen mejoramientos en los aprendizajes escolares y el rendimiento escolar a través de las actividades motrices simplemente por un mejoramiento del concepto de sí mismo; *el éxito de las actividades motrices mejora el autoconcepto*, que viene a funcionar como motivación.
2. Para que se produzca la deseada transferencia debe incluirse en los programas de educación motriz la participación de aquellas operaciones mentales deseamos mejorar, ya que *la transferencia de la acción motriz a la acción mental* no es automática.
3. Si se quiere producir dicha transferencia deben buscarse cuales son los puntos comunes y de contacto entre ambos aprendizajes e *incluirlos en la experiencia motriz*. (Vázquez, B. 1989:166)

Lagrange (1976) en su libro "Educación Psicomotriz" asevera: *"la falta de autocontrol, atención lábil, ansiedad, temor al fracaso, impulsividad, voluntad fluctuante, limitaciones en la comprensión, interés, etc, exigen el dominio del cuerpo, del espacio y del tiempo; de ahí la importancia que tiene la educación global. Ahora bien, la educación psicomotora es esta educación del niño en su globalidad, porque actúa conjuntamente sobre sus diferentes*



comportamientos: intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores” (Barbero, J.I. 2005:37).

R. Muchielle (1979) en sus numerosos estudios sobre la dislexia, sostiene que la “*educación motriz o psicomotriz, no debe ser solo una parte del programa escolar o reducirla a unas sesiones determinadas, sino que debe estar en la base de cualquier actividad y cualquier aprendizaje a estas edades*” (Vázquez, B. 1989:165).

J. M. Cagigal en su obra “Cultura intelectual y Cultura Física (1979) bajo el presupuesto de que el hombre es sujeto de educación, presenta la necesidad de una educación ‘intelectual’ y sobre todo ‘física’ o corporal en la idea de educación por el movimiento. Considera que gran parte del fracaso escolar puede estar marcado por la temprana intelectualización de los aprendizajes escolares, proponiendo como solución, la *mayor presencia de la dimensión corporal en la educación básica*.

Julián de Ajuriaguerra (1980) desde el ámbito de la psiquiatría infantil, destaca *el papel de la función tónica*, entendiéndolo que no es sólo la tela de fondo de la acción corporal sino un modo de relación con el otro. Por tanto, en los primeros años de la educación del niño/a, hasta los siete años, aproximadamente, entiende que toda la educación es psicomotriz porque todo el conocimiento, el aprendizaje, parte de la propia acción del niño/a sobre el medio, los demás y las experiencias que recibe.

R.V. Shephard y S. Keller (1982), en una revisión histórica entre actividad física y logros académicos, considera que *el desarrollo de las condiciones físicas refuerzan las habilidades académicas*. (Vázquez, B. 1989:166)

J. Blat Jimento (1984) ordena en tres grandes bloques los factores determinantes del *éxito y el fracaso escolar*:

- Los factores externos: refiriéndose al medio familiar, rural, urbano, lengua...
- Los factores internos: en cuanto a la cualificación del profesorado, programas educativos...
- Los factores personales: que se agrupan en inteligencia y aptitudes, la afectividad y las insuficiencias personales. Este último punto, hace referencia a los problemas sanitarios, de nutrición, orgánicos, sensoriales y neurológicos y a los problemas psicomotrices.

Para **Bernard Aucouturier** (1985) la práctica psicomotriz permite al niño expresar sus fantasmas, sus emociones, y distanciarse de lo que es invasor. De tal forma que *la psicomotricidad permite la relación entre lo que es sensorio-motor, al orden de las emociones y todo lo cognitivo*.

Benilde Vázquez (1989) teniendo en cuenta todas estas investigaciones y conclusiones sobre las repercusiones de las experiencias motrices en el aprendizaje, propone:

“Por todo ello, no solamente deben promoverse dichas actividades motrices, sino también hacer desaparecer algunas pretendidas “técnicas de motivación escolar” que prohíben las actividades físicas en los estudiantes porque les “distraen” sobre todo en aquellos niños que “van mal” en los estudios, lo cual significa, probablemente, privarles de aquellas esferas de actividad en las que se sienten más seguros y gratificados” (Vázquez, B. 1989:166).



Antonio Mesonero (1994) estudioso de la educación y la reeducación psicomotriz, y preocupado por comprender el control de los actos motores, las etapas de desarrollo motor del niño y los factores que le influyen, expone:

*“El movimiento, como medio de exploración, va a posibilitar la apropiación de las cualidades de los objetos de la realidad, de donde surgirá la significación, la conservación y la organización de la información cerebral. Podemos decir, por tanto, que **el movimiento es el origen del pensamiento**, ya que el niño, al ir evolucionando en su experiencia individual, el movimiento le permite nuevas asociaciones condicionadas, que se reflejan en un desarrollo perceptivomotor y, más tarde, en un desarrollo cognitivo”* (Mesonero, A. 1994:27).

Antonio Damasio (1996) en sus estudios afirma que *“Ni dualismo de sustancias ni reduccionismo biológico, **la actividad mental desde sus aspectos más simples a los más sublimes, requiere a la vez del cerebro y del cuerpo**. El cuerpo tal como está representado en el cerebro proporciona algo más que el mero soporte y el marco de referencia para los procesos neuronales: **proporciona la materia básica para las representaciones cerebrales**. En la perspectiva del marcador somático, el amor, el odio y la angustia, las cualidades de bondad y crueldad, la solución planeada de un problema científico o la creación de un nuevo artefacto, todos se basan en acontecimientos neurales del cerebro, a condición de que el cerebro haya estado y esté ahora interactuando con su cuerpo”* (Daza, M. Y Arcas, P. 2002:1).

Luz María Ibarra (1997) nos propone en su obra *“Aprender mejor con Gimnasia Cerebral”*, un conjunto de ejercicios, surgidos de la Neurolingüística (es conocida como la quinta fuerza en psicología; es una técnica desarrollada en la década de los setenta que proporciona herramientas y habilidades para desarrollar estados de excelencia individual y grupal) y de las investigaciones de Paul Denison (es un gran investigador que gracias a su dislexia y dificultades visuales inició un programa llamado “Brain Gym” en 1970) que coordinados y combinados, propician y aceleran el aprendizaje.

Luz María afirma que las sensaciones, los movimientos, las emociones y las funciones primordiales del cerebro están fundadas en el cuerpo, pues el movimiento es una parte indispensable del aprendizaje y del pensamiento.

Cada movimiento se convierte en un enlace vital para el aprendizaje y para el proceso cerebral. La “Gimnasia Cerebral” facilita la elaboración de redes nerviosas, su conexión y su reactivación a través del cuerpo para estimular directamente el cerebro, integrando tanto la mente como el cuerpo en la gran aventura de aprender. La Gimnasia Cerebral *“no sólo acelera el aprendizaje, también nos prepara para usar todas nuestras capacidades y talentos cuando más los necesitamos, nos ayuda a crear redes neuronales que multiplicarán nuestras alternativas para responder a la vida a este mundo tan diverso, logrando que el aprendizaje se convierta en una cuestión de libertad y no de condicionamiento, de crecimiento y no de almacenaje de información”* (Ibarra, L.M. 2007:4).

En las cuñas utilizamos algunas de las técnicas propuestas por Luz María Ibarra; como el “Ocho invertido”, “La marcha cruzada”, “El bostezo energético”, “Botones cerebrales” entre otras, que a su vez, conectan con la vertiente de la bioenergética. Alguno de los beneficios que plantea son:

- En algunos momentos hace trabajar más tu cerebro, en otros más tu cuerpo o todo tu sistema nervioso; en realidad, siempre estarás involucrando a todo su ser.



- Si la conviertes en una rutina de activación para el aprendizaje, moviendo tu cuerpo, usando tú cerebro o tal vez efectuando un pequeño movimiento de ojos, activarás constantemente redes nerviosas a través del cerebro, en ambos hemisferios simultáneamente, y podrás asegurar el éxito en cualquier aprendizaje que emprendas.
- Es muy efectiva: optimiza tu aprendizaje, te ayuda a expresar mejor tus ideas, a memorizar, a incrementar tu creatividad, te permite manejar tu estrés, contribuye a tu salud en general, establece enlaces entre tus tareas a nivel cognitivo y su manifestación hacia el medio ambiente, te brinda un mejor balance, mantiene la integración mente/cuerpo asistiendo al aprendizaje global y provocando una comprensión total de lo que deseas aprender.
- Puede ayudar a niños, jóvenes, adultos y ancianos a mantener una memoria más lúcida y un pensamiento activo; también a niños etiquetados como “de lento aprendizaje”, con “desórdenes deficientes de hiperactividad”, “emocionalmente incapacitados” o con “síndrome de Down.”
- Los ejercicios integran rápidamente tu cerebro, te permiten mantenerte en estado de recursos para usar tu libertad en lo que sí deseas aprender y lo que te conviene aprender; en resumen, quien practica esta “Gimnasia Cerebral” no se hace más inteligente, pero sí tendrá óptimos resultados y de mayor alcance porque activará y usará todas sus posibilidades y talentos (Ibarra, L.M. 2007:10–11).

Thérèse Bertherat (1999) atestigua que con frecuencia tenemos una ruptura entre la cabeza y el cuerpo, de ahí la falsa noción de la separación entre los poderes psíquicos y los poderes físicos. De este modo, ignoramos que nos sería posible aumentar nuestras capacidades intelectuales descubriendo primero como nos orientamos en el espacio, como organizamos los movimientos de nuestro cuerpo. Ni siquiera se nos ocurre la idea de que, mejorando la velocidad y la precisión de las conexiones nerviosas entre el cerebro y los músculos, mejoramos también el funcionamiento del cerebro. (Bertherat, T. 1999:11–14).

*“La mitad derecha del cerebro posee un raro don, el don de ver. Percibe las formas, su visión es concreta, compleja y sintética. Y la mitad izquierda predomina, es algo adquirido. Siempre se adelanta al otro. Toma la palabra en su lugar para traducir el mundo de las letras, cifras y símbolos. Posee el centro del lenguaje. Antiguamente se pensaba que el lado derecho no tenía nada notable, pero ahora sabemos que **sin él, no tenemos conciencia de nuestro cuerpo**. El izquierdo es muy torpe cuando se trata del cuerpo”. Ambos hemisferios no están aislados, están unidos por el cuerpo calloso. Tomamos con frecuencia esta vía, pues las informaciones del cerebro derecho se deslizan hacia la izquierda, hacia el otro hemisferio. **Debemos dejar que las imágenes, los pensamientos, las sensaciones y las emociones vayan y vengan de un lado a otro. Allí está el equilibrio, el equilibrio profundo está en ese movimiento interno de una mitad de nosotros mismos hacia la otra mitad** (Bertherat, T; 1997:136).*

“Para el niño moverse supone una necesidad tan fundamental como comer o el dormir. Su desarrollo físico, y también el intelectual, depende ello. Porque el movimiento, antes de que se convierta en automático, exige coordinaciones neuromusculares y actividad cerebral intensa. Por eso, “la agitación” de los niños es una indagación, no solo del mucho exterior sino de sus propias posibilidades. Cuando castigamos la actividad física de un niño, reducimos su campo de experiencia, ponemos trabas al desarrollo de su inteligencia y le animamos a reprimir la expresión natural de sus emociones” (Bertherat, T. 1999:70).



Lawson (2001) afirma que el diseñar la enseñanza compatible con el cerebro es un verdadero desafío para nuestra profesión. El desafío consiste en crear un nuevo paradigma que ajuste el aprendizaje natural con las tecnologías de punta. Analizar las discrepancias entre las actuales prácticas de enseñanza y las óptimas prácticas de aprendizaje. No hay que responder por qué no se puede hacer, sino más bien *cómo se puede hacer*. A futuro seremos no diseñadores de enseñanza, sino **diseñadores de aprendizaje**. (Salas, R.2003:10)

En mayo de 2005, grandes investigadores del cerebro, se reunieron en Chicago para examinar la unión entre el movimiento y el aprendizaje, y concluyeron sobre la urgente necesidad de conectar ambos. Estos investigadores afirmaron que (Ibarra, L.M. 2007:9): ***“el ejercicio, además de mantener en forma huesos, músculos, corazón y pulmones, también fortalece el ganglio basal, el cerebelo y el cuerpo calloso del cerebro. Además, cuando se realiza en forma coordinada, provoca el incremento de neurotropina (el factor neuronal natural del crecimiento) y un gran número de conexiones entre las neuronas”***.

Las profesoras e investigadoras **Ruth Campos y María Eugenia Verduzco** (2007); afirman que actividades como el yoga, nos permite conocer nuestro cuerpo, afirmar nuestros sentidos y gozar del presente y proporciona a los maestros y padres nuevas herramientas educativas para desarrollar en el niño la capacidad de aprender en su medio escolar y familiar, a través de actividades que permiten canalizar su energía y mejorar su autocontrol.

“Los niños aprenden experimentando, a través del propio cuerpo, enfocan su atención, y van creando representaciones mentales. Con la práctica de actividades como el yoga sus sentidos se desarrollan y se producen estados químicos y fisiológicos que mejoran el aprendizaje” (Campos, R. y Verduzco, M.E. 2007:5).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (2008) inciden en la idea de que los aprendizajes en el aula no son meramente individuales y se circunscriben en torno a los intereses, necesidades y exigencias del grupo social, bien sean físicas, afectivas o intelectuales.

“El aprendizaje de los alumnos tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo y condicionan los procesos de aprendizaje” (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I.2008:81).

En el **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero** (pag.19407), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en el desarrollo del currículo del área de Educación Física se expone:

“La competencia motriz evoluciona a lo largo de la vida de las personas y desarrolla la inteligencia para saber qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién en función de los condicionantes del entorno. Entre los procesos implícitos en la conducta motriz hay que destacar el percibir, interpretar, analizar, decidir, ejecutar y evaluar los actos motores. Entre los conocimientos más destacables que se combinan con dichos procedimientos están, además de los correspondientes a las diferentes actividades físicas, los relacionados con la corporeidad, con el movimiento, con la salud, con los sistemas de mejora de las capacidades motrices y con los usos sociales de la actividad física, entre otros. Y entre las actitudes se encuentran las derivadas de la valoración y el sentimiento acerca de sus propias limitaciones y posibilidades, el disfrute de la práctica y la relación con los demás”.

En las **“Recomendaciones sobre actividad física, sedentarismo y tiempo de pantalla en población de 0 a 17 años”** que en el 2014–2015, el MEC encomienda difundir, en el marco de colaboración entre el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y el Ministerio de



Educación, Cultura y Deporte, en concreto con el Consejo Superior de Deportes y el centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa; en el marco de la Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención del SNS, y *con el fin de aumentar los niveles de actividad física en la población escolar*; se exponen que uno de los principales **beneficios asociados a la realización de actividad física** en este grupo de edad son los siguientes:

- *Aumenta la concentración lo que contribuye a tener mejores resultados académicos.*

Y además reducir el sedentarismo, contribuye a:

- *Mejorar el aprendizaje y la atención, el comportamiento y el rendimiento escolar.*
- *Mejorar las habilidades del lenguaje.*

(http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/Promocion_Salud_Escuela.htm)

**Las fechas, hacen referencia al año de publicación de las publicaciones, en que vienen recogidas dichas afirmaciones.*

ESTUDIOS QUE REVELAN QUE EL EJERCICIO MEJORA LA INTELIGENCIA

En la actualidad, existen numerosos estudios neurocientíficos, que verifican esta relación entre la actividad física y motriz y el aprendizaje. Para comenzar, me gustaría hacer mención a una reflexión que realiza **Howard Gardner**, en el desarrollo de su teoría de las Inteligencias Múltiples, ya que en el apartado de inteligencia corporal–cinestésica, propone que hay grandes conexiones entre nuestro cerebro y nuestro cuerpo, pero el problema reside en descubrir la profundidad de dichas conexiones, siendo este uno de los objetivos de la moderna neurociencia. Y propone que:

“Las actividades físicas concentran la atención de los alumnos y ayudan a la memoria codificando el aprendizaje por todas las partes de la neuromusculatura del cuerpo. Todos poseemos memoria muscular que puede aplicarse de forma eficaz al aprendizaje de las asignaturas académicas” (Prieto y Ballester, 2003:149),

***Fernando Gómez–Pinilla** investiga desde hace años, la relación que existe entre el ejercicio físico, la alimentación y el aprendizaje, y afirma que: (Punset, 2010)

*“Los genes que tenemos se formaron a través de miles de años de evolución y se formaron a través del ejercicio. Los genes están ansiosos de ejercicio físico”. “Tenemos un cerebro que se formó a través del ejercicio físico y nuestros genes están ansiosos de ejercicio físico, **basta con hacer algo de ejercicio físico al día**, pues cada vez que practicamos deporte se generan conexiones entre neuronas”*

Se ha comprobado, en sus estudios, que cuando se hace ejercicio físico se genera BDNF, una proteína relacionada con el crecimiento, que actúa de neurotransmisor intercomunicando a las neuronas. “Si se bloquea el BDNF, se bloquea el proceso de aprendizaje y memoria.”

“Cada vez que hacemos ejercicio físico estamos masajeando nuestro cerebro para que se produzcan nuevas conexiones entre neuronas y nuevas células”.

Propone que el ejercicio físico es un escudo de protección de nuestro cerebro y un estimulador del aprendizaje y la memoria.

“El ejercicio debe de ser continuado. Abandona tu cuerpo y tu cerebro irá detrás”.



Eric Jensen reputado neurocientífico, estudia la relación entre cerebro y aprendizaje y aplica sus descubrimientos en el campo educativo. En su capítulo sobre **movimiento y aprendizaje**, hace un exhaustivo recorrido a través de numerosas investigaciones, llegando a las siguientes afirmaciones (Jensen, 2008:117–127):

“Del mismo modo que el ejercicio modela los músculos, el corazón, los pulmones y los huesos, también fortalece los ganglios basales, el cerebelo y el cuerpo calloso, todas ellas zonas clave de cerebro, sabemos que el ejercicio aporta oxígeno al cerebro, pero también neurotriptinas (alimento alto en nutrientes) para mejorar el crecimiento y establecer más conexiones entre las neuronas. Se sabe que también el ejercicio aeróbico ayuda a la memoria”

Al igual que Fernando Gómez–Pinilla afirma que el ejercicio desencadena la producción de BDNF, un factor neurotrófico derivado del cerebro. Esta sustancia natural realza la cognición fomentando la capacidad de las neuronas para comunicarse mutuamente.

“Dado que los estudios sugieren que el ejercicio puede reducir el estrés, hay también un beneficio adicional. El estrés crónico libera componentes químicos que destruyen neuronas en la zona cerebral fundamental para la formación de recuerdos a largo plazo: el hipocampo. El ejercicio físico es aun, uno de los mejores modos de estimular el cerebro y el aprendizaje”



Septiembre 2014



Diciembre 2014



Enero 2015



Febrero 2015



Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, propone que la parte del cerebro que procesa el movimiento es la misma que procesa el aprendizaje y que la relación entre movimiento y aprendizaje continúa durante toda la vida. Y lanza el siguiente reto a los docentes:

“La investigación actual sobre el cerebro, la mente y el cuerpo establece vínculos significativos entre movimiento y aprendizaje. Los educadores deberían interesarse por integrar las actividades de movimiento en la enseñanza cotidiana. Esto incluye mucho más que actividades prácticas. Significa estiramiento, paseos, danza, teatro, interpretación, cambio de asientos, y educación física a diario. La idea de utilizar solo el pensamiento lógico en una clase de matemáticas desaparece ante la actual investigación sobre el cerebro. La enseñanza que tiene en cuenta la actividad del cerebro sugiere que los educadores deberían entrelazar las matemáticas, el movimiento, la geografía, las habilidades sociales, el juego de rol, la ciencia y la educación física”. “La educación física, el movimiento, la dramatización y las artes pueden ser una actividad continua. No hay que esperar a un acontecimiento especial” (Jensen, E. 2008:120).

“Estas actividades hacen interesante la escuela para muchos alumnos y pueden ayudar a mejorar el rendimiento académico. La “actividad física” es esencial para promover el crecimiento normal de la función mental”.

“Aunque es contraproducente hacer que sea más importante que la escuela misma, el movimiento debe volverse tan digno como el denominado “trabajo sobre los libros”. Necesitamos utilizar mejor nuestros recursos en modos que aprovechen el poder oculto del movimiento, de las actividades y de los deportes”. “esta actitud se ha vuelto cada vez más predominante entre los científicos que estudian el cerebro. Es tiempo de que los educadores lo asuman” (Jensen, E. 2008:127).

La relación entre el movimiento y el aprendizaje, queda claramente interconectada; y además nos otorga una visión de futuro, pues estos estudios nos revelan que realizar ejercicio físico de forma continuada, **deja huella en nuestro cerebro, a lo largo de toda la vida.**

*Esta afirmación es ratificada por Caine, R.N. y G. Caine (2003) en su “décimo principio del aprendizaje” (capítulo 1) de su “Teoría del Aprendizaje Basado en el Cerebro”, pues nos explican como: el aprendizaje desarrolla al cerebro durante la toda vida. El desarrollo ocurre de muchas maneras, en parte, el cerebro es "plástico", lo que significa que mucho de su alambreado pesado es moldeado por la experiencia de la persona. En parte, hay predeterminadas secuencias de desarrollo en el niño, incluyendo las ventanas de oportunidad para asentar la estructura básica necesaria para un posterior aprendizaje. Tales oportunidades explican por qué las lenguas nuevas, como también las artes, deben ser introducidas a los niños muy temprano en la vida. Y, finalmente, en muchos aspectos, no hay límite para el crecimiento ni para las capacidades de los seres humanos para aprender más. Las neuronas continúan siendo capaces de hacer y reforzar nuevas conexiones a lo largo de toda la vida. (Caine, R.N. y Caine, G.:2003 :4)

En otros dos de sus “12 principios para el aprendizaje” exponen que:

- **El cerebro realiza varias funciones al mismo tiempo:** el cerebro percibe, procesa, interpreta y acciona. Si es así, el niño necesita coordinar todas estas dimensiones para mejorar su aprendizaje, y la mejor manera es enseñarlo algo de **manera lúdica**. Los juegos dinámicos estimulan la absorción de calcio en los huesos, aumentan la circulación, llevan más oxígeno y nutrientes al cerebro y aumentan la producción de dopamina, un neurotransmisor que facilita la sinapsis, lo que facilita el aprendizaje



- **En el aprender interviene toda nuestra fisiología:** por lo que es necesario incluir estrategias que *permitan el movimiento físico*.

Ante la pregunta ¿Cuál es el desafío que les plantea a los educadores la investigación del cerebro? Caine y Caine (1998) concluyen: *“Nuestra tarea, consiste no sólo en interpretar y aplicar lo que otros descubrieron. Nosotros, como profesores, trabajamos con grupos de cerebros vivos a cada momento del día, conocemos y vemos cosas que los neurocientíficos ni siquiera se imaginan. Tenemos que hacer algo más. Los profesores deben tomar el liderazgo para darle sentido a lo que está siendo descubierto. Tenemos que hacer preguntas y centrar la investigación en las áreas que sabemos que tienen más necesidad de ser entendidas”* (Salas, R. 2003:15).

Francisco Mora (2013) doctor en Medicina y en Neurociencias, trabaja actualmente en el campo de la Neurobiología y en el concepto de **Neuroeducación**, entendida como una nueva visión de la enseñanza basada en el estudio del funcionamiento del cerebro, en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como, el enseñar mejor en los docentes. En sus estudios incide en la indiscutible importancia de la energía emocional en la adquisición de conocimiento, en la curiosidad, en la atención, en la memoria o en la toma de decisiones. *“La emoción, el origen de su propia palabra, indica movimiento, interacción con el mundo. Es esta una conducta que incluye todos los cambios que se producen en el cuerpo disparados por un amplio rango de estímulos que vienen de todo cuanto rodea al individuo”* (Mora, F. 2013:65).

Para este autor es indisoluble el binomio **emoción–cognición**, lo que *afecta tanto al que aprende como al que enseña* y; ello se debe al diseño del cerebro y a como éste funciona: *“Un niño no comienza a aprender con ideas y con abstractos, sino con percepciones, emociones, sensaciones y movimiento, obtenidos del mundo sensorial y como reacción al mundo real, fuente primigenia de los estímulos y primer maestro del niño”* (Mora, F. 2013:55).

Alerta de que el **estrés** que se vive en muchas familias y que repercute en el niño, afecta directamente sobre el aprendizaje y la memoria, puesto que puede afectar en estructuras de su cerebro como el hipocampo, lo que puede incidir directamente a la emoción misma y a mecanismos como la curiosidad y la atención. Este **“apagón emocional”** puede conllevar apatía, manifestada con una baja y dispersa atención, repercutiendo en el rendimiento mental en el colegio. Para mejorar los síntomas producidos por este tipo de estrés, **propone que la práctica de ejercicio físico aeróbico**, es un tratamiento efectivo y poco costoso que mantiene sus efectos a cualquier edad: *“El ejercicio físico aeróbico practicado con regularidad rebaja las respuestas estresantes interejercicio y modula y cambia la configuración del cerebro en aquellas áreas que tiene que ver con el aprendizaje y la memoria”* (Mora, F. 2013:71).

A través de los datos registrados en varios estudios, Francisco Mora recoge la transferencia existente entre la actividad física y el modelaje cerebral. En uno de ellos realizado en Estados Unidos, tras rebajar las horas de “gimnasia y deportes” en las escuelas, para sustituirlos por un aumento de horas en aprendizajes abstractos, se retorna a la idea de potenciar y dedicar un tiempo suficiente de actividad física en la escuela, debido a los resultados obtenidos sobre **los beneficios que sobre el cerebro produce el ejercicio físico**. De igual manera en un estudio realizado con adolescentes Suecos, se constata dicha relación, en la que aquellos que practicaban ejercicio físico de forma continuada, alcanzaron las más altas puntuaciones en los test de inteligencia global, y en general en comprensión verbal y pensamiento lógico y matemático; y lo más interesante del estudio, es que aquellos que habían practicado ejercicio



físico en su juventud mantenían mejores habilidades mentales en su envejecimiento, lo que se conoce como “**reserva cognitiva**”.

“Por lo que hoy se conoce bien en neurociencia el efecto de la actividad motora sobre la misma percepción sensorial, ya que entre lo sensorial y lo motor hay un constante, necesario e imprescindible dialogo para la función de ambos sistemas y la construcción solida del mundo cognitivo” (Mora, F. 2013:132).

- Un estudio realizado por científicos de **la Universidad de Handa**, Japón, fue presentado en San Diego con ocasión del congreso anual de la Sociedad Americana de Neurociencias en el año 2002; **concluyó que la práctica de actividades deportivas contribuye a mejorar el nivel intelectual**. La investigación, que incluyó programas de trote, arrojó que los individuos incluidos en el programa mejoraron sus resultados en pruebas de inteligencia efectuadas tras tres meses de efectuado el entrenamiento.

En el estudio participaron 7 jóvenes sanos, quienes fueron sometidos a un entrenamiento que consistió en correr durante 30 minutos, dos o tres veces por semana durante tres meses. Además, cada uno respondió una serie de test diseñados para comparar su capacidad de memorizar objetos antes y después del plan de entrenamiento. Tras el entrenamiento, las puntuaciones en estas pruebas aumentaron significativamente en todos los participantes así como la rapidez al completarlos. Los resultados de las pruebas de inteligencia mostraron una clara mejoría en la función del lóbulo frontal del cerebro. Además, los autores observaron que las puntuaciones comenzaban a bajar si los participantes abandonaban el entrenamiento. También descubrieron que el consumo de oxígeno aumentaba paralelamente a las puntuaciones de los test, confirmando así que el mantenimiento de un flujo constante de sangre y oxígeno preserva las funciones cognitivas.

(<http://www.cooperativa.cl/noticias/cultura/estudio-revelo-que-el-ejercicio-fisico-mejora-la-inteligencia/2002-01-06/093100.html>)

- Científicos suecos del **Instituto de Neurociencias y Fisiología** constataron por primera vez, en un estudio publicado en la revista *Proceedings of the National Academy of Sciences*, que **los jóvenes con buena formación física puntúan más alto en los test de inteligencia**. *Cardiovascular fitness is associated with cognition in young adulthood. Proceedings of the National Academy of Science.*

(<http://www.pnas.org/content/early/2009/11/25/0905307106.abstract>)

Otro estudio realizado por **la Universidad de Vrije (Holanda)** **confirma la relación de la actividad física con un mejor rendimiento académico** tras analizar una revisión de estudios previos sobre el tema. Son varios los motivos a los que se atribuye esta relación de causa y efecto, entre ellos que el deporte mejora la función cardíaca y la capacidad pulmonar aumentando el volumen de oxígeno que llega al cerebro. Según un estudio publicado en el *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, el aumento de los niveles de endorfinas y norepinefrina generados por **la actividad física contribuye a reducir el nivel de estrés y a una mejora del estado de humor**. Además, el deporte facilita el aumento de los factores de crecimiento que ayudan a crear nuevas células nerviosas, que a su vez contribuyen a mejorar la plasticidad sináptica.



Estos estudios también constatan que el deporte *contribuye a una mejor concentración en clase*, hecho que favorece sacar mejores notas. Pese a contar con estos estudios, los científicos reivindican que aún faltan más investigaciones de calidad metodológica para conocer las dosis de ejercicio necesarias para obtener un beneficio cognitivo o de rendimiento.

Physical Activity and Performance at School. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. (http://archpedi.ama-assn.org/cgi/content/short/166/1/49)

Ahora está en nuestras manos, aprovechar, verificar y cultivar dichos descubrimientos; en nuestras aulas, en nuestros contextos, en nuestras miradas educativas. Personalmente, estos hallazgos, me impulsan y desafían a seguir indagando en las múltiples oportunidades que nos ofrecen las cuñas motrices en nuestras aulas.

■ ESTUDIO DE CASOS

IKER: LA HISTORIA DE UN DRAGÓN DORMIDO

Iker es un niño con una capacidad de razonamiento extraordinaria, es creativo y tiene una expresión verbal muy rica. Se pone a trabajar el primero y termina siempre muy rápido, sin apenas errores ni consultas. Motrizmente es muy hábil y coordinado, le encanta explorar el espacio y los materiales. Socialmente tiene buenas relaciones en el grupo y tiene muy claro quiénes son sus amigos, con quien quiere y con quien no quiere estar.

Al comenzar el curso, me percaté que mientras yo les contaba el cuento o historia de bienvenida, él pintaba en folios de reciclaje. Y me sorprendió gratamente, cuando al retarle para saber si realmente estaba atento a las historias, el reproducía correctamente todo lo relatado e incluso, a veces lo ampliaba. En las moralejas, siempre extraía enseñanzas muy reflexivas, sensibles e incluso místicas. Entonces me di cuenta; que para poder concentrarse le ayudaba estar haciendo otras actividades a la vez, en este caso tan creativas como pintar. Muchos niños al ver que le dejaba pintar, comenzaron a imitarle, pero en estos casos, ellos no eran capaces de descentrarse del dibujo para escuchar lo que yo les exponía. Por lo que les expliqué claramente la situación observada en Iker y, que al igual que yo respetaba las necesidades de algunos niños cuando tenían que levantarse, beber agua o hacer una cuña para desconectar; entendieran su situación, como algo necesario para él, no como un capricho. Los dibujos de Iker cada vez eran más creativos y complejos, le encantaba pintar dragones, los cuales se iban llenando de vida y expresividad; y a la vez su rendimiento, en todas las áreas era extraordinario.

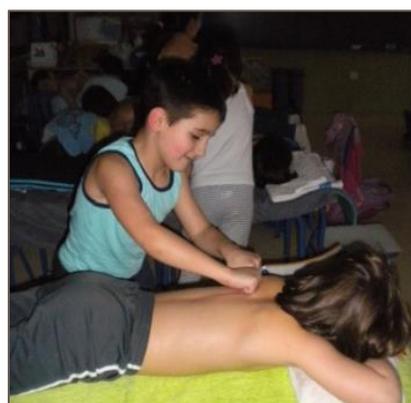




*Este hecho me hace pensar como la preponderancia para aprender de cada niño es diferente y particular, en este caso Iker aprende con el movimiento, con la ejecución, su preponderancia para aprender es cenestésica, y respetar su estilo de aprendizaje le ayuda posteriormente a estar centrado.

Iker es un niño tan inquieto como inteligente y, tan sensible como imaginativo. En primer curso de primaria, comenzó con Cristina a trabajar las cuñas motrices (curso 2012–2013). A raíz de desarrollar, en el mes de febrero, de forma específica el tema de masajes en educación física y de ponerlo en práctica en casa, con sus padres y con su hermana; su madre me comentó:

— “Sabes Nuria, Iker ha cambiado el cuento de la noche, que desde bebe le he contado y que para él era sagrado antes de dormir, por un masaje”.



Al ver los resultados que estaban teniendo en él, junto con las cuñas motrices que hacían en clase, me pidió si podía pasarle las cuñas, fotocopiadas, para que ellos en casa pudieran trabajarlas juntos. Para mí fue todo un placer y, la confirmación de sus efectos beneficiosos y extrapolables. Iker me manifestaba continuamente, el deseo de dedicarse de mayor a dar masajes, de hecho ya había buscado con su madre en internet, y sabía que la carrera se llamaba: “Fisioterapia”; lo cierto es que Iker tiene una sensibilidad y un talento extraordinario.

Por todos estos motivos, las cuñas para Iker son parte de su rutina diaria, tanto escolar como familiar. En diciembre (2014), su madre comenzó a trabajar, y en turno de tarde, por lo que solo la veía media hora para comer. Iker comenzó a estar muy nervioso en clase, se desconcentraba con más facilidad y, aunque no repercutía en demasía en su rendimiento escolar, si se vio claramente afectado su estado emocional. Comenzó a tener altercados con varios compañeros, hasta tal punto que se acumularon tres faltas por “conductas contrarias a las normas de convivencia”; y por acumulación provocaron una sanción como “Conducta gravemente perjudicial para la convivencia”. Realicé un seguimiento de su situación, dialogué con la familia e individualmente con él, manifestándome entonces:



—“Es que siento mucha rabia por no poder estar con su madre y, en esos momentos no puedo controlarse y es que lo luego me hace sentir fatal”.

Acordamos entonces, que en esos momentos en los que surgiera o sintiera la rabia; él me lo manifestaría y haríamos una cuña, para soltar la tensión. Es un chico muy reflexivo y consciente de todo lo que ocurre a su alrededor.

Tras ese mes fatídico para él, fue llegando la calma, cada vez era más consciente de controlar sus momentos de cólera o irritación; en esos momentos comenzaba a respirar fuertemente, como en “El fuelle” (ver “Herramientas utilizadas” 5.2.) y poco a poco, sentía como se disipaba su enojo. Él me miraba, yo le asentía con la cabeza, y sobraban las palabras. *Creamos un lenguaje corporal, con el que él se sentía escuchado y aceptado; no había reproches, ni porqués... Después él comenzaba a trabajar, desaparecía su furia y retornaba el Iker reflexivo.*



Enero 2014



Febrero 2014



Marzo 2014



Mayo 2014

En octubre del curso siguiente (2014.2015), vino un día a mi clase, pues le tenía preparado un pequeño regalo, un dragón, que el curso pasado había sido nuestro guardián del “Rincón de los seres queridos”. Al entrar y ver “el árbol de las cuñas”, se quedó como hipnotizado y me dijo: “Ala profe, tienes nuevas cuñas... ¿me las puedes fotocopiar como el año pasado? Así se las enseño a mi madre y las hago con mi hermana en casa”. Bajamos juntos a la fotocopidora, y como quien porta un tesoro, subió avivadamente a clase para guardar ambos regalos. Al día siguiente, su madre, me manifestó su agradecimiento; por todos los beneficios que las cuñas les estaban aportando a toda la familia.



En diciembre (2014) me confesó en intimidad, que le encanta sentarse a meditar, se pone un cojín en casa y música tranquila, “*de esa china como la que tú nos pones profe*” y eso le hace sentirse muy tranquilo y sereno. Por este motivo, le regalé “dos cuarzos lemurianos”, para que pudiera conectarse con ellos en la meditación. A la vuelta de navidad, me explicó sonriente y entusiasmado, como sus manos vibran fuertemente cuando los sujeta en la meditación.

Estar con Iker, escucharle, sentir su energía, su despertar a la conciencia, lo que siente cuando duerme a su enfurecido dragón... me hace reencontrarme con la esencia de esta vocación: “acompañar en el camino”.

Gracias Iker

“MI JARDÍN SECRETO”: LA HISTORIA DE UNA MEDITACIÓN QUE PERFECCIONA EL TRABAJO EN EL AULA, LA COOPERACIÓN Y EL LLANTO REPRIMIDO

*Es martes, **17 de septiembre de 2013**; a última hora de la mañana teníamos matemáticas. Desde primera hora no les había visto, pues he tenido Educación Física con los grupos de 2º y con 3º. Cuando llego al aula, me doy cuenta que están muy alterados y cansados, así que en vez de pedirles que preparen el cuadernillo, decido hacer una Cuña con ellos; y les pregunto cuál les apetece realizar. Inmediatamente 5 niños se sientan cruzando sus piernas y con las manos colocadas en un mantra, comienzan a cantar “OOOMMM”. Viendo esta situación les invito a todos los niños a que busquen un lugar cómodo en el que estar, en el que ubicarse. Comenzamos con unas respiraciones profundas.

Casi está recién estrenado el curso, y hasta este momento no había realizado ninguna cuña de meditación. Por lo que creo interesante, comenzar con una visualización guiada, llevándoles a construir su “*jardín secreto*” (ver apartado 3.4 “Técnicas utilizadas”)

Algunos niños no pueden contener sus palabras y comienzan a contar los seres tan fantásticos que hay en sus jardines. El vocabulario es extraordinario, son descripciones muy precisas. Les insisto en que es un jardín interior, personal y seguro, al que nadie que ellos no quieran podrá acceder.

Al finalizar les pido que se despidan de su jardín, cierren la puerta y le den las gracias al gran árbol”. *Entonces Isaac comenta en alto:*

—“*Yo creo que le podemos llamar “Árbol sabio” pues creo que lo es.*”

A todos les pareció muy buena idea. Respiramos profundamente y progresivamente fuimos saliendo de la relajación.

*Llegamos al jueves, **19 de septiembre de 2013**, y a la vuelta del recreo Mario me comenta que le duele la espalda, por lo que les sugiero realizar una Cuña.

“*De pie, estiramos los brazos lentamente, nuestras piernas están abiertas a la anchura de las caderas, vamos elevando muy despacio los brazos hasta ponerlos paralelos a nuestras orejas, a la vez que respiramos tranquilamente. Ahora nuestros brazos se convierten en alas que nos llevan a donde nosotros lo deseemos*” Y en este momento muchos niños me piden si podemos realizar una meditación, que si podemos ir al “jardín secreto”.



Hay tres niños que manifiestan que no quieren, por lo que les invito a que simplemente observen o lean. Los tres niños: Carla, Mario e Iker L., cogen su libro de matemáticas y de forma autónoma comienzan a trabajar en silencio, en su sitio. El resto se coloca sentado o tumbado, por toda la clase. Y realizamos la meditación del jardín secreto.

Al terminar entusiasmados comienzan a rodearme para contarme lo que han visto:

—**David:** *“Sabes profe he estado jugando con mi abuelo. Mi abuelo fue jugador de futbol y fue muy deportista”.*

—**Isaac:** *“Yo no tengo un jardín, tengo una jungla y hay todo tipo de animales, bufff son muchísimos. Y mi árbol sabio tiene unos grandes ojos y un gran boca y sus raíces salen del suelo como unas manitas”.* Gesticulaba sin parar, mientras hablaba Isaac.

—**Pelayo:** *“Pues yo he conseguido llegar a las diferentes dimensiones de mi pensamiento”.* Este comentario me dejó tan perpleja que le pregunté cuales son: *“Pues profe, son las que me preocupan, como tener un accidente, que mis padres y mi perro estén bien, la muerte, la vida, esas cosas profe”.* Este día me di cuenta de lo sensitivo que es Pelayo. Pelayo es un niño muy desorganizado, no trae las tareas, se olvida las cosas, pierde sus materiales, parece estar siempre en otra dimensión, pero siento que es sumamente sensitivo y estas experiencias me lo van a ir confirmando progresivamente.

—**Ivette:** *“Mi jardín esta tras una gran cascada y está repleto de mariposas”.*

—**Adrián:** *“En mi jardín están los recuerdos bonitos”.*

—**Diego:** *“En mi jardín los espantapájaros se comían las semillas que plantaba mi abuelo”.*

E intrigados algunos de ellos, me preguntaron que me habían dicho hoy las hadas de mi jardín.

Fue un momento maravilloso, y según iban contándome su jardín, como de forma mágica se fueron sentando y sacando su libro de matemáticas, comenzando a trabajar en silencio. No daba crédito, pues he de reconocer que es una clase tremendamente activa y habladora. Según iban acabando las actividades, de forma espontánea se ayudaban por parejas. Carla, Mario e Iker, que habían decidido no hacer la relajación, habían hecho cuatro páginas del libro, y entonces decidieron comenzar a ayudar a los demás, creándose un ambiente increíblemente agradable.

Desde esta experiencia, *“la figura de ayudante”*, se hizo presente todos los días.



Carla, Mario e Iker, son tres niños, con una carga emocional muy potente. He ido sintiendo, que estas Cuñas en las que se aborda un trabajo de introspección, no podían realizarlas a comienzo de curso, pues el miedo a descubrir o sentir, era mayor al deseo de realizarlas.



**Estas cuñas me permiten otorgarles un tiempo para sí mismos, antes de adentrarse en materias que les exigen una fuerte descentración, que requiere de implicación y disponibilidad.*

El recorrido hacia uno mismo permite también que vaya surgiendo la apertura a los otros.

Y de nuevo las situaciones educativas se transforman, se derivan nuevas actividades, incluso generan otras situaciones...

* Al día siguiente, **viernes 20 de septiembre de 2013**, en la salida de clase, Sonia, la madre de Isaac, mientras montaba a los niños en el coche, me llamó para contarme lo siguiente:

—“Mira Nuria es que ayer me dijo Isaac que hicisteis una meditación, y él vio a su abuelo en su “jardín secreto”

Ella entonces comenzó a llorar mientras me contaba que su padre murió en Julio. Entre sollozos me narraba como Isaac le vio ayer en la meditación y le contaba a su madre en casa, que tenía muchas ganas de llorar pero que no se había atrevido”.

Me acerqué a la ventanilla del coche, pues Isaac estaba oyendo la conversación, él y Beltrán su hermano, estaban emocionándose por ver llorar a su madre, y le dije:

—“Isaac estoy muy orgullosa de ti, por el trabajo que hiciste ayer, no tengas ningún miedo ni vergüenza cuando sientas la necesidad de llorar, y no te preocupes que esto les ocurre a muchos niños, te prometo que lo trabajaremos en clase”.

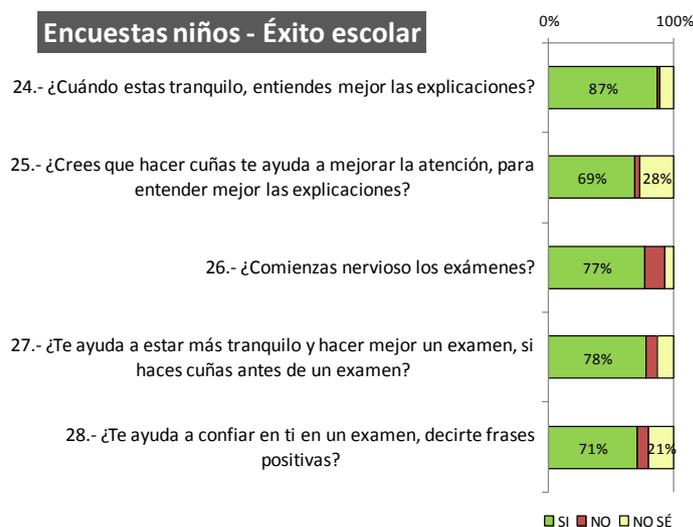
En ese momento, fui consciente de la necesidad que tenía de trabajar todas estas vivencias y el llanto reprimido de los niños.

*Si esto también son los niños, por qué no ha de estar en la escuela, por qué cerrar la puerta, por qué querer niños parcelados, o quizá mejor, parcelas de los niños.

■ ANALISIS DE DATOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

Preguntas 24–28: Para mejorar el éxito escolar: La actividad física y la mejora del aprendizaje

Encuesta general:



En este apartado, hemos centrado las preguntas en dos aspectos fácilmente detectables por los alumnos, como son su estado personal en las explicaciones y en los exámenes y, en qué medida las cuñas les ayudan a mejorar estos valores.

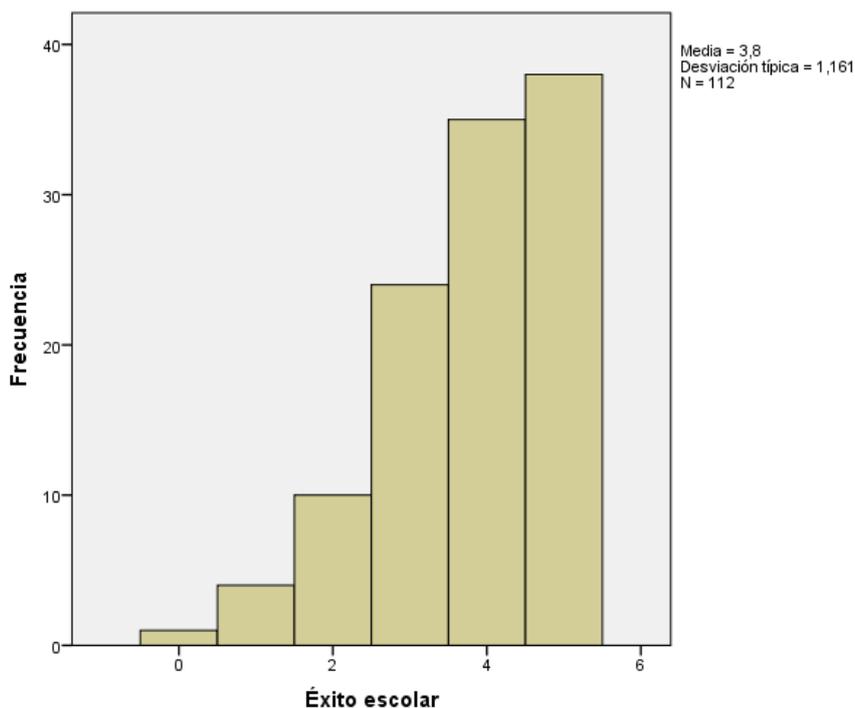
Partimos del dato de que un 87% de los alumnos considera que necesita estar tranquilo para entender mejor las explicaciones, y a un 69% las cuñas les ayuda en este sentido.

Respecto a la realización de los exámenes, son un 77% de los alumnos los que se enfrentan con nerviosismo ante estas pruebas, ayudándoles las cuñas a estar más tranquilos en su realización a un 78%.

En este sentido, el que el maestro infunda confianza y positivismo con frases y mensajes alentadores de confianza, les ayuda a un 71% de los alumnos.

P24_28 Éxito escolar				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	1	,9	,9	,9
1	4	3,6	3,6	4,5
2	10	8,9	8,9	13,4
Válidos 3	24	21,4	21,4	34,8
4	35	31,3	31,3	66,1
5	38	33,9	33,9	100,0
Total	112	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 5, podemos comprobar como para el 33,9 de los alumnos la puntuación más común es el 5, estando concentrado todos los valores entre 3, 4 y 5, sumando un 86,6%. Por lo que es muy satisfactorio.



También podemos ver otros valores como la media y mediana o los percentiles.

Estadísticos		
P24_28 Éxito escolar		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		3,80
Mediana		4,00
Moda		5
Desv. típ.		1,161
Varianza		1,348
Mínimo		0
Máximo		5
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	5,00

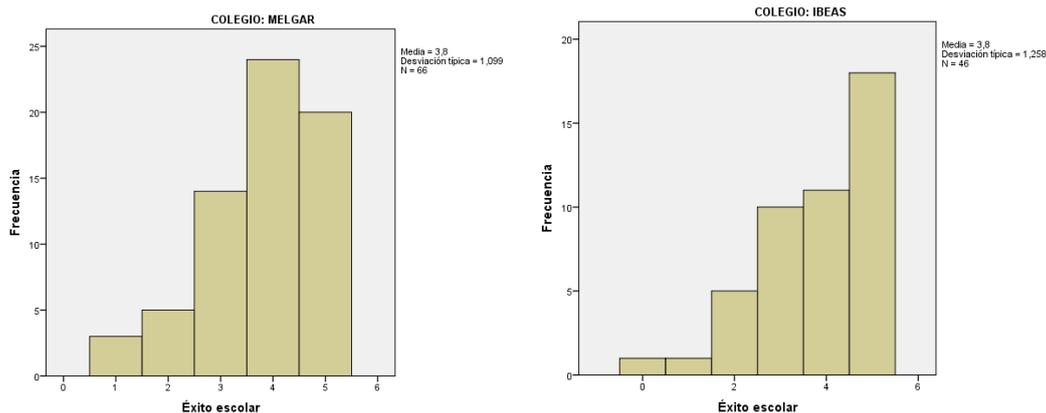
También podemos ver otros valores como la media y mediana o los percentiles. En este sentido, podemos resaltar el valor de Moda (el valor que más repite) en este apartado es un 5.

— Comparativa colegios:

Veamos a continuación, si hay diferencia en cuanto a la utilización de las cuñas en esta categoría en los dos colegios encuestados. Primero veamos el análisis descriptivo:

P24_28 Éxito escolar					
COLEGIO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
IBEAS	Válidos	0	1	2,2	2,2
		1	1	2,2	4,3
		2	5	10,9	10,9
		3	10	21,7	21,7
		4	11	23,9	23,9
		5	18	39,1	39,1
		Total	46	100,0	100,0
MELGAR	Válidos	1	3	4,5	4,5
		2	5	7,6	12,1
		3	14	21,2	33,3
		4	24	36,4	69,7
		5	20	30,3	100,0
		Total	66	100,0	100,0





Vemos como está distribuido de manera muy similar en ambos colegios, destacando en Ibeas la puntuación 5 y en Melgar la número 4, es decir hay una mayoría de niños (39,1% y 36,4) muy satisfechos en ambos colegios.

Estadísticos			
P24_28 Éxito escolar			
		COLEGIO	
		IBEAS	MELGAR
N	Válidos	46	66
	Perdidos	0	0
Media		3,80	3,80
Mediana		4,00	4,00
Moda		5	4
Desv. típ.		1,258	1,099
Varianza		1,583	1,207
Mínimo		0	1
Máximo		5	5
Percentiles	25	3,00	3,00
	50	4,00	4,00
	75	5,00	5,00

Realizamos una prueba estadística para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre el clima de la clase y pertenecer a un colegio u otro. Aplicamos el test para muestras no paramétricas de Kruskal-Wallis, si el p-valor es menor de 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula y ver que sí que hay diferencias.

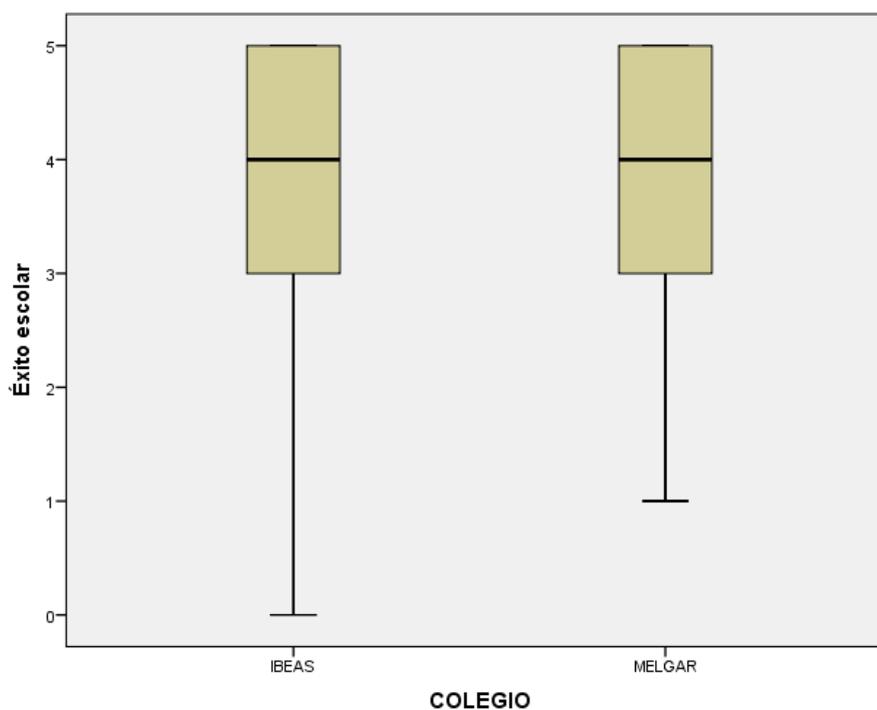


Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Éxito escolar es la misma entre las categorías de COLEGIO.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,791	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

El p-valor es $0.791 > 0.05$, luego podemos decir que no hay diferencia en este apartado dependiendo a que colegio se pertenezca. Lo vemos gráficamente:



En ambos casos los valores centrales (el 50%) están situados en el punto 4. Como hemos ido viendo, los valores son muy parecidos en ambos colegios, y el test nos corrobora (p-valor=0.791) que no hay diferencias estadísticamente significativas entre colegios.



6— PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

¿QUE ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Como hemos visto hasta el momento, el cuerpo es el protagonista principal en el desarrollo de esta actuación pedagógica. Pero ¿De qué cuerpo hablamos? Cuando nos referimos a las cuñas motrices y psicomotrices hablamos de un cuerpo que integra los sistemas físico, emocional y mental, de un cuerpo social, de un cuerpo energético, de un cuerpo espiritual, de un cuerpo consciente y vivenciado. En esta línea podemos entender que el ser humano se divide en cuatro cuerpos:

- **El cuerpo físico:** que abarca todos los órganos y sistemas encargados de mantener la salud, que depende de nuestra alimentación, hábitos y ejercicio físico.
- **El cuerpo emocional:** que abarca nuestros sentimientos, sensaciones, reacciones, ego y autoestima.
- **El cuerpo mental:** que maneja todos nuestros procesos mentales, memoria, atención, concentración, obsesiones, traumas, dependencias, tensión y estrés.
- **El cuerpo espiritual:** que abarca nuestros valores, honestidad, ética, conciencia, tolerancia, compasión y fe. (Bustamante, C. 2014:86)

“El cuerpo es mucho más que un simple envoltorio o una mera montura sobre la que cabalga la mente. El cuerpo es expresión de mi identidad. No tengo un cuerpo...soy un cuerpo” (Toro, J.M. 2011:118)

La supremacía de la “Razón”, promovida por la ilustración, y unido al contexto político-ideológico español y al influjo del conductismo, ha primado en educación, el conocimiento por encima de las emociones. Ya en el siglo XIX Charles Darwin descubrió la importancia de la expresión de las emociones para sobrevivir. Si bien la inteligencia se consideraba vinculada a la memoria y la resolución de problemas, actualmente los indicadores de inteligencia, como el cociente intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva y se sabe que existen otros aspectos relevantes no cognitivos.

Afortunadamente, desde hace unas décadas, la finalidad de la educación ha dejado de centrar su atención solo en los contenidos académicos para abrir un punto de mira al desarrollo integral de la persona, donde la competencia motriz, emocional y social se equiparen en importancia a la competencia cognitiva de nuestros alumnos. Son muchos los autores que avalan esta afirmación:

*“La finalidad de la enseñanza es **crear cabezas bien puestas más que bien llenas**, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, la incertidumbre, enseñar a transformarse en ciudadanos”* (Morin, E. 1999:23).

*“La finalidad de la educación no es exclusivamente la adquisición de determinados conocimientos o habilidades, sino el **desarrollo de un ser humano más plenamente humano, libre, creador y recreador** de su propia cultura, con el fin último de mejorar su calidad de vida”*. (Molnar, G. 2009:4).

*“Para que el mundo de los afectos y las relaciones facilite la dedicación a la construcción de aprendizajes relativos a las diferentes áreas curriculares, **no es posible sin un tratamiento adecuado del ámbito corporal**”*. (Vaca M.J. 2002:41).



“Cuando se suprimen las emociones o se expresan de modo inadecuados, tenemos problemas de disciplina. () **La buena enseñanza no evita las emociones, sino que las abarca**”. (Jensen, E. 2008:114).

“Si desglosamos el proceso de maduración del niño por áreas (motriz, afectiva, cognitiva, social), es por consideración metodológica, ya que la **“globalidad”** de la persona conlleva que todos los aspectos de la misma se interrelacionan; todos contribuyen a su comportamiento y a sus respuestas en cada momento, y configuran el presente y futuro del niño” (Mesonero, A. 1994:27).

“El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor y un alumno. **Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar**” (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. 2008:76).

“Es imprescindible incorporar las emociones, los sentimientos y el mundo afectivo en la educación. No se trata solo de tener emociones tranquilas y sosegadas, como se pensaba antaño, sino de incorporarlas para favorecer el desarrollo de la persona. **Se trata, en fin, de aprender a disfrutar de la vida y ser feliz**” (Álvaro Marchesi, Catedrático de Psicología Evolutiva) (Punset, E. 2006:139).

“El extremo énfasis que se da al intelecto y a la razón en detrimento del cuerpo y las emociones hace que el hombre se viva así mismo dividido y mermado en sus capacidades” (Antonio del Olmo en Calvo, R. y Valbuena, J. 2012:25).

“**La satisfacción se siente en el ser holístico**, en la energía el ser como un todo, cuerpo–mente–emoción, y se termina expresando con plenitud y tranquilidad en el cuerpo, como resultado de, como recibe el–ser–, la auto–expresión de estas tres partes sin incongruencia, en cada experiencia con el ambiente” (Jesús González Bedoya en Calvo, R. y Valbuena, J. 2012:44).

“El cociente intelectual tiene solo un 20% de incidencia en el éxito que se puede tener en la vida, mientras que **el 80% restante radica fundamentalmente en habilidades emocionales**. (Daniel Goleman en Merino, A. 2014:24).

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO Y EN LA ESCUELA

Profundizando más en esta idea, y como veíamos en la **Definición y Selección de Competencias Fundamentales (DeSeCo)**, desde la OCDE se hace una apuesta decidida por acercar el aprendizaje escolar a los problemas y exigencias de la vida contemporánea, al entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela, no como un fin en sí mismo sino como un instrumento, al servicio de las competencias fundamentales que requieren los ciudadanos (Pérez Gómez. A.I. 2007:67). Y define las competencias básicas como **“conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación”** (Ruiz J.J. 2008:2). Así, se consideran competencias fundamentales aquellas que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social:

- “Si queremos que nuestros alumnos sean competentes para la vida, tendremos que ayudarles a construir relaciones sociales, resolver conflictos, enfrentarse al mundo laboral () destrezas para la vida. (C. C. “DeSeCo” 1997:23)



- “No es solamente la forma en que los individuos piensan, también como comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales” (C. C. “DeSeCo” 1997:7).

En nuestro país, el currículo básico establecido por el MEC en la **LOMCE**, ratifica dicha intención en sus Principios generales de Educación Infantil y Educación Primaria;

“La Educación Infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social intelectual de los niños” (LOMCE: Capítulo I, artículo 12, principios generales de la Educación Infantil).

“La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar **una formación integral** que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (LOMCE: Capítulo II, artículo 16, principios generales de la Educación Primaria).

La LOMCE, al igual que la LOE, apuesta por una orientación de la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de estas competencias claves, tomando como referente teórico el Proyecto DeSeCo, aunque como expone **Ángel Pérez Gómez** “camina en el sentido de limar la potencialidad de cambio radical de la propuesta DeSeCo, recuperando el poder de las áreas y disciplinas académicas y los modos clásicos de concebir la escolarización y los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Pérez. A. 2007:68). El resultado son las **7 competencias clave** que hoy configuran el marco legal en que debemos desenvolvernos, recogidos en la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa; Ley 8/2013 de 9 de diciembre (BOE del 10); en detrimento de las 8 competencias básicas de la anterior ley educativa, recogidas en el artículo 6 de la LOE (2/2006) y en el artículo 5 del Real Decreto 1513/2006, así como en el Anexo I del Real Decreto 1513/07 en el cual se define las COMPETENCIAS.*

COMPETENCIAS CLAVE LOMCE	COMPETENCIAS BÁSICAS LOE
1. Competencia en comunicación lingüística	1. Competencia lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (Estando inmerso en este apartado el referente a la salud y hábitos saludables)	2. Competencia de razonamiento matemático
3. Competencia digital	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural
4. Aprender a aprender	4. Competencia digital y tratamiento de la información:
5. Competencias sociales y cívicas	5. Competencia social y ciudadana
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	6. Competencia cultural y artística
7. Conciencia y expresiones culturales	7. Competencia para aprender a aprender
	8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal
	9. Competencia Emocional *

* La comunidad de Castilla la Mancha, fue la única que incorporó una novena competencia básica en los decretos de su currículo, con la LOE, que fue la **COMPETENCIA EMOCIONAL**, en torno a un objetivo común: *el favorecer un aprendizaje a lo largo de toda la vida.*



Al igual que con “*la competencia motriz*” a la que se alude en diferentes capítulos de la LOMCE pero no consta como competencia clave; “*la competencia emocional*” está claramente presente en el currículo, pero inmersa dentro de otras competencias:

Competencias sociales y cívicas	<ul style="list-style-type: none"> — Aprender a comunicarse con los demás y comprender lo que estos transmiten. — Conocer las propias emociones y sentimientos, en relación con los demás. — Desarrollar actitudes de diálogo. — Aprender códigos de conducta para distintas situaciones. — Incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. — Supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros. — Trabajar en equipo, aprendiendo a aceptar otros puntos de vista distintos del propio.
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> — Ayudar a tomar decisiones desde el conocimiento de uno mismo. — Emplear el lenguaje para comunicar afectos, emociones y gustos y los resultados del trabajo realizado. Realizar observaciones para desarrollar la curiosidad. — Fomentar la adquisición y la interiorización de hábitos saludables. — Desarrollar habilidades sociales como respeto a los demás, cooperación, diálogo y trabajo en equipo — Creatividad e imaginación; autoconocimiento y autoestima; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; iniciativa e innovación. — La capacidad pro-activa para gestionar proyectos: capacidad de análisis; planificación, organización, gestión y toma de decisiones; resolución de problemas; habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo; sentido de la responsabilidad; evaluación y auto-evaluación. — Sentido crítico y de la responsabilidad.
Conciencia y expresiones culturales	<ul style="list-style-type: none"> — El desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias. — Reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos y exige desarrollar el autoconocimiento y la autoestima, así como la capacidad de resolución de problemas y asunción de riesgos.

Como reflexiona **Antonio Bolívar** (Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada) en su artículo “*Nuevos currículos de la LOMCE*”: ***se habla de competencias básicas, pero quedan reducidas a las competencias de PISA*** (matemática, lingüística y científica), que son las que cuentan en las evaluaciones individualizadas (3º y 6º Primaria y en Secundaria). Así, por una parte, se declara –sin ambages– que “*toda la reforma educativa se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, como complemento al tradicional aprendizaje de contenidos*”, o que “*el rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas*”, pero en los currículos de cada materia, prácticamente, están ausentes.

Todo indica, que ***es el valor de las asignaturas aisladas el que domina*** (como haber dividido “*Conocimiento del medio*” en Primaria), en lugar de un planteamiento más



globalizador e integrado, propio de un enfoque por competencias básicas. Si de verdad se quisiera potenciar un enfoque competencial, las reválidas deberían tener dicho enfoque, pero mucho nos tememos que, de acuerdo con lo anterior, sean los contenidos los que dominen. (Bolívar, A. 2013).

Desde la neuroeducación **Francisco Mora** nos recuerda a todos los docente, que *es esencial conocer el mundo de las emociones para captar la esencia de la enseñanza*. La elaboración de las emociones corresponde a otro cerebro dentro del cerebro que se conoce como sistema límbico o cerebro emocional. *La emoción es la energía que mueve el mundo*. (Mora, F. 2013:41). Cognición–emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción. Binomio cardinal para entender la esencia de lo que es enseñar y aprender.

Una lectura psicopedagógica de esta situación, nos lleva a considerar *la importancia de reforzar la dimensión emocional y social, junto con la cognitiva*, en el proceso de aprendizaje de los alumnos, debido a que las emociones tienen una fuerte *influencia en la motivación* y ayudan a generar un clima idóneo de aprendizaje, en el contexto aula y en el centro, por lo que son esenciales para la gestión de los conflictos y de la convivencia escolar. (Sánchez, J. 2011:80–81). O como expone **Eduard Punset**, las emociones como conjunto de procesos fisiológicos que suceden en nuestro organismo y las sensaciones o sentimientos, entendidos como la forma en que nuestro cerebro percibe estos cambios, son *esenciales para solucionar problemas* que requieren creatividad o que nos ayudan a decidir. (Punset: 2006:132).

“La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, R. 2000:243).

Ahondando en esta idea, ya en **1990 Salovey y Mayer** proponen el concepto de **Inteligencia Emocional** que años más tarde popularizó **Goleman** (1996). Sus estudios han permitido concienciar de la necesidad de educar en competencias sociales y emocionales, para *“el éxito en la vida”*. También estudios recientes sobre *la teoría de la inteligencia emocional*, rompen con el concepto antiguo respecto al cerebro, en que se separaba la mente, el cuerpo y las emociones. Proponen que no hay separación alguna, pues *la mente, las emociones, el pensamiento y el aprendizaje están vinculados*, siendo el lado afectivo, la interacción fundamental entre como sentimos, actuamos y pensamos.

Erik Jensen a través de sus investigaciones en neurociencia reafirman dichas aseveraciones

- *“Los estados de ánimo influyen poderosamente sobre la elaboración de significados, la motivación, la conducta cotidiana y la cognición del alumno”* (Jensen, E. 2008:105).
- *“Las emociones afectan a la conducta del alumno porque crean estados mente–cuerpo distintos. Un estado en un momento compuesto por una postura, un ritmo respiratorio y un equilibrio químico específico del cuerpo”*.
- *“El pensamiento no está enjaulado en el cerebro sino que está disperso por todo el cuerpo”*. (Jensen, E. 2008:110).

En el **Encuentro Internacional de Educación 2012–2013** en el que se crearon **“Las 20 Claves Educativas para el 2020”**: *¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*, en su punto tercero, se dedica todo un apartado a la educación emocional:



En una sociedad donde crecen exponencialmente los problemas relacionados con la ansiedad, depresión, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc. resulta crucial revisar el estado de la educación emocional en edades tempranas. Ésta **debe comenzar educación infantil y transcurrir a lo largo de toda la vida**, permitirá al individuo afrontar mejor los retos de la vida y tiene como finalidad el desarrollo del bienestar personal y social.

No debemos olvidar que **las emociones tienen un valor adaptativo** porque nos protegen de peligros, son valiosos recursos de información porque nos pueden hacer ver qué sienten otros y finalmente, las emociones no pueden estar separadas de la cognición y las habilidades sociales. La investigadora en cultura y clima escolar **Jannet Patti**, destacó cinco pilares fundamentales que no debemos obviar en la educación emocional:

- **Autoconciencia:** valorar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas.
- **Autogestión:** regular las emociones propias para lidiar con el estrés y el impulso de control y para perseverar ante los obstáculos.
- **Conciencia social:** ser capaz de ponerse en el lugar del otro y de empatizar con los demás.
- **Habilidades de relación:** establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación.
- **Toma de decisiones responsable:** tomar decisiones basadas en la consideración de las normas éticas. *Las competencias emocionales y las competencias emocionales y sociales se aprenden. Educar al corazón es tan importante como educar la mente.*

Humberto Maturana, en su artículo “¿qué queremos de la educación?”, profundiza en prioritaria misión educativa de las emociones: la historia depende de nuestras emociones y deseos. La historia que construyan nuestros hijos será aquella que surja de sus deseos y emociones, es decir, de lo que quieran hacer. De ahí que el nivel más importante a nivel educacional sea precisamente el nivel emocional. El nivel emocional es el nivel formador de la persona. De hecho todos podemos aprender a usar instrumentos y cualquier actividad manipulativa porque, en definitiva, todos los seres humanos somos igualmente inteligentes. No es cierto que haya niños más inteligentes que otros. **La diferencia está en las emociones, en lo que uno quiere**. Si alguien quiere estudiar algo lo va a estudiar y lo va a aprender. Y lo contrario también es cierto: si a una persona no le gusta o no quiere saber sobre determinado tema no aprenderá nada al respecto. Las capacidades intelectuales, la capacitación de las matemáticas, de la historia, de la biología, etc., son fundamentales como instrumentos de la cultura, pero son sólo instrumentos, que se aprenden desde la formación fundamental del niño que es la formación humana en el nivel emocional. (Maturana, H. 2013:2)

Para **James Heckman** (premio Nobel de Economía en 2000) “los programas de educación más efectivos son los que promueven el autocontrol, la capacidad de regular emociones, la orientación a un propósito, la no dispersión y la socialización”. (Merino, A. 2014:23).

“Aunque existe una dosis de impulsividad, todos tenemos una manera de reaccionar que podemos regular, y eso depende de la forma en que hemos aprendido a hacerlo y, por lo tanto, se puede educar” (Rafael Bisquerra en Merino, A. 2014:25)

“Las relaciones que pueden surgir a causa de las emociones afinan sus medios de expresión y los convierten en instrumentos de sociabilidad cada vez más especializados. Pero



a medida que se va precisando, su significación los hace más autónomos y se separan de la emoción misma. En lugar de ser la onda propagadora, tienden a ponerle un dique, a imponerle compartimentos, que quiebran su potencia totalizadora y contagiosa. Una vez que se convierte en lenguaje y convección, la mímica multiplica los matices, las complicidades tacitas, los sobreentendidos, y se torna sutil al encontrarse con el raptus unánime, que es una emoción auténtica". (Wallon, H. 2000:114)

La OMS prevé que hasta el 20% de la población sufrirá trastornos psicológicos en el año 2020. Y según datos de 2006, los trastornos mentales constituyen ya la causa más frecuente de carga de enfermedad en Europa y, la principal causa de discapacidad entre los trastornos mentales comunes son los trastornos afectivos. (Merino, A. 2014:26)

Debido a que todo pasa por el cuerpo, está en el cuerpo y se sostiene en él, las cuñas motrices surgen como una oportunidad para abordar las emociones, los sentimientos, las relaciones, la vivenciación de diferentes papeles en relación con el otro, la superación de duelos, el diálogo abierto sobre la muerte, etc. entrando en juego, **la inteligencia interpersonal**: entendida como la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas y **la inteligencia intrapersonal**: que supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo, que incluya los propios deseos, miedos y capacidades— y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida. (Gardner, H. 2001:53).

"Para el alumno la toma de conciencia de fenómenos afectivos, tales como simpatía, antipatía y rivalidad, experimentados en el seno de un grupo, posee el mismo valor formativo para el sujeto que la concienciación de sus reacciones personales" (Le Boulch, J. 25:1986).

¿COMO CONTRIBUYEN LAS CUÑAS EN LA ADQUISICION DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL?

Según José Sánchez Santamaría (2011:90) las cinco dimensiones de la competencia emocional son: *el autoconcepto y la autoestima, la conciencia, el autocontrol, la interacción y los valores*. Veremos a continuación, como podemos intervenir en el incremento de estos aspectos, a través del trabajo con las cuñas motrices y psicomotrices.

AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

Muchos autores han denominado a la percepción que tenemos de nosotros mismos de diferentes maneras, tales como: " concepto de sí mismo ", "yo", "argumento de vida", "self ", "autoimagen", "autoestima ", "mundo interno ", "imagen de sí mismo", etc. Sin embargo todos coinciden en que cada individuo posee un sistema de ideas, actitudes, valores y compromiso que van a influir, a regular y a normar su conducta y actitudes hacia la vida, el amor, la familia, la pareja y todas las acciones humanas. (Vargas, F. y Ocando, E.:2014:2–3).

A lo largo de estos años en el aula, he podido vivenciar como la **autoestima** y la **motivación** son una clave fundamental en el desarrollo infantil, puesto que el concepto que tenga el niño de sí mismo, le va a influir en el desarrollo de sus capacidades, en la toma de decisiones, a tener un criterio propio...pero también le va afectar en aspectos tan fundamentales como: sus relaciones, la creatividad, la iniciativa, la intuición. El niño debe aprender a quererse, sintiéndose capaz, sintiéndose especial, valioso, útil, orgulloso de sí mismo, haciéndose respetar y respetando... y para ello debemos ayudarle a sentirse bien en su morada física, mental y emocional.



“Su equilibrio personal depende de la valoración que posea de sí mismo. Este sentimiento tan íntimo será el centro de su personalidad, y su configuración es crucial para la utilización de sus estrategias y habilidades, tanto cognitivas como emocionales. La actitud hacia sí mismo se convertirá en un factor decisivo de la forma en la que el pequeño afrontará diferentes etapas de su vida” (Ferrerós, M^a L.; 2007:11).

Luis Rojas Marcos en su libro “La autoestima. Nuestra fuerza secreta” expone que la valoración que hacemos de nosotros mismos también depende del equilibrio entre lo que creemos que somos y los nos gustaría ser. “Entre la sutil frontera entre realidades e ideales se encuentran las verdaderas posibilidades de satisfacción con la vida de las personas. Y son las metas posibles y alcanzables las que casi siempre nos sirven de fuerza motivadora del cambio y, a fin de cuentas, nos gratifican” (Rojas, L. 2007:155).

Para mejorar esta autoestima, los niños necesitan también nuestra presencia afectiva y nuestra proximidad física, en la creación de esta imagen positiva de sí mismos, necesitan nuestras miradas, nuestros besos y abrazos, nuestras palabras de aliento, de orgullo, de amor. Los niños son muy permeables a nuestras expectativas, por lo que debemos intentar escucharlos, respetarlos, comprenderlos y acogerlos. En el aula para mejorar y reforzar la autoestima y autoconcepto de los alumnos, **utilizo diferentes estrategias**, como:

- **Alabar sus virtudes y talentos en público y tratar de corregirles en privado**; pues en muchos casos, la baja autoestima le impide al niño desarrollar o explotar sus talentos de forma adecuada, mostrando incluso actitudes agresivas, evasivas... fruto de su inseguridad personal. En estos casos hay que mostrarles por qué es adecuado o necesario que modifiquen dicha actitud; aportándoles modelos o habilidades que les permitan cambiarlas.

Las frases o etiquetas verbales sobre los comportamientos o capacidades de los niños, condicionan el mapa cognitivo de su propia imagen, más de lo que imaginamos. Por lo que las frases positivas nos van a ayudar a potenciar los aspectos del niño que deseamos fomentar, pues esas conductas o etiquetas se contagian, ayudándole a representar ese rol que se le asigna y que queremos sea positivo.

- **Hacerles sentir que su opinión es importante para mí y para sus compañeros**, que nos interesa lo que tienen que decir, lo que les ocurre y lo que se les ocurre. El “Termómetro emocional” (ver capítulo 5.1.2), nos ayuda a visualizar como vienen los niños a clase y a verbalizar los problemas o temores con los que llegan; gracias al trabajo cooperativo en el que cada integrante del grupo tiene un rol, en el que tienen que tomar decisiones grupales, realizar trabajos y asumir responsabilidades conjuntos...
- **Respetando el tiempo que cada uno necesita para razonar, para responder, para trabajar...** permitiéndoles exponer sus opiniones, emociones, necesidades... y no interrumpiendo sus aportaciones, reflexiones o preguntas; respetando el tiempo de trabajo que cada uno precisa en los trabajos, evaluaciones...
- **Abrazándoles física y verbalmente**, ya que dicho acercamiento físico me permite reforzar nuestros vínculos afectivos; manifestándoles que les quiero, que estoy orgullosa de ellos, que les respeto tal y como son “seres únicos y originales”.
- **Haciéndoles sentirse “especiales”**, a través del autodescubrimiento de sus talentos y de sus dones; llegando a pactos personales y “secretos” con sus consiguientes premios, si han cumplido lo acordado por ambos; reforzando sus dones...



Los mensajes positivos influyen increíblemente en su bienestar emocional. Para ella realizamos las afirmaciones positivas en alto.

“Sin ti, este universo perdería poesía, belleza, faltaría una canción, una nota y habrá un vacío, y eso no te lo ha dicho nadie” (OsHo.2011:47)

- **Siendo un ejemplo para ellos** de respeto, de amor propio, de agradecimiento, de imperfección, de logros, de empatía, de diálogo y escucha activa, de aceptación...

LAS CUÑAS: PODEROSAS ALIADAS DE LA AUTOESTIMA

El doctor **Arnold Mindell** (fundador de la Terapia Centrada en el Proceso) a través de sus numerosos estudios de casos ha podido constatar como el mayor problema con el que se encuentra en su consulta es que la gente no ha aprendido a trabajar los sentimientos. Al contrario, toda nuestra cultura está en contra de sentir demasiado dolor. **Las personas no han aprendido a amarse a sí mismas y deben aprenderlo, deben establecer una relación distinta consigo mismas y para con sus cuerpos.** Para él, muchas proyecciones negativas se originan en bloqueos de canales, en una inconsciencia de la vida propioceptiva y de los sentimientos. Toda la experiencia corporal sigue estando proyectada fuera de uno mismo, esto significa que todavía no eres un amante positivo hacia ti mismo. (Mindell, A. 2006:49). Esta falta de relación con el cuerpo hace que, ante el trabajo corporal, la gente se resista y sienta vergüenza. (Mindell, A; 2006:50).

Mercedes de la Calle amplía esta idea proponiendo que el deseo de hacer las cosas por sí mismo, la capacidad de pensar, sentir y actuar de manera coherente e integrada, *exige un trabajo corporal que permita vivenciar las propias posibilidades y limitaciones*, así como *explorar otros registros que ayuden a crear nuevas asociaciones corporales y vivencias más positivas en relación a sí mismo*. (Calvo, R, y Valbuena, J. 2012:83)

- Por estos motivos las cuñas tratan de *ofertar nuevos registros corporales*, con los que potenciar la *confianza interior* del niño, gracias a la vivenciación, experimentación y expresividad libre; al respeto de sus capacidades y de sus limitaciones; a la escucha otorgada antes sus necesidades y pulsiones...



Septiembre 2014



Octubre 2014



Noviembre 2014





Diciembre 2014



Enero 2015

“Educar el cuerpo no es cosa fácil; y educar el cuerpo de los demás todavía más complejo. Es relativamente fácil transmitir ideas, pero muy difícil transmitir experiencias corporales. Evidentemente, es fácil transmitir una técnica corporal, es fácil adiestrar el cuerpo de los demás, pero educar el cuerpo es bastante más profundo que esto”. (Vázquez, B. 1989:117).

- Creo que la palabra **AMOR** está muy desvirtuada, por su uso incorrecto en el vocabulario cotidiano; sin embargo sabemos que no podemos vivir sin amor, pues es el motor de nuestras vidas. Me fascina la definición que la psicoterapeuta **Arantxa Merino** ofrece sobre esta emoción: *“El amor es la facultad de crear y crearse un espacio seguro donde cada cual pueda ser uno mismo, lo que nació para ser”* (Merino, A. 2014:139). Desde esta perspectiva, entenderemos el amor como un *“espacio seguro”* en el que nadie te juzga, donde no tienes que aparentar lo que no eres; y que no es eterno, debe actualizarse momento a momento, lo que además nos permite crear uniones y alianzas, pues su objetivo es la pertenencia; la cual exige ejercitar: la *entrega, compromiso, cumplimiento, motivación, ayuda y protección*. Todo ello es posible si funcionamos acordes al amor auténtico.

- En este sentido, con las cuñas motrices, se pretende generar un *espacio de seguridad* en el que el niño se sienta apoyado, motivado, escuchado, atendido, protegido... pero al mismo tiempo tratan de potenciar el valor del desapego, generando seres libres y autónomos, que sepan encontrar su propio camino.



Septiembre 2014



Mayo 2015



“Cuando una persona se siente amada y atendida, la confianza en sí misma crece y perdura toda la vida. Seremos cálidos, cercanos, solidarios, protectores, motivadores, generosos. Sabremos entregarnos a los que merece la pena y cuidar de nosotros mismos. Estaremos capacitados para ofrecer un espacio seguro donde cada cual sea uno mismo” (Merino, A. 2014:152).



- La necesidad de autoestima se describe como *una experiencia interior* en la cual las personas sienten la necesidad de ser valiosos, dignos de respeto y admiración (Vargas, f. y Ocando, E.2014:2-3); de forma que con las cuñas podremos colaborar por lo tanto a que estas necesidades de autoestima estén satisfechas generando sentimientos de confianza en sí mismo, de autovalor, de fuerza, de capacidad y de respeto.



Noviembre 2013



Octubre 2014



Febrero 2015



Mayo 2015

“Abrazarnos es tocarnos de una manera amplia y profunda, es liberar sentimientos y compartirlos. Cuando nos entregamos al abrazo involucramos gran parte de nuestro cuerpo y nos envolvemos mutuamente, dejando en un segundo plano los pensamientos, para disfrutar de esta manifestación de confianza y entrega” (Plasencia, J.J. 2001:63).

- En las cuñas motrices *no hay recompensa ni castigos*, vencedores ni vencidos, mejores ni peores. La recompensa procede simplemente de *la práctica en sí misma*. Al descubrir que no hay que competir, ni rendir, empiezan a sentirse libres para expresarse tal y como son, sin temer los enjuiciamientos o las críticas; y *esta libertad, considero que les ayuda a desarrollar una sensación de confianza y bienestar plenas*; comprobando que cuando hay cobertura emocional se toleran todo tipo de “torpezas”.





Octubre 2014



Noviembre 2014



Mayo 2015

- En esta búsqueda de un conocimiento personal para llegar a amarnos tal y como somos, es necesaria *una apropiación personal del cuerpo*, de su estima, de su cuidado, de su respeto, de su aceptación, de su responsabilidad para mantenerle sano; y las cuñas introducen un atributo imprescindible como es *el contacto*, un contacto que va más allá del cuerpo físico, entrando en comunión el contacto energético, la mirada, la respiración compartida, la corrección realizada, la palabra amablemente cantada...



Abril 2010



Marzo 2012



Mayo 2012



Marzo 2014



Octubre 2014



Junio 2015

“Un masaje es un acto de cariño al que deberíamos acostumbrarnos, ya que, además de ser beneficioso para la salud, el contacto físico es vital para mejorar el equilibrio emocional y la autoafirmación personal”. (Marín, A. 1999:56).

Para cerrar este vital apartado, me gustaría aportar las reflexiones de **Mercedes de la Calle Ysern** (Orientadora del equipo especificado de discapacidad visual de la Comunidad de Madrid):

“El cuerpo es lo más cercano a uno mismo, el lugar central en que se sostiene nuestra identidad. La falta de conciencia de las posibilidades, la fuerza y el poder del propio cuerpo, tiene un alto precio en la estima personal de base. Por esta razón, cualquier trabajo que desee mejorar la autoestima y que no incluya también un trabajo corporal, va a obtener



resultados precarios, porque lo que inicialmente se originó en el cuerpo, no puede modificarse adecuadamente por vías diferentes.” (Calvo, R. y Valbuena, J. 2012:83)

CONCIENCIA

Las funciones de la mente son diversas, de las que podemos destacar tres: la *analítica, la receptora y la supraconsciente*, como explica el profesor **Ramiro Calle**:

- La **función analítica** depende directamente del intelecto y se basa en la lógica, los conceptos, las analogías, la interferencia. Es una función primordial pues nos sirve para comunicarnos y manejarnos en la vida cotidiana, pero sus procesos intelectivos no pueden conducirnos hacia planos superiores de percepción y comprensión, o aquello que está más allá del plano del pensamiento ordinario. *“Hay que aprender a pensar y ofrecerle a la mente intelectual otras posibilidades de análisis y reflexión, superando esquemas o adoctrinamientos, pues la función analítica y por lo tanto la reflexión intelectual, está condicionada por la bruma de las apariencias o lo ilusorio, por lo que es necesario trabajarla activamente para purificarla y liberarla de esquemas y modelos”*.
- La **función receptora** de la mente es la que se ocupa de percibir los estímulos e interpretaciones procedentes del exterior y que alcanzan la mente a través de los órganos sensoriales. También nos permite percatarnos de nuestras emociones, estados mentales y pensamientos. Al igual que podemos perfeccionar la función analítica también puede desarrollarse la receptora, haciéndonos más perceptivos en cada momento. Para ello mejorarla podemos trabajar activando la atención, enfocando la mente, para evitar ese dialogo interno incesante y enojoso, que nos roba tanta energía e impide la conciencia de vivir cada momento.
- La **mente supraconsciente** está por encima de las funciones ordinarias de la conciencia, la cual permite una visión más profunda, reveladora y cabal de los procesos, modificando la conciencia y por lo tanto la forma de ser y comportarse. Nos procura un especial sentido de la existencia, como parte del proceso cósmico. A través de esta función, se aprende a inhibir los automatismos de la mente, a conectar con una energía de claridad y máxima quietud que nos renuevan y reequilibran, además de reportarnos una sabiduría que nada tiene que ver con la erudición. Por lo que nos ayuda a enfatizar en la necesidad de recuperar la propia naturaleza real, recobrando nuestra propia identidad. (Calle, R. 2009:164–166).

“El ejercitamiento psicamental es necesario, puesto que la mente es tan desarrollable como un músculo y la evolución de la conciencia es posible. Las dispersión mental le impide a la conciencia estar más plena y receptiva, frenando su desenvolvimiento” (Calle, R. 2009:170).

- Las cuñas nos ayudan a tomar conciencia de nosotros mismos, mediante **la toma de conciencia corporal**, del conocimiento del propio cuerpo, de la corrección postural, de la mejora de la coordinación de los movimientos, la capacidad respiratoria, el equilibrio, el contacto de energía, etc., lo que nos otorga la oportunidad de conocer como somos, de sentir lo que nos sucede y cuando nos sucede, de identificar algunas de nuestras necesidades, reacciones o tendencias; y esto nos ayuda a ganar en autocontrol, pudiendo adelantarnos a dichas manifestaciones, a través de la realización de actividades compensatorias. Pero para conseguirlo



necesitamos adiestramiento, para ir enfocando progresivamente la atención y borrando impurezas mentales, que nos impiden estar más conscientes.



Diciembre 2013



Septiembre 2014



Octubre 2014



Enero 2015

“Una conciencia bien establecida es el mejor guardián para la mente y previene a esta de las influencias negativas del mundo exterior y de los propios condicionamientos internos. Se torna un instrumento realmente transformador y liberador” (Calle, R. 2009:199).

- Con el trabajo desarrollado con las cuñas de atención y concentración, de relajación o activación, de estimulación y motivación, de relación y de ayuda, se pretende que el niño en cualquier momento o circunstancia del día **sea capaz de identificar cómo está su cuerpo**, a través de las posturas, sensaciones, movimientos; o **cómo está su mente**, a través de los pensamientos, recuerdos, creaciones, visualizaciones, y **como están sus emociones**; en cuál de ellas se sitúa, como las expresa, que le provocan; para con ello tomar conciencia, actuar en correspondencia y aumentar el dominio de sí mismo.

En las cuñas Me gusta trabajar con “El arte de cerrar los ojos”, para abrir los caminos hacia dentro, yo les digo siempre: *“Cerramos los ojos de nuestra cara y abrimos los ojos del corazón”*.





Diciembre 2014



Febrero 2015

“A la mente siempre le parece más sencillo correr, luchar, porque así hay algo que hacer. Lo más difícil es decirle a la mente: <no hagas nada>”. (OsHo.2011:97)

AUTOCONTROL

Autocontrol no significa ahogar emociones o reprimirlas, sino regularlas, controlarlas o, eventualmente, modificar estados anímicos y sentimientos, cuando estos son inconvenientes en una situación dada. Para desarrollar esta regulación interior se deben preservar los límites del respeto y autonomía, de manera que permitan al niño ser libre dentro de su marco social y no dependiente. Por tanto, no debería basarse en el control extremo de los impulsos, ni en la culpabilización por sentir determinadas emociones, sino en un reconocimiento de los sentimientos, todos ellos, lícitos y un progresivo dominio de formas de expresión respetuosa.

El control de la propia conducta se adquiere de forma progresiva y se ve influenciado por las pautas educativas que el niño recibe; afirma **Bernabe Tierno** (2009:161). A partir de los 6 años, los avances del niño en los ámbitos de pensamiento y del lenguaje le van a ir permitiendo iniciar procesos más complejos para controlarse a sí mismo. Pero el proceso básico de control de comportamiento y de emociones, pasa por que haya un control externo, y el niño partirá de los modelos que observe a su alrededor.

Este proceso de *modelado* viene determinado por diversos factores (Tierno, B. y Giménez, M, 2007:163–165):

- La relación que mantenemos con el niño
- La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace: los niños tienden a respetar en las personas en quienes confían
- Las experiencias anteriores de éxito o fracaso
- Los sentimientos positivos y negativos: las emociones influyen en cómo nos comportamos y el control de las mismas (supresión o represión) permiten corregir un mayor dominio sobre nuestra conducta.

- En las cuñas motrices, hay un trabajo físico en la realización de la postura, en la que se busca una toma concienciación corporal, pero también se produce una *meteorología emocional*, en la que se favorece que fluyan las emociones: estoy tenso, relajado, nervioso...





Septiembre 2014



Octubre 2014



Diciembre 2014

“La comunicación en nuestras relaciones cotidianas puede facilitarse y enriquecerse en gran medida si recuperamos ese instinto natural de abrazarnos, que nos ayuda a desatar nudos entre dos, nos reconforta y anima” (Plasencia, J.J. 2001:64)

Como expone el profesor **Antonio Damasio**, cuando nos enfrentamos a un conflicto, nos estamos enfrentando a pasiones, emociones o sentimientos no controlados, y para poder comprenderlos, es necesario tener muy claro que su control no se puede establecer únicamente con la razón. El control de la pasión puede obtenerse con la implantación de otra emoción que la apacigüe. (Punset, E. 2006:134)

“Las emociones, ansiedad, angustia, también provocan rigidez a nuestro cuerpo ya que lo que afecta a nuestro sistema nervioso se transmite a nuestros músculos. Un músculo no elimina la fatiga hasta que no se relaja y se extiende volviendo a su longitud habitual permitiendo así que la sangre fluya libremente. Por otro lado facilitamos el autoconocimiento, el diálogo interior con nuestro cuerpo incrementando el descanso psíquico, en este sentido el estiramiento facilita la relajación mental” (Durand, R. 1992:25).

- Las **técnicas utilizadas** en las cuñas motrices (ver apartado 5.2.): las posturas, el trabajo con la respiración consciente, las visualizaciones, las relajaciones, el canto de mantras, el uso de recursos naturales como los aromas, los cristales, el trabajo con la energía, etc. todos ellos **nos ayudarán a pausar o dominar el nerviosismo, el estrés y la reducción de la agresividad, abordándose mediante la canalización de la energía y su flujo;** de ejercicios de conexión de los dos hemisferios del cerebro, de la superación de pequeños retos motrices y del trabajo con la respiración y la meditación, entre otras.

A través de las meditaciones, de las relajaciones y del trabajo con la respiración podemos enseñar a los niños a **“estar con ellos mismos”**, y a hacer un **buen uso de su corporalidad**. Ello les dotará de recursos de autoconocimiento y autocontrol, ya que la práctica de la conciencia corporal a través de estas técnicas supone un excelente medio psicofísico para alcanzar una conducta racional y moral.





Diciembre 2014



Febrero 2015



Enero 2015



Mayo 2015

- Todas estas prácticas junto con la sensibilización y la vivenciación, en la que el niño va adquiriendo estos conocimientos que *le van a servir a lo largo de toda su vida*, desde aprender a “respirar bien”, corregir su postura, liberar emociones retenidas, superar duelos, reequilibrar su energía, curarse con plantas, alimentarse conscientemente... hasta encontrar el equilibrio mental y emocional, necesario para enfrentarse a situaciones estresantes o conflictivas, favorecerán su reafirmación y la canalización de sus tensiones y pulsiones.



*“Masaje relajante”
Febrero 2014*



*“Siento mi energía”
Septiembre 2014*



*“Elijo mi cristal”
“Las plantas me curan”
Mayo 2015*





*Tapping: “Me quiero y me acepto tal y como soy”
Septiembre 2014*



*“Estiro mi cuerpo”
Octubre 2014*



*“Respiro consciente”
Diciembre 2014*



*“Medito en silencio”
Diciembre 2014*



*“Hábitos alimenticios saludables”
Enero 2015*



*Cantamos mantras”
Febrero 2015*

- Y las cuñas también, constituyen **un antídoto ante la presión** que los niños experimentan en algunas materias.

En nuestro afán de reivindicar “lo corporal”, proponemos que nos concibamos, cada cual a sí mismo, como un *cuerpo que se emociona*. También será de vital importancia aprender a desarrollar la interioridad para distinguir lo que es el “yo” de las sensaciones y emociones, descubriendo y desvelando lo que llamaremos *espacio interior*.

LA INTERACCIÓN

No puedo evitar recordar, las innumerables ocasiones en que he oído a compañeros de profesión reafirmarse en frases como: “*Los maestros enseñamos no educamos, a los niños se les educa en casa*”. Y aunque siempre he estado en desacuerdo con dichos pensamientos, ahora encuentro múltiples argumentos para rebatirlos. Como los que nos ofrece el doctor **Francisco Mora** el cual afirma que “*En la escuela se aprende no solo a leer, escribir y hacer calculo y matemáticas, sino a convivir, a vivir temprano en sociedad y sacar de ello otros aprendizajes que son lo que permiten luego una buena adaptación social*”. Defiende que aprender en la escuela es como adquirir una fluidez en la cadena de pensamientos y emociones que nos conducen a la toma final de una decisión social. Que nos conducen a controlar nuestras conductas y acciones y que en definitiva, se refiere a esas funciones ejecutivas o control de uno mismo, o, si se quiere a tener un control sobre lo que se piensa, se siente y se hace.



En esta línea **Jean Piaget** en sus estudios sobre la inteligencia exhorta (1999:171): *“el ser humano se halla sumergido desde su nacimiento en un medio social que actúa sobre él, del mismo modo que el medio físico. Más aun, en cierto sentido, que **el medio físico, la sociedad transforma al individuo en su estructura misma**, en virtud de que no solo le obliga a reconocer hechos, sino que le da un sistema ya construido de signos que modifican su pensamiento, le propone valores nuevos y le impone una sucesión indefinida de obligaciones”*

Maria Luisa Ferreirós psicóloga y escritora, afirma que una de las claves de la infancia feliz es: *“Acostumbrar a los niños a experimentar un ambiente de armonía predispone a disminuir la tensión y a desarrollar una mejor convivencia. De esta manera el niño va construyendo su mapa cognitivo mediante vivencias y gracias a la empatía, la paciencia y la búsqueda de soluciones”*. (Ferreirós, M^aL. 2007:144).

Antonio Damasio nos propone que *“es importantísimo que los niños hasta los 16–18 años reciban **una educación emocional**, porque hasta hoy solo han recibido instrucción: ha existido una prioridad cognitiva y de conocimiento casi absoluta. Ahora lo que se plantea es que el maestro trabaje el campo emocional y se proceda a la “alfabetización emocional”, **el papel de la amistad, la confianza, las relaciones sociales, entender como estos y otros factores influyen en la lealtad, la empatía, la solidaridad**”* (Punset, E. 2006:141)

- Con las cuñas, se mejora la relación y el conocimiento de uno mismo y se mejora la relación con los demás, pues al reducir la agitación, el estrés, la ansiedad o el nerviosismo, se colabora en la corrección de reacciones desmesuradas y en consecuencia, de conflictos innecesarios.



Posturas como la “Serpiente” nos ayudan a sentir la unión con la totalidad, con el grupo, ya que esta postura une al grupo en un estado de relajación general en el que existe la sensación de unidad con todos y con todo.

Junio 2015

“Cuando estamos con otras personas, ellos son parte de nosotros. Somos individuos y podemos actuar como si estuviésemos solos, pero no hay una división clara y directa entre el interior y el exterior. Por lo tanto, independientemente de los solos que nos sintamos, somos partes del mundo entero y esto nos influye, del mismo modo que nuestra habilidad para tratar con nosotros mismos influye en el mundo” (Mindell, A; 2006:106)

- En estas interacciones corporales, emocionales y energéticas vividas en las cuñas, se van haciendo necesarios recursos personales y sociales que nos ayuden a estar y convivir con el otro,



aprendiendo y aplicando habilidades sociales que nos permitan disfrutar más plenamente de los continuos contactos.

Para la psicoterapeuta **Marta Cela**, en el desarrollo del niño, se considera fundamental el proceso de socialización, y para ello es necesario tener un buen repertorio de habilidades sociales y una buena capacidad de resolución de problemas en el ámbito social. *Podemos llamar habilidades sociales a las capacidades que le permiten al niño interactuar entre iguales, para que la socialización con otros niños sea satisfactoria.* (Cela, M. 2014:66).

Las habilidades sociales pueden ser aprendidas y su adquisición no se aprende de un día para otro, sino que se van desarrollando a lo largo del tiempo a través de la observación, la práctica y la retroalimentación constructiva. Para esta experta, podemos ayudar a conseguirlo, ayudando a los niños a entrenar sus habilidades y a solucionar sus problemas:

- Siendo un modelo
- Con el modelado
- Reforzando positivamente
- Ofreciendo ocasiones de interacción



Febrero 2014



Octubre 2014





Noviembre 2014



Diciembre 2014

“Cuando la mirada la ponemos en la formación del alumno, nuestra metodología es favorecedora de que encuentre sus propios recursos, descubra sus límites, sus competencias, su disponibilidad corporal que le facilita la relación con el otro” (M^a Paz García en Calvo, R. y Valbuena, J. 2012: 174).

- Las cuñas realizadas por parejas nos hace sentirnos bien por los apoyos que se ejecutan mutuamente, pero también nos sirve para recordar lo importante que es pedir y ofrecer ayuda cuando es necesario. Y dar las gracias por la ayuda recibida.



Enero 2015



Junio 2015

“Las emociones que juegan el papel más importante en el desarrollo del concepto de nosotros mismos dentro del marco social tienen relación con el deseo natural de amar a otros y de sentirnos amados por los demás” (Rojas, L. 2007:91)

“Cuando estamos con otras personas, ellos son parte de nosotros. Somos individuos y podemos actuar como si estuviésemos solos, pero no hay una división clara y directa entre el interior y el exterior. Por lo tanto, independientemente de los solos que nos sintamos, somos partes del mundo entero y esto nos influye, del mismo modo que nuestra habilidad para tratar con nosotros mismos influye en el mundo” (Mindell, A; 2006:106)

“Casi todas las personas que gozan de la capacidad para forjar y mantener buenas relaciones consideran que estos vínculos afectivos constituyen un componente fundamental del concepto de sí mismas y suman puntos a su autovaloración..... Está de sobra demostrado que desde la infancia hasta el último día de la vida las buenas relaciones afectivas constituyen el mejor antídoto contra las consecuencias nocivas de cualquier amenaza contra la propia identidad”. (Rojas, L. 2007:232)



Para Humberto Maturana una persona que se respeta a sí misma, que respeta a los demás, no tiene miedo de desaparecer en la relación. Por tanto, esa persona puede atender cualquier cosa, no tiene miedo a equivocarse y puede corregir su conducta. En cambio, la persona que no se respeta a sí misma y no respeta su relación con los demás tiende a desaparecer en la relación. Los niños que creen en respeto por sí mismos no van a tener jamás miedo a desaparecer en la relación; podrán decir que no, no serán obedientes, pero tampoco serán rebeldes, sino que van a ser capaces de *decir sí o no desde sí mismos*. (Maturana, H. 2013:2)

LAS CUÑAS MOTRICES PROGRAMAN LA EMPATÍA

En todas estas interacciones surge la capacidad de sintonizar con los sentimientos y emociones de los demás, lo que hace necesario conocer e identificar en primer lugar las propias: alegría, tristeza, enfado, orgullo, dolor, nerviosismo, celos, cariño, seguridad, vergüenza, rabia, emoción, ect.

Las investigaciones de **Rizzaloti**, derivaron en el descubrimiento de las neuronas espejo. Tienen la capacidad de leer la intencionalidad de otras personas y de reproducir en nosotros las emociones que tienen los demás. Esto explica que cuando estemos ante alguien que nos sonríe, nosotros le respondamos con una sonrisa. De igual manera, si alguien se nos acerca con miedo, aunque trata de disimular, nuestras neuronas espejo captaran ese estado y nos pondremos a la defensiva. (Merino, A. 2014:25–26)

Elsa Punset añade que las neuronas espejo hacen algo aún más especial: se encienden solo con ver a los demás hacer cualquier cosa, y también nos hacen sentir lo que ellos sienten. Allí radica no solo nuestra capacidad de empatía sino también de simpatía, la compasión, la conciencia, la colaboración, la mala conciencia y el sentimiento de culpa. (Punset, E. 2014:27)

En esta misma línea de investigación, **Daniel Goleman** afirma que existe un sustrato neurológico que explica el funcionamiento de la empatía. Las responsables de esta habilidad emocional son las neuronas fusiformes o espejo, que contagian las emociones a través de emisión de la dopamina (hormona responsable de los estados de ánimo). La mayoría de las neuronas fusiformes se encuentran en el córtex neuromotor, que domina las actividades motoras, intelectuales y lingüísticas.

Gracias a estas neuronas fusiformes se desarrolla el aprendizaje por imitación infantil. *Esto nos explica que son más importantes en los niños los hechos que las palabras*. Su diccionario emocional está basado en experiencias personales, propias o de observación de los diferentes repertorios conductuales. El ambiente emocional en el que vive el niño le ayuda a sincronizarse o a “negativizarse”.

El doctor y profesor en neurociencia **Francisco Mora**, nos habla de que desde la neuroeducación se está comprobando como la emoción y la empatía en los niños, tienen una influencia esencial para aprender en el colegio:

“Hoy sabemos que hay maestros con larga experiencia y profundos conocimientos que fallan en sus enseñanzas por falta de empatía y habilidades de comunicación social, lo que lleva a algunos niños, desde ese naciente impulso a aprender, a terminar con un apagón en el interés de por las materias. En cambio hay otros maestros que, sin tanto conocimiento e incluso significativamente menos conocimientos, abren la mente de los niños, los inspiran, los vuelven curiosos por el conocimiento, gracias a sus cualidades de empatía o que han cuidado y ampliado sus habilidades sociales y de comunicación”



“La empatía, pues, el acercamiento emocional, es la puerta que abre el conocimiento y con él la construcción de un buen ser humano” (Mora, F. 2013:51).



Febrero 2015



Mayo 2015



Junio 2015

LOS VALORES

Todo lo reflejado hasta el momento, queda perfectamente constatado en el apartado relativo al área de “*Valores Sociales y Cívicos*” del currículo de primaria de la LOMCE. Los tres bloques articulados para trabajar esta área, hacen referencia a todos estos aspectos abordados, que son prioritarios para lograr una educación emocional ajustada y satisfactoria del niño (BOCyL Núm. 117 Pág. 44709 Viernes, 20 de junio de 2014):

— **Bloque 1: La identidad y dignidad de la persona.**

Su finalidad es desarrollar un autoconcepto ajustado y una buena autoestima para tomar decisiones responsables y vivir con dignidad. Entre otras se propone trabajar:

- La imagen de uno mismo. La autoestima.
- Educación emocional: la motivación grupal, los mensajes positivos, los sentimientos.

— **Bloque 2: La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.**

Esta propuesta se basa en el desarrollo de la empatía, el respeto y la tolerancia hacia las otras personas, así como de las habilidades necesarias para relacionarse y actuar de acuerdo con los deberes y derechos fundamentales. Utilizando:

- El debate.
- La empatía.
- La asertividad. El lenguaje positivo. El acercamiento al interlocutor.
- La escucha activa y crítica.
- Las relaciones entre iguales. La amistad. La confianza mutua.

— **Bloque 3: La convivencia y los valores sociales.**

Conocerse y aceptarse, comprender y respetar a los demás y, finalmente, asumir la complejidad de la convivencia social. Mediante actuaciones como:

- El trabajo colaborativo. Reglas y estrategias.
- La resolución pacífica de conflictos. La mediación.
- La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- La naturaleza y los bienes naturales. Respeto y conservación.



- Entonces me pregunto ¿Siendo un área tan sumamente formativa, prioritaria en una sociedad plural, indispensable en la construcción de personas con una ajustada y correcta imagen personal, esencial en la creación de hábitos personales y sociales respetuosos, ineludible de la construcción de nuevos lazos relacionales, etc. por qué es **una asignatura específica y optativa**? ¿No es quizás más imperioso su abordaje que otras materias? ¿O siquiera, no debería ser obligatoria para todos los alumnos?

“Todos los seres humanos sentimos la necesidad de aceptarnos y apreciarnos. La autoestima saludable es la autovaloración positiva que se fundamenta en rasgos sanos de la personalidad –como la capacidad de amar–. Y se manifiestan en actitudes justas o éticas, y en conductas constructivas y socialmente provechosas. Esta autoestima es, además, un ingrediente determinante de nuestro equilibrio emocional, de nuestra sintonía interior, de nuestra integridad como individuos, de nuestro sentido de seguridad y de una buena disposición hacia la vida”. (Rojas, L. 2007:157).

En el **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero**, (pag.19415) por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, del área de Valores Sociales y Cívicos, se insiste:

“La propuesta de esta área, es formar a las personas desde el inicio de la Educación Primaria en la reflexión y la vivencia de valores, responde a la preocupación por mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado, fomentando el desarrollo de procesos educativos que potencien la participación individual para lograr fines colectivos. De este modo, se enriquecen las experiencias sociales de los alumnos, teniendo en cuenta que viven en sociedad mientras se forman y que las vivencias compartidas en la escuela enriquecen sus aprendizajes”.

La escuela por lo tanto, no debe estar desvinculada de la realidad social porque entonces aísla y no considera al alumno como sujeto activo en su desarrollo, hay que construir un triángulo familia–escuela–comunidad. **Tiao Rocha** señala que **“necesitamos menos de escuela y más de educación”**. Para Rocha, fundador de la **“metodología de la diversión”**, no importa tanto el establecimiento como el contenido y las interacciones educativas que se producen, en cualquier lugar puede producirse una experiencia educativa. Propone que la escuela es un aparato ideológico de mercado, que olvida la importancia de formar en conductas éticas, generosidad, solidaridad, etc. y son factores cruciales para crear ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de vivir en sociedad respetándose y respetando lo que le rodea. Por lo tanto las pedagogías sociales deben ser valoradas como eje transversal a todas las pedagogías, ya que el ser humano es un ser social y debe ser formado como tal durante toda su vida.

“Se deben crear ciudades educativas, evitando considerar la educación como un remedio para sacar a los jóvenes de las calles. Hay que utilizar todas las vivencias de un niño para aprender, cualquier espacio puede ser idóneo para aprender” (Rocha, T. 2013:2).

Humberto Maturana en este sentido nos alerta de **¿Qué pasa con los valores?:** Los valores no hay que enseñarlos, hay que vivirlos. Idealmente, no deberíamos hablar de valores, sino simplemente vivirlos y testimoniarlos. De los valores se habla cuando no se viven, cuando están ausentes, cuando se experimenta su violación. Nos interesa la educación de nuestros niños porque en definitiva queremos que sean felices. La felicidad está en la armonía del vivir con un sentido en el respeto por sí mismo y por el otro. **Se trata de crear espacio para la felicidad, para la realización mutua, en el respeto y la colaboración.** Esa deberá ser la tarea más importante de la educación: crear convivencia en la confianza, vivir los valores, y hablar de ellos cuando sea estrictamente necesario.



En el acto de respeto al otro, al niño, al joven de nuestras escuelas, se descubre que lo único que tienen es su propia historia, una historia que es preciso respetar y promover" (Maturana, H. 2013:3)

El psicólogo **Abraham Maslow** (1908–1970) ya señaló que todas las personas tenemos la oportunidad de realizarnos como personas de acuerdo a nuestras capacidades, pero para lograrlo primero debemos satisfacer nuestras necesidades básicas. E identificó una serie de necesidades “superiores” como los *ideales y valores individuales y sociales de libertad, solidaridad y creatividad*.

Desde una perspectiva neurocientífica, las funciones complejas que se manifiestan en la planificación y persecución de un objetivo concreto, lo cual lleva implícito el desarrollo de conductas en las que participan el control emocional, la aceptación de valores y el respeto de normas, lo que lleva a realizar con éxito una conducta social concreta. Por eso estas funciones se conocen también como funciones de autocontrol o control cognitivo de uno mismo. Es decir, en esencia son conductas que refieren a toda aquella actividad cerebral que implica lo que entendemos por ética. Precisamente por ello, como afirma el doctor **Francisco Mora**, (Mora, F. 2013:108) “una buena educación desde el nacimiento, y que ya se exprese y se refuerce en el colegio, puede predecir las cualidades intelectuales y morales de un niño para cuando sea adulto, esto es, predecir el posible éxito o fracaso social de un niño”

Nuestras emociones y nuestros sentimientos nos ayudan a decidir, a convivir, a sobrevivir. Evaluamos nuestro entorno y juzgamos nuestra existencia conforme a un conglomerado de razón y emoción. La alegría, el miedo, la repugnancia, la empatía, la compasión o la solidaridad son asimismo los pilares de nuestro pensamiento ético y moral. Todo ello nos ayuda a vivir, incluso la tristeza” (Punset, E. 2006:147).

Seligman en su “Teoría de rasgos” (2002) expone que hay patrones de conducta, pensamientos y emociones relativamente estables que hace que nos comportemos de un modo más o menos persistente ante una gran diversidad de situaciones. Y nos propone **24 fortalezas personales** (Peterson y Seligman:2004) en las que habla de rasgos positivos o fortalezas como “estilos moralmente valorables de PENSAR, SENTIR Y ACTUAR, que contribuyen a una vida en plenitud”. En el aula podemos trabajar todas estas fortalezas, desde una perspectiva integradora y abordadas desde las competencias clave (<http://catedu.es/psicologiapositiva>).

Hacia un modelo integrador: Fortalezas Personales y Competencias Básicas			
Competencias	AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	SOCIAL Y CIUDADANA	APRENDER A APRENDER
Fortalezas Personales	Creatividad Curiosidad Apertura mental Amor por el aprendizaje Valentía Perseverancia Vitalidad Modestia Prudencia Autocontrol Apreciación de la belleza Esperanza Sentido del humor Espiritualidad	Perspectiva Integridad Amor Amabilidad Inteligencia social Ciudadanía Sentido de la justicia Liderazgo Capacidad de perdonar Gratitud	Creatividad Curiosidad Apertura mental Amor por el aprendizaje Perspectiva Perseverancia Ciudadanía Autocontrol

Considero que el trabajo con las cuñas motrices nos ayuda a desarrollar objetivos, *mediante la voluntad y la capacidad de querer conseguir algo*. También nos ayuda a trabajar la *determinación*, mediante la fortaleza mental, para luchar contra la negatividad, los miedos y las dudas. Favorecen valores como el amor, la ecuanimidad, la compasión, la ayuda y apoya la superación de emociones insanas como la ira, los celos, el miedo, el odio; permitiéndonos ser seres con una afectividad genuina y equilibrada. Con las cuñas motrices anhelo hacer del



corazón el escenario para trabajar todos estos valores, y me alienta pensar que contribuyen a trabajar las fortalezas personales.

■ ESTUDIO DE CASOS

“RELAJACIÓN DE OTOÑO”: LA HISTORIA DE UN ESPACIO PARA LOS SERES QUERIDOS

El 10 de octubre de 2013, después del recreo, al ver que prácticamente todos volvían muy alterados, les invité a realizar una meditación dedicada al otoño. Se fueron sentando y tumbando como desearon por toda la clase y les conté la siguiente historia, que me fluyendo gracias al ambiente creado:

“En otoño los árboles tiran sus hojas para deshacerse de ellas y así regenerar su energía, su alimento... nosotros vamos a hacer lo mismo. Vamos a tirar al suelo, todo aquello que no nos hace falta, que nos hace daño, que nos molesta, que nos hace llorar, lo vamos a coger y lo vamos a tirar. Lo cogemos con las manos, lo llevamos a la altura del corazón y lo arrojamos al suelo con fuerza. Y les puse los siguiente ejemplos:

- *Cuando oigo a mis padres discutir me siento...*
- *Cuando alguien a quien quiero, no está cerca de mí, me siento...*
- *Cuando discuto con alguien, me siento...*
- *Cuando me enfado con mis padres y me castigan, me siento...*
- *Cuando no me salen las cosas como yo quiero, me siento...*

Pues esas emociones que sentís, llevadlas hasta el corazón, y ahora se las entregamos a la tierra, pues no las necesitamos, la tierra que es muy sabia y hará con ellas abono, con el que nutrir a los árboles, las plantas, las cosechas...

Ahora aquellas cosas que me hacen feliz, las llevo hacia el corazón, y allí las guardo, como un maravilloso tesoro”.

En ese momento, diferentes niños comenzaron a llorar, y el llanto se fue haciendo más sonoro, más potente, más fuerte. Algunos niños observaban sorprendidos las reacciones de los compañeros y se reían. Aproveché dicha situación para explicarles lo importante y necesario que es llorar, pues si algo me duele y me hace daño, tengo que expulsarlo, sino las lágrimas se quedan dentro de mí, produciéndome dolor, angustia, enfermedades...

Aquellos niños a los que vi muy afligidos, me fui acercando para preguntándoles si necesitaban algo; hablar, un abrazo...

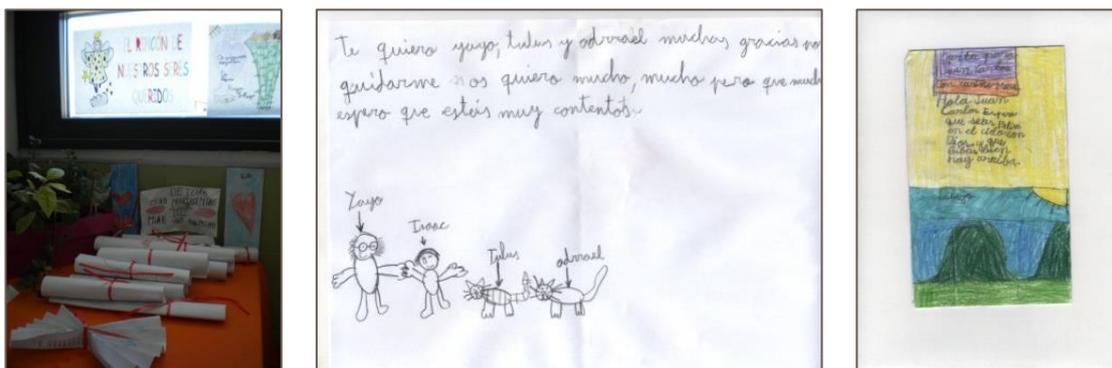
- **Kevin:** *llorando me contó como echaba de menos a su padre, el cual estaba en Paraguay y hacía más de 1 año que no veía.*
- **Iciar:** *lloraba desconsolada por su perra, y me contaba que la había enterrado en la huerta.*
- **Alejandro:** *echaba de menos a sus peces, que habían muerto, se sentía muy solo. (Alejandro está viviendo un proceso de separación muy traumático, en el que hay una lucha de poder, por la custodia de él y su hermana.*
- **David:** *me contó como echaba de menos a sus abuelos que habían muerto, y con los que ya no podía jugar, solo podía hacerlo en el “jardín secreto” (5.1.5)*



- **Isaac:** manifestaba su tristeza por la muerte de su abuelo al que echaba de menos todos los días y por todas sus mascotas muertas. Le dije que hablara con su abuelo y le dijera todo lo que quiere, pues él le estaba escuchando. Al día siguiente me contó: “Sabes profe le he pedido a mi abuelo que cuide de mi gatita cuando venga al cole y sé que lo va hacer, le he dejado en mi habitación con ella”.
- **Ivette:** que había estado de observadora atónita, de repente rompió a llorar, contándome que echaba de menos a sus bisabuelas a las que nunca llegó a conocer. Me sorprendió mucho esta circunstancia, sentí como si fuera una tristeza heredada.
- **Diego:** me abrazó y me dijo: “Me siento tan tan triste” y sin mediar más palabras siguió llorando.

Esta experiencia fue el punto de partida, de otras muchas meditaciones, en las que el llanto ya no se reprimió, en las que los niños se sintieron totalmente libres de llorar, soltar, hablar, abrazar o simplemente observar, respetando lo que cada uno de sus compañeros necesitaba en ese momento.

Y de esta forma nos planteamos que sería interesante tener un lugar en la clase, donde poder manifestar todo aquello que sentíamos, un lugar respetado y protegido. Y así surgió el “**Espacio de los Seres Queridos**”, lugar en el que los niños podían escribir a sus seres queridos para decirles todo aquello que sentían, también para darles las gracias o para dejarles deseos.



Como expone **Luz Elena Gallo** “¿En qué sentido decimos que una práctica corporal puede generar experiencia? En que algo (nos) pasa, (nos) conmueve, algo (nos) ocurre en términos de intensidad y resonancia y se constituye en un acontecimiento en la medida que genera sentido porque le otorgamos valor a las cosas que (nos) pasan o aquello que sentimos cuando bailamos, danzamos, nadamos, jugamos. Desde una perspectiva fenomenológica podemos decir que es un sentimiento experimentado, pensamiento en conmoción” (Gallo, L. E. 2012:3)





(Alguno de los mensajes y cartas depositadas en el “Baúl de los Seres Queridos”. Curso 2013–2014)

*En la mayor parte de los casos, los duelos que he vivido con ellos, son por seres queridos fallecidos: abuelos, primos, hermanos y mascotas. Los niños tienen sentimientos de ira, frustración y rabia, es entonces necesario **ayudarles a que les puedan dar salida de forma no agresiva, ayudándoles a que pongan nombre a sus emociones**. Al permitir la expresión de estos sentimientos, les ayudamos a que disminuya la tensión y facilitamos el control de sus propios pensamientos.

Pero para que los niños puedan entregarse, para que se permitan plenamente sentir y fluir, debemos estar a su lado, acogiéndoles, acompañándoles, respetando su proceso.

Se hace necesario entonces, **trabajar la importancia del llanto** y la empatía hacia el llanto de los demás, sintiéndolo **como un signo de sensibilidad y no de debilidad**.

“La pérdida de un ser querido en la etapa de crecimiento puede afectar profundamente a la autoestima infantil, ya que este se apoya en las figuras familiares que actúan como reflejos, como anclajes emocionales. La seguridad y protección de su mundo se ve alterada y se sienten vulnerables. Aparecen los miedos y la inseguridad”. (Ferrerós, M^aL. 2007:241).

MARIO: LA HISTORIA DE LIBERACIÓN DE UN DUELO Y DE UNA MEDIACIÓN FORJADA

Mario es un niño bastante equilibrado, muy autoexigente, muy mental y muy capaz de conseguir todo lo que se proponga. Y digo bastante equilibrado pues su alto nivel de perfeccionismo, le llevan a sufrir cuando tiene una derrota o baja unas décimas sus notas. Tiene mucho desparpajo, es rápido y razona con gran agilidad. Motrizmente es hábil y coordinado y le gusta organizar. Su madre siempre me insiste en que es muy poco creativo, pues nunca le ha gustado pintar ni hacer juegos de rol, pero yo no lo tengo tan claro.

Por todos estos motivos, me sorprendió cuando el 17 de septiembre de 2013 tras subir del recreo, y comentarme que le dolía la espalda, les propuse realizar una cuña para estirar la espalda y posteriormente, al ver que el grupo estaba bastante excitado todavía, les invité a hacer la meditación “*el jardín secreto*” (Ver apartado 5.2. Herramientas utilizadas).

Entonces Mario verbaliza tajantemente, que no quiere hacerla, que prefiere trabajar. Yo por supuesto, lo respeto y les doy alternativas a los tres niños que toman dicha decisión.



Pero esta situación se repetía siempre que realizamos cuñas de sosiego, de calma, de trabajo interior. Mario coge sus libros y empieza ordenada y silenciosamente a trabajar. Nunca le forcé a realizar dichas cuñas, le di su espacio, su tiempo.



Septiembre 2013



Octubre 2013 (Mario es el niño que está sentado en la mesa con la sudadera naranja)

Recuerdo perfectamente como a principios del mes de noviembre, él estaba trabajando con su libro mientras los demás realizábamos una meditación, que sorprendentemente, estaba dedicada a “*Dar gracias a la madre tierra por todo lo que nos entregaba*”, pero muchos de los niños que ya habían comenzado su proceso de “soltar” de “sacar” aquello que les hacía daño o les ponía tristes, siguieron expresándolo con total libertad.

De repente sentí un gran escalofrío, Mario sentado en su mesa, con su libro, comenzó a llorar amargamente. No podía contener su llanto, ni su dolor. Sentí que tenía que estar con él en ese momento, así que les di instrucciones al resto de los compañeros, para que quien necesitara un poquito más de tiempo se lo permitiera y quien se encontrara bien pudiera comenzar a trabajar.

Muy despacio me acerque a Mario, me senté junto a él, le coloqué la mano sobre su espalda y le pregunté si quería contarme algo. Entonces empezó a relatarme amargamente, como echaba mucho de menos a su primo. Nos abrazamos y, estuvimos fundidos en dicho abrazo largo rato. El seguía llorando. Yo sentía como todo su cuerpo convulsionaba y como lloraba cada poro de su piel.

El resto de la clase paulatinamente, fue volviendo a sus sitios, y comenzaron a trabajar en silencio. Algunos niños miraban a Mario desconcertados pues nunca le habían visto en dicha tesitura; Mario un niño siempre fuerte, inteligente, líder... y ahora un Mario sensible, humano, afligido. Sin embargo, sentía que aquellas miradas eran principalmente de sostén, de ánimo... El tiempo pasó a cámara lenta, no soy consciente del rato que estuvimos abrazados, pero calculando por el tiempo que nos quedó de clase, pudieron ser más de 20 minutos. Para mí un regalo, al igual que con Carla (5.1.), Mario comenzó a abrir de par en par las puertas de su corazoncito.

Cuando recogimos para irnos a casa, vi como algunos compañeros se acercaban a Mario para preguntarle si estaba bien, le tocaban y le miraban con una dulzura indescriptible.

Pasados unos 10 días, me reuní con sus padres, estuvimos dialogando sobre su trabajo, su evolución y su “cabezonería” y les conté la experiencia que había vivido con Mario. Su madre comenzó a llorar, no pudo hablar en varios minutos, luego entendí el porqué. Entre lágrimas me contó:

—“*A comienzos del mes de septiembre, fuimos a visitar a mi familia y estando todos juntos, mi sobrino de 9 años, falleció de muerte súbita. Fue tan rápido, tan doloroso, que en ese*



momento mis padres se llevaron rápidamente a Mario y a su hermano de la casa, el cual no pudo ver nada más, no estuvo en el entierro y no volvió a ver a su primo”.

Me comentaba como Mario no había hablado de este tema en ningún momento, no había llorado, no había hecho ninguna pregunta... era como si no le afectara, lo cual desconcertaba aún más a sus padres. Así que cuando oyó todo lo que le conté, se mostró muy emocionada y agradecida, pues ella no sabía cómo asumir ni afrontar dicho trauma, y no sabía cómo hablar de la muerte con Mario. Acordamos que seguiría trabajando este aspecto, siempre desde el respeto hacia el proceso de Mario y les iría contando las situaciones surgidas.

*En estas vivencias de los niños, interactúan las experiencias con las familias, a las que necesito siempre, como soporte principal para acoger a su hijo y su realidad.

Mario ya no volvió a coger un libro cuando hacíamos las cuñas, participaba en todas las propuestas, se implicaba y se permitía sentir.



Noviembre 2013



Diciembre 2013



enero 2014



Febrero 2014

Cuando planteo una cuña intento respetar que sean momentos descongestionantes que duren entre 5 o 10 minutos. Sin embargo, a veces, la necesidad que siento en el grupo en ese momento, convierte a la cuña en una Lección, pero yo lo permito; pues considero que son momentos de aprendizaje, de experiencias compartidas, de miradas y sensaciones que quizás no se vuelvan a repetir.



Esto nos ocurrió **una mañana de marzo**, comenzamos realizando una cuña de elongación en contacto con el compañero (foto1), con la intención de estirarnos y a la vez relajarnos después del recreo, pues este es un grupo formado en su mayoría por niños (tan solo hay 5 niñas) y sus juegos en el recreo son principalmente explosivos y dinámicos, por lo que suelen subir agotados y muy excitados.

Pero como sentí al grupo en una sintonía tan bella, decidí ampliar la cuña y pasamos a comunicarnos con las manos (foto 2). A través del tacto y poniendo en juego el sentido aptico, les pedí que se hablaran a través de la piel, y que enviaran telepáticamente pensamientos agradables a sus compañeros. Debido a que ese día eran impares, y yo estaba haciendo la cuña con Diego, no me percaté de que Mario se había separado, yéndose al final de la clase. Cuando ví la escena, estaba acurrucado en posición fetal y lloraba para sí. Su compañero Iker, simplemente le siguió, le colocó un cojín en la cabeza y apoyando la mano en su espalda, se sentó a su lado (foto 3). Allí estaba Iker, junto a él, sin hablar ni juzgar, respetando su momento y acompañándole en su duelo.



Marzo 2014

Le pedí permiso a Diego, para dejarle solo y entonces me acerqué en silencio, me senté junto a los dos, Mario al sentirme, me miró, y con las lágrimas brotándole me dijo:

— *“Profe, ya sé lo que voy a pedir para navidad, que mi primo vuelva a vivir”*.

Entonces comencé a hablarle, de cómo no era posible esa petición, pues su primo ya no podría volver de la misma forma que él deseaba, ya que ahora formaba parte de otro proceso. Y le expliqué que él siempre estaría presente en su corazón, y como le podría sentir y hablar. También le sugerí que le diera las gracias por todo lo que habían vivido juntos. El me contestó:

— *“Si esta noche le llamaré y se las daré”*

*Estas vivencias me han hecho partícipe de conversaciones extraordinarias sobre la muerte, hablando de este acontecimiento con los niños, de manera clara, sin edulcorarlo, ayudándoles a manifestar su pena, a expresar el vacío que sienten, posibilitando despedirse de sus seres queridos, pues de esta manera surgen preguntas, dudas, que pueden verbalizar y, compartirlo les ayuda a asimilarlo y en muchos casos a superarlo.

Hablar de la muerte de esta manera, nos da luz para la vida cotidiana.

Después de ese día, Mario nos fue trayendo a clase juguetes que su tía le había regalado de su primo, jugaba con ellos y los cuidaba de forma muy fraternal.

— *“Mira profe este dragón era de mi primo y ahora yo jugaré con él”*. Me decía con voz serena.



En abril cuando realizamos el tema de los planetas, Mario muy ilusionado y risueño nos expuso su trabajo, y nos contó que en su universo, había puesto una estrella nueva para que en ella pudiera vivir su primo.

*Siento como estos mensajes que llegan en estado meditativo, nos informan sobre lo que verdaderamente está pasando en la psique del niño, indicándonos qué es lo que está en desequilibrio. Y todas estas vivencias me hacen pensar, que para impregnarnos de las buenas sensaciones que se obtienen del sosiego, necesitamos sanear el subconsciente, resolviendo nuestros conflictos internos, para conquistar la paz interior que buscamos.



Ya en el curso 2014-2015, en el que solo les imparto el área de educación física, una mañana de **mayo**, trabajando el tema de: “*Mejoro mis estrategias, jugando en equipo*”, Mario que es sumamente competitivo, comenzó a recriminar a sus compañeros de equipo que le pasaran, que “parecían estar cojos”, y con comentarios siempre despectivos iba ninguneando a cada uno de sus compañeros.

Al finalizar el juego, les expliqué que al margen del resultado, no se habían comportado como un equipo, por lo tanto gran parte de lo trabajado había perdido su valor. Para despedirnos, les pedí que hicieran dos filas para saludar y dar las gracias al equipo contrario, como siempre hacemos, pero Mario entonces se levantó muy soberbio, se negó a saludar, tiró la camiseta por los aires y se escondió tras un árbol. Ante su actitud, le pedí que recogiera y ordenara todo el material que quedaba.

El resto de la clase, tras asearse, subió al aula, y le expliqué a la tutora lo ocurrido, así que bajé para poder hablar con él.

Al bajar él seguía a regañadientes, con contestaciones y muy mala cara recogiendo el material. Entonces me senté a su lado, a solas en el gimnasio, y le dije:

—“*Mario yo te conozco, y no entiendo por qué te has comportado así, porque me has contestado y faltado al respeto, cuando yo te he hablado respetuosamente*”.

En una actitud postural de defensa, observé como tenía la respiración cortada y bloqueada y le dije:

—“*Mira Mario ¿te acuerdas de la cuña de respiración? Vamos a hacer esta.*”



Y comencé a respirar sonora y rápidamente, por la boca, lanzando fuertes exhalaciones, lo que le provocó la risa, entonces le animé a que me imitara, pero sentía que algo le bloqueaba su respiración. Y seguí animándole:

—*Venga Mario permítetelo ¿Qué necesitas?*

Y entonces comenzó a respirar fuerte y sonoramente y tartamudeando me dijo:

—*“Lo que necesito es GRITAR”*.

—*“Pues gritaaaa”*. Le dije

Siguió respirando enérgicamente y tras unas fuertes respiraciones lanzó un grito desde lo más profundo de su ser y comenzó a llorar... Entonces se desarmó y me explicó:

—*“Es que no estoy a gusto en ningún sitio, no soy feliz en ningún lado, no valgo para nada”*.

Mario es un niño con un potencial intelectual extraordinario, a nivel lingüístico, matemático, de razonamiento, motriz, etc, es un niño muy hábil, pero muy autoexigente y competitivo, tiene grandes “heridas” en su inteligencia emocional, por lo que le dije:

—*“Mario no estoy de acuerdo, yo creo que eres muy inteligente, pero que a veces no se puede ser bueno ni el mejor en todo, te exiges mucho y así no puedes disfrutar de las cosas”*.

Y tartamudeando me confiesa:

—*“Es que mi padre dice que soy un INUTIL, que no valgo para nada”*

Su padre es militar, y desde muy pequeño le han estimulado para que destaque, no aceptando que tenga notas bajas, ni que no sea bueno en algo.

Ante la falta de respeto mostrada ante sus compañeros y ante mí, le explico que le había escrito una nota a sus padres, pues estaba enfadada por su actitud, e inmediatamente comenzó desconsoladamente a llorar de nuevo. Así que decidí hacer un pacto con él, ante la confianza que me había demostrado, ya que es un niño al que le cuesta muchísimo abrir su corazón (como hemos visto anteriormente).

—*“Mira Mario voy a borrar la nota de la agenda, y esto será un secreto entre nosotros dos, pero a cambio te voy a pedir algo ¿Estás de acuerdo?”*

Asintió mirándome con la cara empapada en lágrimas.

—*“Quiero que cada vez que le digas un comentario “desagradable” a un compañero, pienses en cómo se sentirá al oírlo, tratando de pensar en cómo te sientes tú cuando tu padre te dice esa frase. Además todas las noches antes de acostarte, hasta que acabe el curso, tienes que hacer 7 veces seguidas “Tapping” con la frase que creas que más te puede ayudar “Me quiero y me acepto tal y como soy” “Soy capaz y soy un buen niño” la frase que tu elijas, ¿de acuerdo?”*

Me miro y afirmó con la cabeza. Le entregué la agenda y le acompañé al aula.

Tras lo ocurrido, hablé con Diana su tutora, y me dijo que últimamente en clase se estaba comportando déspotamente, por lo que creía que sería interesante reunirnos con la familia. Al día siguiente, tuvimos la reunión, a la que acudieron la madre y el padre.

Diana les contó como ella sentía tenso a Mario en clase en las últimas semanas, y yo les expuse todo lo que había ocurrido en educación física. Gracias a todo el trabajo emocional



realizado el curso pasado con él y la familia, fue muy fácil entablar un diálogo con sus padres. La madre en cuando oyó la frase que Mario me había dicho: “*Es que no estoy a gusto en ningún sitio, no soy feliz en ningún lado, no valgo para nada*”; rompió a llorar. Ambos nos explicaban que era cierto, que él se sentía así, que en casa se lo manifestaba en muchas ocasiones, no entendían porque y no sabían que hacer.

La madre entonces me pidió ayuda, pues ella veía que a Mario le seguía costando expresar y liberar sus emociones y en casa era casi imposible sacarle una palabra. Tan solo se explayaba conmigo. Le sugerí que le vendría muy bien realizar alguna actividad que le ayudara a canalizar su energía y a sosegar sus pensamientos y le facilité el teléfono de diferentes centros de Burgos que trabajan dicho ámbito; aunque sobre todo le animé a que acudiera a “*yoga en familia*” pues de esta forma podría trabajar la relación y conexión con su padre.

Dado que ya era el final de curso, no pudieron acudir a las clases, pero me comentó que lo miraría para comenzar en septiembre. Y de nuevo, me preguntó si conocía de alguna actividad que pudiera realizar en verano, indicándole un “*campamento diurno*” muy especial, en el que se trabajaba, yoga, meditación, energía, mandalas, creatividad...

*En cada solicitud de ayuda, en cada confianza depositada por los padres, se fortalece mi relación y conexión con el niño, con su ser más inédito, más íntimo... y este misterio me lleva a involucrarme más y más en su proceso vital.

¡Gracias Mario!

MARCOS: LA HISTORIA DEL MÁGICO INFLUJO DE LAS PALABRAS

Marcos es un niño muy sociable, noble y con un corazón enorme. Tiene muchas dificultades de aprendizaje y problemas madurativos, no tiene todavía bien adquirida la lectoescritura y sus importantes problemas de comprensión y razonamiento; hacen necesario que reciba varias horas de apoyo de PT (Pedagogía Terapéutica), lo que provoca que esté incluido en la ATDI como “Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”. Conseguí consensuar con la especialista, que la mayor parte de los apoyos los realizara dentro del aula, ya que Marcos tiene muy dañada la autoestima, y quería normalizar sus situación lo máximo posible. Su situación familiar es muy complicada, su madre se acaba de superar un cáncer que la ha dejado muy mermadas las fuerzas, y ha recaído en viejos hábitos perniciosos de alcoholismo. Ella se desvive por él y su hermano, pero presiento en casa las cosas no van bien. Por lo que Marcos tiene continuos altibajos actitudinales y académicos.

A comienzos de curso, en la reunión realizada con la madre, hablamos sobre las dificultades de Marcos y de cómo podía ayudarle en casa, pues ella a veces se ve desbordada. También dialogamos sobre la baja autoestima que tiene, y ella me lo confirmó, pues me decía que en casa expresa continuamente su poca valía. En clase aunque tácitamente no haya habido ningún comentario al respecto (sé que es un aspecto que mis compañeras de infantil han trabajado arduamente durante toda la etapa), si surgen algunas coletillas sobre sus dificultades o particularidades, principalmente cuando realizamos trabajos en equipo.





Noviembre 2013



Febrero 2014



Marzo 2014

Por este motivo, coloqué encima de la pizarra, presidiendo la clase, 9 carteles con *dibujos de las inteligencias múltiples: lingüística, matemática, espacial, artística, naturalista, corporal, intrapersonal, interpersonal, espiritual*. Para afianzar la idea presidia el cartel: “*descubre tu talento*”, con el objetivo de potenciar que todos somos inteligentes, que tenemos talentos maravillosos que descubrir y potenciar, les expliqué cada una de las inteligencias, poniendo ejemplo y los niños entusiasmados, se fueron situando en las inteligencias que consideraban que tenían. Me decían:

—“*Joooo Profe yo tengo cinco inteligencias.*”

E incluso situaban a sus compañeros:

—“*Isaac la naturalista claro, le gustan tanto los animales.*”

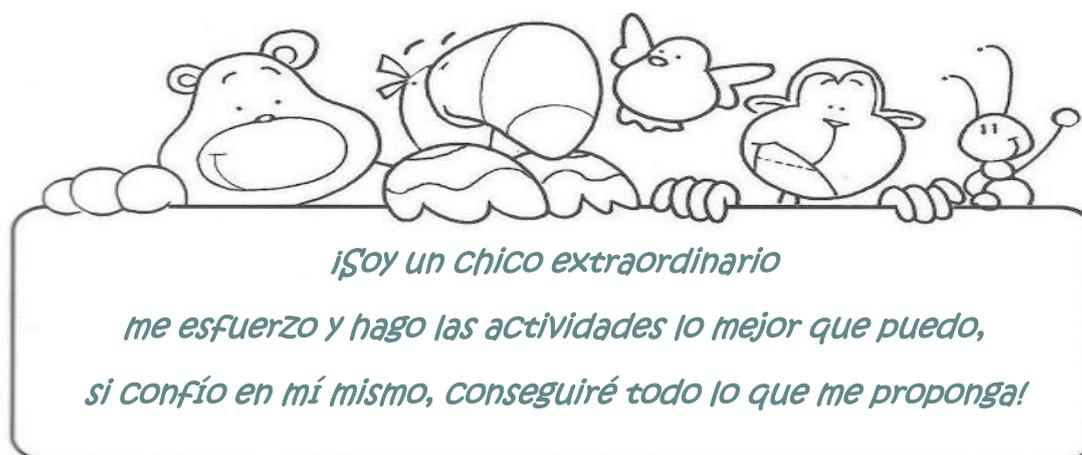
Hicimos referencia a ellas a lo largo de todo el curso, y cada vez las iban teniendo más claras y presentes.



Las inteligencias múltiples en el aula. Cursos 2013-2015.

A lo largo del curso y siempre con el consentimiento de Sonia, su madre; que encantada, me aceptaba toda la ayuda ofrecida, fui reuniéndome con Marcos, principalmente en recreos donde empleábamos diferentes técnicas: como *masaje metamórfico* (con la intención de sanar experiencias que pudiera haber tenido en el vientre materno, debido a la adicción de su madre); *tapping*: para trabajar su autoestima y; decidimos entonces elaborar “*un cartel con mensaje*”, él lo coloreó y se lo plastifiqué para que lo pusiera en la habitación y todos los días lo leyera (con el objetivo de ir transformando progresivamente sus pensamientos negativos en positivos).





También le expliqué a Sonia las cuñas motrices, para que pudiera hacerlas con él en casa, sobre todo aquellas que reforzaban más su autoestima y las que le ayudaban a estar más concentrado: “marcha cruzada”, “ocho invertido”, “respiraciones” y “relajaciones”. Marcos pudo promocionar y repitió curso, pues no consiguió superar los objetivos mínimos del ciclo. Pero a día de hoy, me sigue recordando:

—“Profe todos los días leo el cartel, que está colocado encima de mi cama y cuando lo hago, sabes me siento muy fuerte, y me pongo contento al pensarlo”

¡Gracias Marcos!

“Como adultos encargados de velar por el bienestar de los niños a todos los niveles, nuestra misión es ayudarles a que tengan su cuenta corriente emocional rebosante y saneada. Cuando salgan al mundo, ellos serán los encargados de mantener un saldo adecuado, pero mientras estén a nuestro cargo no olvidemos hacer cada día un ingreso de al menos 4 frases positivas” (Hornos, P. 2014:51).

“NO QUIERO IR A INGLÉS”: LA HISTORIA DE UNA TENSIÓN CONTENIDA

A mediados del mes de octubre (2014), a los pocos minutos de comenzar la clase del martes, Jon se puso enfermo, estaba pálido, inmóvil en su silla y me miraba con “ojitos tristes”. Llamé a su madre para que viniera a recogerle.

Una semana más tarde, antes de acabar la primera hora (pues los martes tengo educación física con los dos grupos de tercero, a segunda y tercera hora), Jon volvió a ponerse enfermo, me pidió ir al baño, de nuevo estaba pálido y me dijo que había vomitado. Llamé de nuevo a su madre, quien vino a recogerle preocupada.

A las dos, en la puerta del colegio, tras entregar cada niño a su familia, se acercó la mamá de Jon y me dijo:

—“Sabes que no le pasaba nada a Jon, en cuanto a llegado a casa, se ha puesto a jugar como un loco. Y el martes, pasado me hizo lo mismo”

Yo estaba sorprendida, bueno más bien estupefacta, no sabía que decirle a su madre, pues no entendía el porqué. Pero ella enseguida me desveló el enigma.

—“Los martes a segunda hora tiene inglés, y le tiene un miedo atroz a la asignatura y a la profesora, yo creo que lo hace para no ir a clase de inglés”



La madre, me confesó, que el día que tenía inglés, vomitaba el desayuno e incluso tenía pesadillas por la noche. Le sugerí que fuera a hablar con la profesora, por si hubiera habido algún problema y le tranquilicé proponiéndole, que hablaría con Jon, para atajar el malestar.

Al día siguiente, le pedí a Jon que se quedara un ratito en el recreo, pues quería comentarle una cosa. Le pregunté cómo se encontraba y si era cierto lo que me había contado su madre. El aseveró con la cabeza cabizbaja, y entre dientes me dijo:

—*“Es que me pongo muy nervioso cuando va a llegar la clase de inglés y no quiero estar en clase, porque Esther nos chilla y, no nos deja levantarnos como tú”*

Para quitar hierro al asunto, le expliqué lo importante que es el inglés, para poder viajar, para poder comunicarnos con personas muy interesantes de otros países, para poder ver películas, leer libros... Y entonces le hice la siguiente proposición:

—*“Mira Jon todos los martes y jueves, antes de que llegue la clase de inglés, vamos a hacer una cuña de respiración, para que eches todos esos nervios, y puedas aprovechar la clase al máximo. Primero respirarás profundamente, como hemos aprendido, y cada vez que expulses el aire, pensarás que se van todos tus nervios... quedándote más y más tranquilo ¿Te parece bien?”*

De esta forma todos los martes y jueves, antes de acabar la primera hora, miraba a Jon y con un gesto, en el que simulaba una “respiración profunda” le invitaba a respirar, sin que el resto de los compañeros se percataran. El llenaba su tripa de aire, y respiraba unas cuantas veces.

Pero he de decir que desgraciadamente esta situación se propagó, pues a lo largo del curso, he tenido que atender a otros cinco niños en la misma situación que Jon; niños que el día que llega la clase de inglés, no quieren venir al colegio, se ponen malos, tensos o rabiosos. Niños a los que les gusta el inglés, pero que están empezando a repudiarlo.

Son situaciones muy embarazosas y violentas para mí, pues en estos casos tratar de justificar a mi compañera se me hace realmente difícil. Creo que el problema radica en que Esther utiliza una metodología muy directiva, ella piensa que los niños en primaria, ya no deben jugar, ya están en otra liga y por lo tanto, hay que exigirles en consonancia. Esta situación crea un gran distanciamiento entre los niños y ella, y entre ella y los padres.

En la reunión de fin de curso, en el que entregué las notas al padre de Jon, al exponerle las observaciones del área de inglés, el padre de forma sarcástica me dijo:

—*“Mira Nuria para hablar contigo de la profesora de inglés, necesito delante un abogado”*

Con las cuñas aportamos herramientas a los niños, que les sirven de alivio para liberar la tensión generada en otras materias. A lo largo de estos seis últimos cursos, he podido comprobarlo en diversos momentos de la jornada laboral.

JUNCAL: LA HISTORIA DE UNA DOLOROSA SEPARACIÓN

En 2014 los padres de Juncal, se separaron. Cuando conocí a Juncal en septiembre de 2014, me pareció tener frente a mí, a una niña resuelta, dominante, participativa y con carácter. Según fue avanzando el curso, me iba percatando que tenía fijada una fuerte coraza sobre su cuerpo y sobre sus emociones. Se mantenía distante ante las emociones de los demás, y ella jamás manifestaba las suyas propias.



Cuando hablé con su madre en la primera reunión del curso, me confesó emocionada y entre lágrimas, que su padre había rehecho su vida en Bilbao, con otra mujer que tenía dos niñas pequeñas. Dicha situación le estaba rompiendo el corazón a la hermana de Juncal, que estaba cambiando radicalmente su actitud, comportándose incluso agresivamente en casa. Le ofrecí la posibilidad de reunirme con ella (pues el primer año le había dado educación física y sabía que era una niña muy especial y cerrada en si misma) para hablar y explicarle algunas cuñas, que le ayudaran a liberar esa rabia contenida. Y así lo hicimos.

Pero la madre estaba realmente preocupada por Juncal, pues parecía no inmutarse con la nueva situación familiar:

—“Es una “happy flower” parece que nada le afecta”.

Le comenté que trabajaría con ella emocionalmente, para ver si conseguía que fuera abriéndose poquito a poco, y así poder ser capaz de manifestar sus verdaderos sentimientos.

A lo largo del curso, Juncal participaba activamente en todas las cuñas, y en las meditaciones y se metía de lleno en su mundo interior, pero no mostraba ni expresaba sus emociones abiertamente.



Septiembre 2014



Octubre 2014



Octubre 2014





Febrero 2015



Mayo 2015

Según iba avanzado el curso, se iban manifestando algunas de sus dificultades curriculares, su lectoescritura era un poco deficitaria y tenía algunos problemas de comprensión. Esto le hacía retraerse en las verbalizaciones grupales, de lo cual me percaté y traté de fomentar su autoestima con altas dosis de paciencia y respeto ante sus necesarios tiempos de procesamiento de la información, reforzados positivamente y con el trabajo cooperativo, que a ella tanto le motivaba y estimulaba.



Sintiendo su meteorología emocional tan alterada, decidí regalarle un “cuarzo rosa”, me reuní con ella y le expliqué que *“le ayudaría a darse cuenta de que era una niña muy afortunada y muy especial, con un gran corazón, un corazón que sentía un poco triste, pero que estaba convencida pronto se pondría muy feliz”*. Y aproveché la situación para mostrarle mi ayuda, y mi soporte, para que contara conmigo, si necesita cualquier cosa. Mientras le hablaba, Juncal no parpadeaba, parecía no creer lo que le estaba diciendo, estaba como hipnotizada. A lo largo del curso, ha guardado su cristal en una bonita bolsa en el estuche, para no perderlo y tenerlo cerca. En muchas meditaciones lo utilizaba.



A comienzos del curso, sus emociones más frecuentes en el termómetro emocional eran: “alegre o enfadada”, sin embargo, según fueron avanzando los meses, sus manifestaciones eran cada vez más concretas, más explícitas, viniendo acompañadas de verbalizaciones contundentes.

—“Estoy triste porque este fin de semana he estado en Bilbao, y a mi hermana cuando nos toca no quiere ir, se pone muy enfadada, y no me gusta verla así”.

—“Estoy contenta, porque hoy celebraré una fiesta de almohadas en casa de mis primos, que viven en Burgos, con los que me lo paso muy bien”

Esa niña tan segura, que en un principio trataba a los niños de forma brusca e incluso cruel sin parecer inmutarse, fue progresivamente, desarrollando su corazón, desenmascarando su sensibilidad, acogiendo los abrazos... Y así día tras día, en una paciente espera, la fui sintiendo más y más cercana, me buscaba en momentos simplemente para estar mi alado, me traía orgullosa su cuaderno esperando que le escribiera un ¡Genial!, me pedía ayuda cuando las dificultades la superaban, aceptaba gustosa un abrazo antes rechazado y además poco a poco se fue permitiendo llorar...



Sé que es tan solo el comienzo, que nos queda mucho por compartir, por liberar, por aprender, por experimentar juntas, pero también sé que es el primer paso para favorecer todo lo que está por llegar...

¡Gracias Juncal!

“MEDITACIÓN CON LOS SERES QUERIDOS”:

LA HISTORIA DE LOS LAZOS DE AMOR QUE NOS UNEN Y NOS CONECTAN

Desde hacía varias semanas Claudia cuando intervenía en el “Termómetro de las emociones”, contaba que se sentía muy triste por la muerte de su abuela, a la cual echaba de menos. Dicho comentario era reiterativo y su cara, su gesto, su cuerpo, hasta su escritura, mostraban su profunda tristeza. Según iba verbalizando a diario su melancolía, otros compañeros comenzaron a contar sus sentimientos, hacia familiares fallecidos. Por este motivo, decidí realizar de forma explícita, una meditación sobre “Los seres queridos” con este grupo.

Les pedí que trajeran la fotografía de seres a los que quisieran, de su familia, abuelos, hermanos, amigos, mascotas... y realizamos la meditación. (Ver el apartado 5.2.-Visulizaciones)

Es 20 de noviembre de 2014, ya desde el primero momento, cuando les pedí a los niños que colocaran la foto frente a ellos y observaran a su ser o seres queridos, muchos comenzaron a llorar y prosiguieron a lo largo de toda la sesión. Proseguimos llevando la foto al corazón y enviándoles todos aquellos mensajes que deseaban decirles. Finalizando con un agradecimiento.





Cuando llegó el momento en que pensaba cortar la actividad, niños que hasta ese momento habían estado tranquilos, relajados, incluso sonriendo por lo que estuvieran viviendo, comenzaron a llorar. Toda la clase se inundó de llanto. Los niños miraban sus fotos y lloraban. Había niños sentados en esquinas, niños encima y bajo la mesa, niños tumbados en el suelo, niños tapados con sus chaquetas... cada cual manifestaba el llanto de la forma que necesitaba, podía o sentía.

Cesé de hablar y fui pasando silenciosamente, por los diferentes lugares de la clase y me emocionaron sus caras, sus lágrimas; pero traté de no empatizar, para poder acoger lo que allí sucediera. La clase se cargó de una energía muy densa, y según por donde pasaba, sentía sensaciones de tristeza profunda, que en algunos casos eran de angustia e incluso de rabia.



Sintiendo que no podía cortar dicho momento, les sugerí que quien quisiera o necesitara un abrazo o hablar de lo que sentía, no dudara en pedírmelo a mí o a un compañero. Entonces de forma mágica se fueron formando grupos en los que se abrazaban, se consolaban y animaban, se miraban, se escuchaban, se sentían, se acompañaban.





“Ser capaces de compartir un auténtico abrazo, estrechar una manos amigas, sentir la belleza humana en nuestra piel nos reconforta y nos transporta a espacios de luz, conectándonos con los elementos que nos forman: la tierra, el fuego, al aire y el agua” (Plasencia, J.J. 2001:60).

Por motivos de horario tuve, muy respetuosamente, que ir pausando la sesión, pues llegaba la hora de la salida. La sesión duró casi una hora, pero el tiempo no parecía moverse en la clase. Les fui dando un cariñoso abrazo y un beso a todos los niños, diciéndoles lo orgullosa que estaba de todos y lo afortunada que me sentía de haber vivido dicha experiencia con ellos. Lentamente la clase se fue recomponiendo, la luz volvió a entrar en el aula, pero las miradas de complicidad permanecían, las dulces sonrisas y los abrazos sinceros.

Ha sido una de las experiencias más liberadoras que he vivido con los niños en el aula, pues siento que fue catártica para muchos de ellos; en el caso de una niña con una situación personal muy inestable, de continuos cambios de domicilio en huidas furtivas de localidad; incluso apareció el vómito.

Mi idea era hacer una pequeña meditación, pero entonces comenzaron a llorar y no cesaron... y sentí que no podía ni debía cortar el proceso. Comprendí lucidamente, como mi labor como maestra en ese momento era la de acompañar, respetar y acoger. Esta cuña que comienza como algo breve; dado el interés y la necesidad despertada en el niño, se convierte de nuevo en una lección.



Durante la semana siguiente, Erik y Nayara me pidieron si podían trabajar con las fotos de sus mascotas en la mesa (las cuales habían fallecido). Las miradas, progresivamente, se fueron transformando, les hablaban y acariciaban, pero ya no surgía el llanto.



“La experiencia es lo que nos pasa y lo que al pasarnos nos confiere sentido, la experiencia no es lo que te sucede, sino lo que haces con lo que te sucede” (Gallo, L.E. 2012:13).

Para poder asumir este papel de acompañante, pienso que es necesario haber trabajado personalmente este aspecto; y vuelvo a insistir en la idea de que es prioritario desde mi punto de vista; el trabajo de desarrollo personal del maestro. Yo no puedo acariciar si yo no me he dejado acariciar, yo no puedo respetar los ritmos sino respeto el mío propio; yo no puedo dejar llorar si yo no he llorado y sentido ese yanto liberador antes en mí; yo no puedo acoger, respetar.... si no lo hago conmigo mismo.

Con tristeza he de decir que esta experiencia se desarrolló a puerta cerrada, con tenues luces, y no sin cierto temor, a que en algún momento de catarsis pudiera entrar alguna compañera del equipo directivo, no por las represarías, pues sé que no hubieran existido, pero si por la incompreensión suscitada.

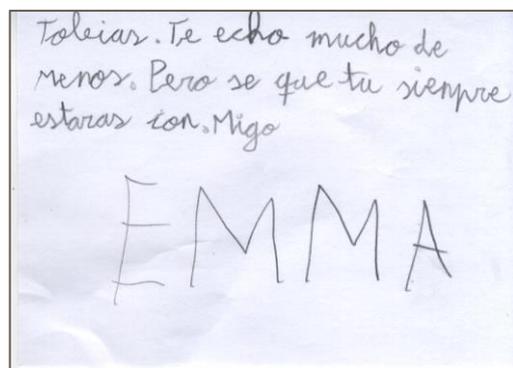
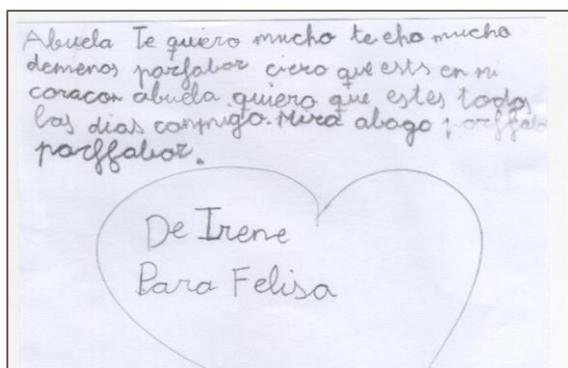
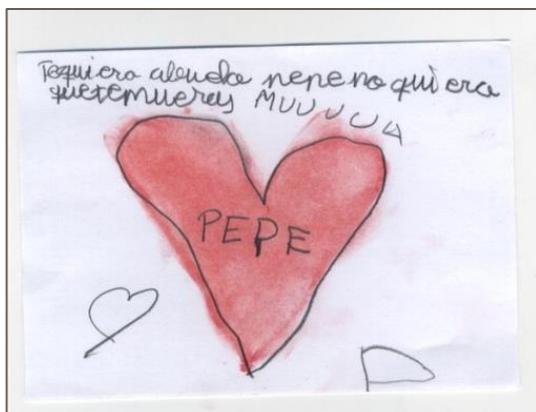
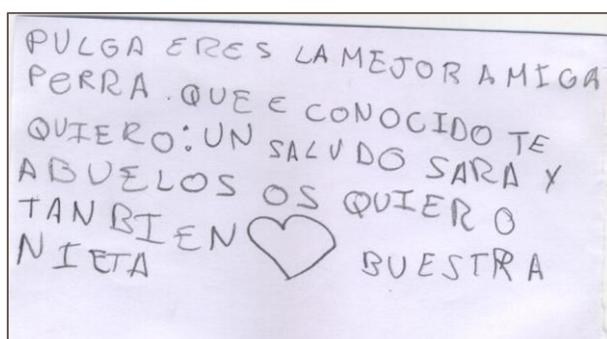
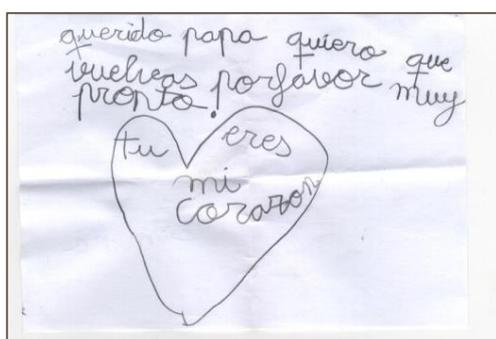
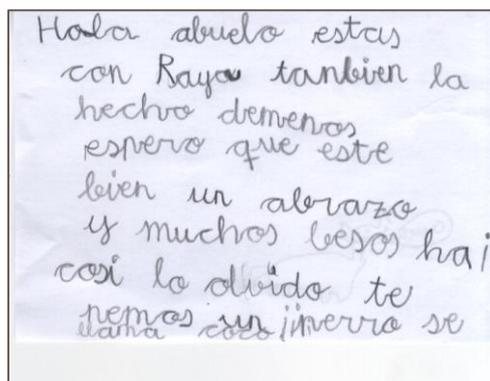
Plácidamente he de reconocer, que no me preocupó en absoluto, no haber seguido mi programación del día, ya que no puede trabajar los contenidos que tenía proyectados de matemáticas y ciencias, en esa hora y media a través de la que se alargó toda la vivencia; y lo digo abiertamente, pues por supuesto dichos contenidos se trabajaron posteriormente, pero lo que se vivió en la clase ese 20 de noviembre de 2014, será irrepentible e imborrable para todos los que allí estuvimos.

En repetidas ocasiones, los niños me solicitan que meditemos con los seres queridos, y así los hacemos y cada experiencia se conforma diferente. Ahora ellos saben que si en algún momento concreto necesitan conectar con ellos, pueden.

Gracias a esta experiencia tan fortificante, decidí proponer a los niños la posibilidad de crear un **“Baúl**

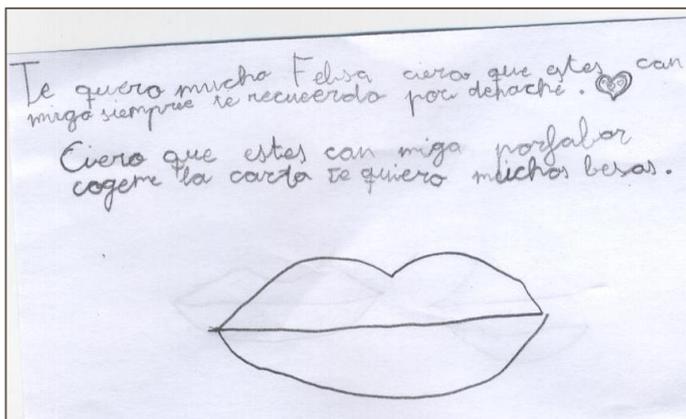
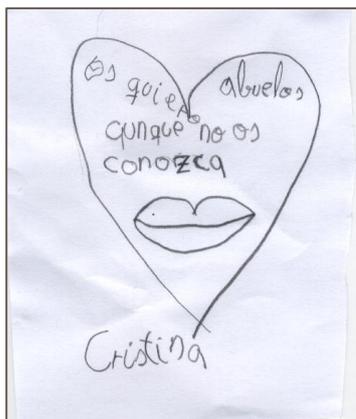
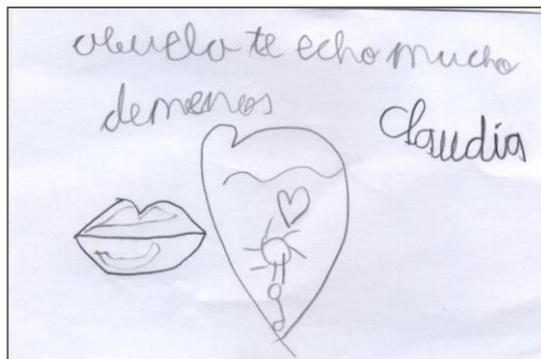


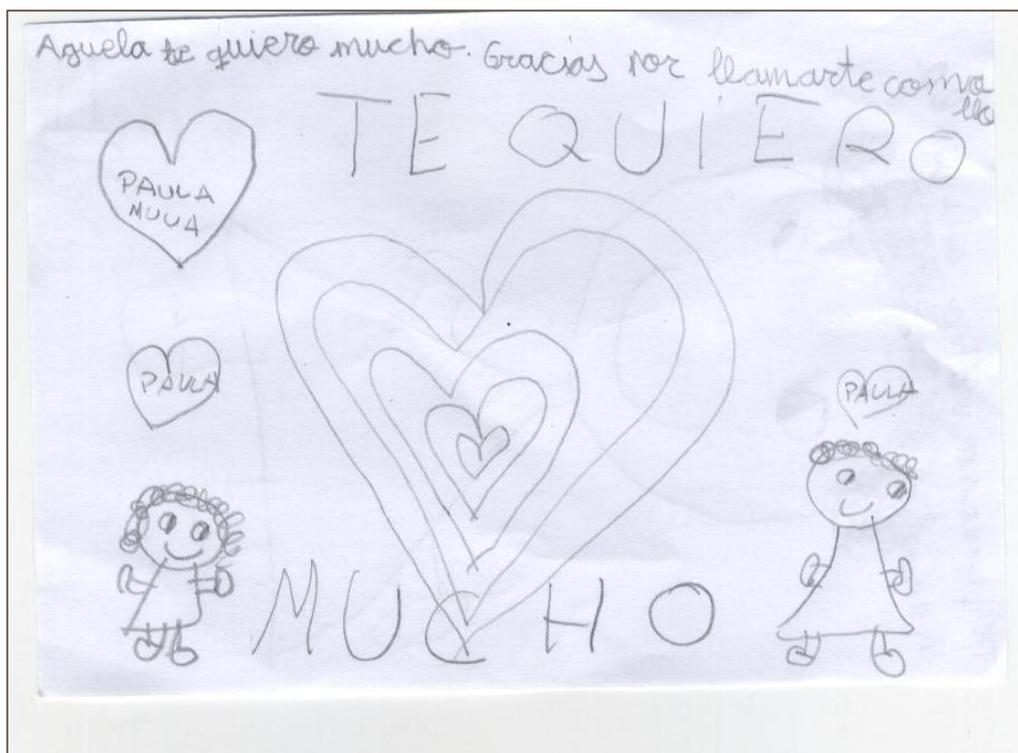
de los seres queridos” en clase, como con el grupo del curso pasado. A todos les encantó la idea y le colocamos en “El espacio de vida de la salud”. En la cajita, cuentan con hojas recortadas, para poder escribirles siempre que lo necesiten o lo que deseen.





Hola abuelo estas
con Rayo tambien la
hecho demenos
espero que este
bien un abrazo
y muchos besos haii
cosi lo olvido te
remeras un invierno se
dama





(Estas son algunas de las notas o cartas del
“Baúl de los seres queridos” del grupo de 1º. Curso 2014–2015)

(Gracias a todos)

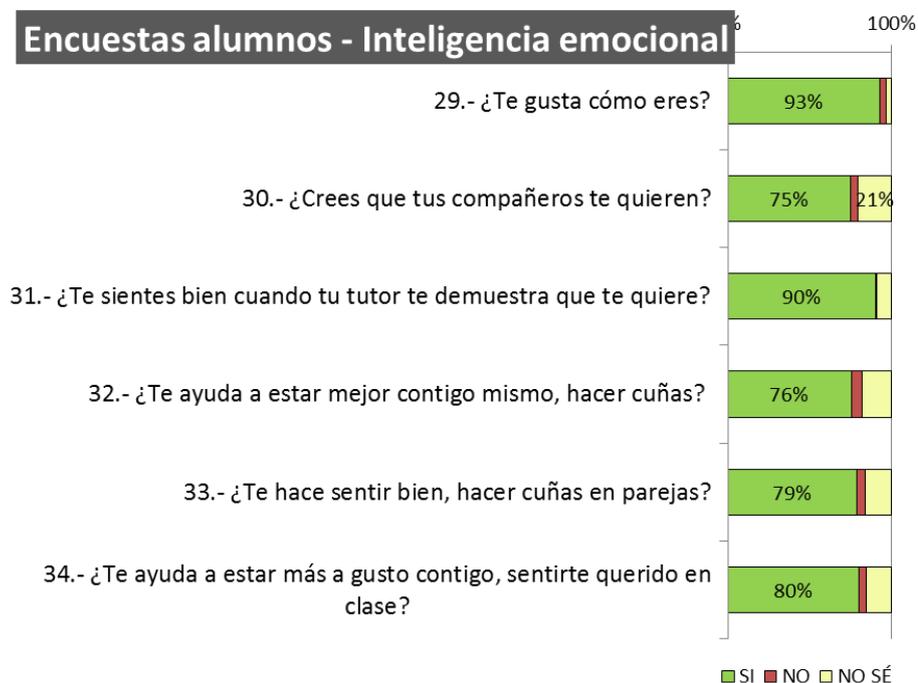
“La corporalidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues 'en el cuerpo y 'por el' cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar, experimentar y hablar, porque todo ello está arraigado al cuerpo. La corporalidad materializa el existir y actualiza la existencia, en el cuerpo y a través del cuerpo se registran los acontecimientos de la existencia” (Gallo, L.E. 2009:2).



ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

Preguntas 29 – 34: Para el desarrollo de la Inteligencia emocional

Encuesta general:



Partimos de que un 93% de los alumnos tiene un buen auto concepto de sí mismo, sin embargo un 25% no tiene claro o no cree que sus compañeros les aprecian y les quieren.

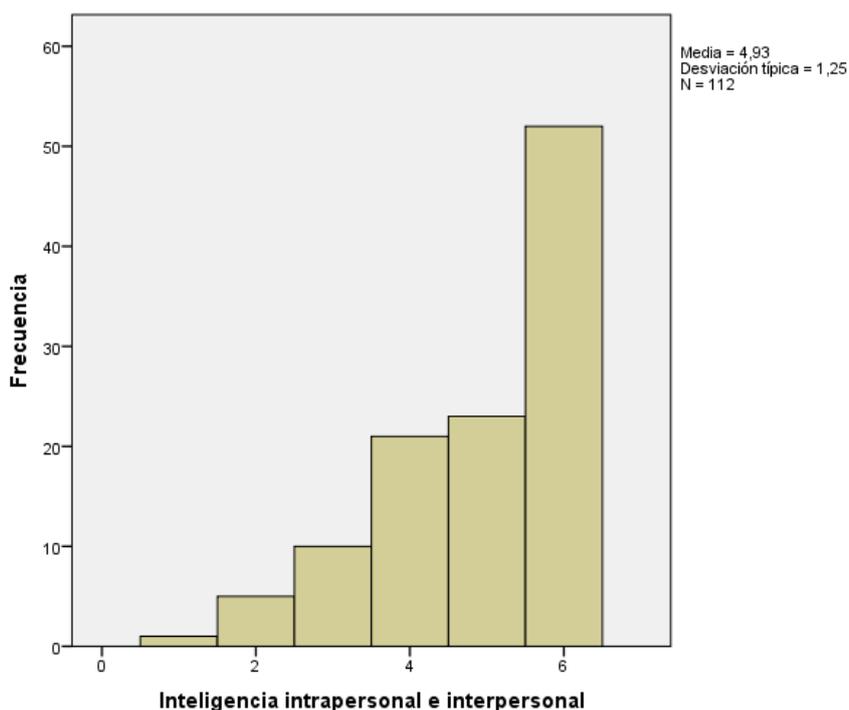
Una amplia mayoría, 90%, afirma que la atención cuidadosa y cariñosa del maestro les hace sentir bien.

Entre un 76% y un 80% de los alumnos, valora que la realización de las cuñas les ayudan tanto a sentirse bien consigo mismo y como más querido por parte de los demás.

P29_34 Inteligencia intrapersonal e interpersonal				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	,9	,9	,9
	2	4,5	4,5	5,4
	3	8,9	8,9	14,3
Válidos	4	18,8	18,8	33,0
	5	20,5	20,5	53,6
	6	46,4	46,4	100,0
Total	112	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 6, podemos comprobar como para el 46,4 de los alumnos la puntuación es la máxima, el 6; estando concentrado todos los valores entre 4,5, 6, sumando un 85,7%. Por lo que es muy satisfactorio.





También podemos ver otros valores como la media y mediana o los percentiles. En este sentido, podemos resaltar el valor de Moda (el valor que más repite) en este apartado es un 6.

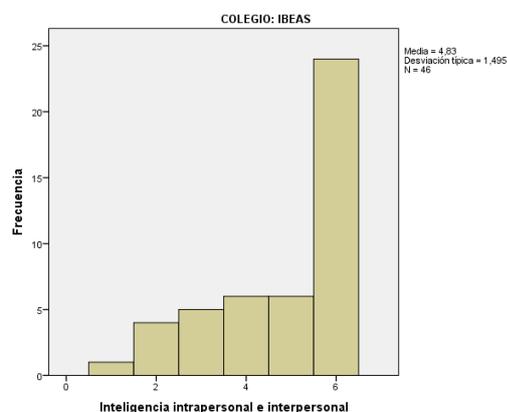
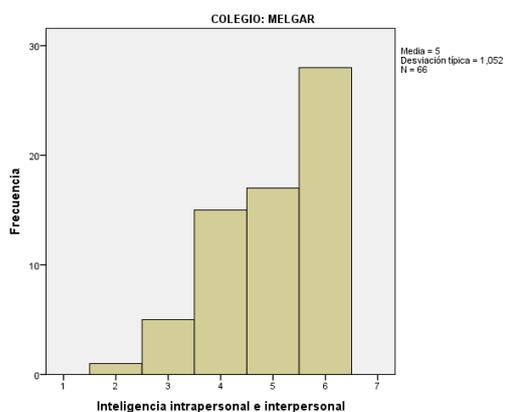
Estadísticos		
P29_34 Inteligencia intrapersonal e interpersonal		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		4,93
Mediana		5,00
Moda		6
Desv. típ.		1,250
Varianza		1,562
Mínimo		1
Máximo		6
Percentiles	25	4,00
	50	5,00
	75	6,00

— Comparativa colegios

Veamos a continuación, si hay diferencia en cuanto a la utilización de las cuñas en esta categoría en los dos colegios encuestados. Primero veamos el análisis descriptivo:



P29_34 Inteligencia intrapersonal e interpersonal						
COLEGIO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
IBEAS	Válidos	1	1	2,2	2,2	2,2
		2	4	8,7	8,7	10,9
		3	5	10,9	10,9	21,7
		4	6	13,0	13,0	34,8
		5	6	13,0	13,0	47,8
		6	24	52,2	52,2	100,0
		Total	46	100,0	100,0	
MELGAR	Válidos	2	1	1,5	1,5	1,5
		3	5	7,6	7,6	9,1
		4	15	22,7	22,7	31,8
		5	17	25,8	25,8	57,6
		6	28	42,4	42,4	100,0
		Total	66	100,0	100,0	



Vemos como está distribuido de manera muy similar en ambos colegios, destacando claramente el número 6, es decir hay una mayoría de niños (52,2% y 42,4%) muy satisfechos.

Estadísticos			
P29_34 Inteligencia intrapersonal e interpersonal			
		COLEGIO	
		IBEAS	MELGAR
N	Válidos	46	66
	Perdidos	0	0
Media		4,83	5,00
Mediana		6,00	5,00
Moda		6	6
Dev. típ.		1,495	1,052
Varianza		2,236	1,108
Mínimo		1	2
Máximo		6	6
Percentiles	25	4,00	4,00
	50	6,00	5,00
	75	6,00	6,00



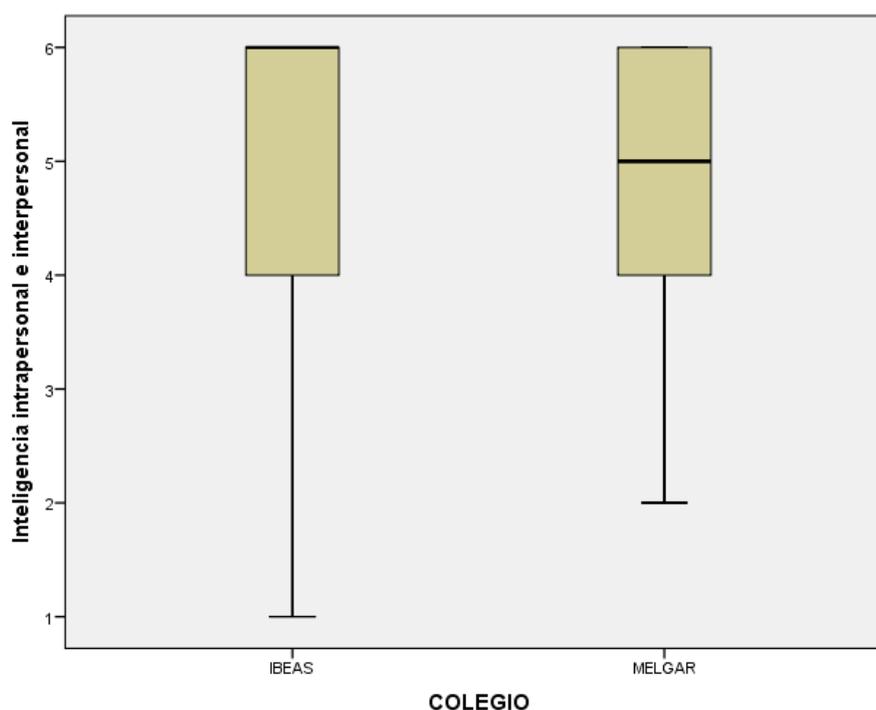
Realizamos una prueba estadística para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre el clima de la clase y pertenecer a un colegio u otro. Aplicamos el test para muestras no paramétricas de Kruskal-Wallis, si el p-valor es menor de 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula y ver que sí que hay diferencias.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Inteligencia intrapersonal e interpersonal es la misma entre las categorías de COLEGIO.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,962	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

El p-valor es $0.962 > 0.05$, luego podemos decir que no hay diferencia en este apartado dependiendo a que colegio se pertenezca. Lo vemos gráficamente:



En ambos colegios los valores centrales (el 50%) están situados entre el punto 4 y 6. Como hemos ido viendo, los valores son muy parecidos en ambos colegios, y el test nos corrobora (p-valor=0.962) que no hay diferencias estadísticamente significativas.



Preguntas 35–40: Para el desarrollo de la Inteligencia intrapersonal (emociones y duelos)

Encuesta general



De forma específica, realizamos cuestiones sobre su inteligencia intrapersonal, para detectar la importancia de su meteorología emocional en el aula.

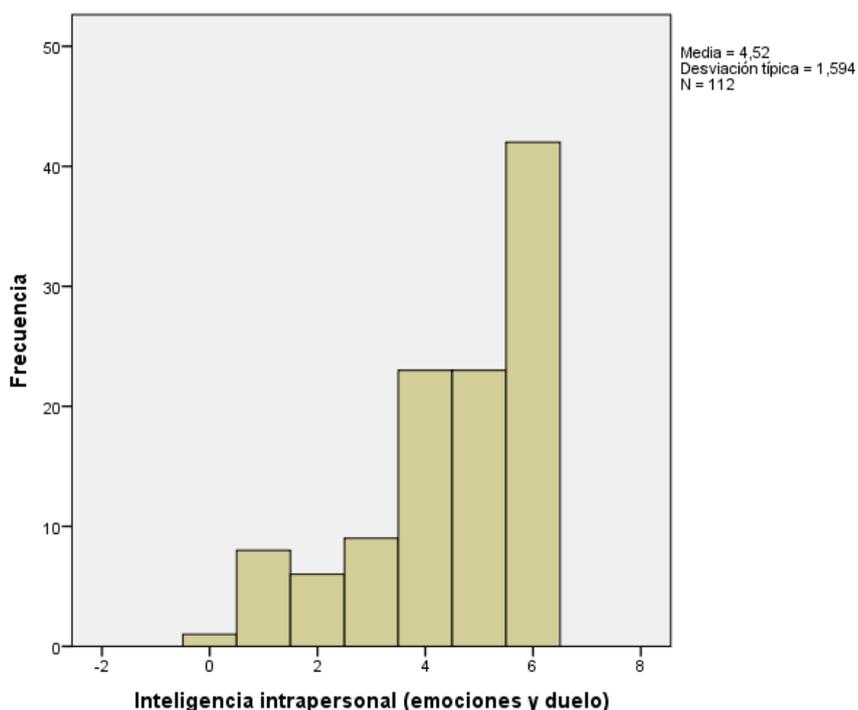
En este sentido los porcentajes son bastante similares, de forma que entre un 73% y 79% de los alumnos, les ayuda poder manifestar libremente sus emociones en clase y escuchar las de los compañeros, lo cual les hace sentir mejor y más tranquilos en clase.

Herramientas como las relajaciones y meditaciones les ayuda a un 79% de los alumnos a superar o sanar alguna de estas emociones o duelos manifestados.

P35_40 Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	,9	,9	,9
	1	8	7,1	7,1	8,0
	2	6	5,4	5,4	13,4
	3	9	8,0	8,0	21,4
	4	23	20,5	20,5	42,0
	5	23	20,5	20,5	62,5
	6	42	37,5	37,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 6, podemos comprobar como para el 437,5 de los alumnos la puntuación es la máxima, el 6; estando concentrado todos los valores entre 4,5 y 6, sumando un 78,5 %. Por lo que es muy satisfactorio.





También podemos ver otros valores como la media y mediana o los percentiles. En este sentido, podemos resaltar el valor de Moda (el valor que más repite) en este apartado es un 6.

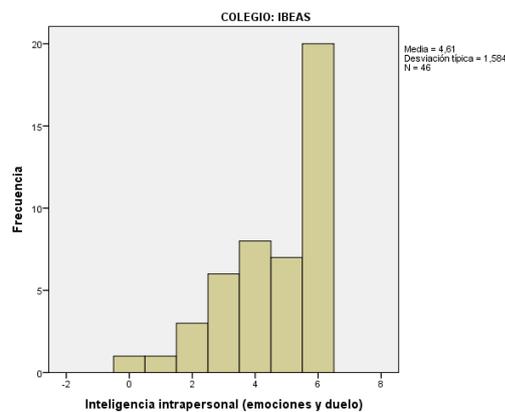
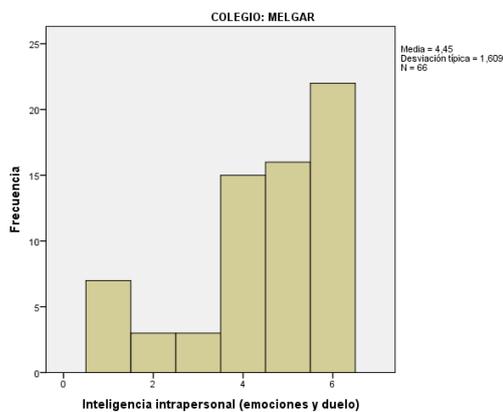
Estadísticos		
P35_40 Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		4,52
Mediana		5,00
Moda		6
Desv. típ.		1,594
Varianza		2,540
Mínimo		0
Máximo		6
Percentiles	25	4,00
	50	5,00
	75	6,00



— Comparativa colegios

Veamos a continuación, si hay diferencia en cuanto a la utilización de las cuñas en esta categoría en los dos colegios encuestados. Primero veamos el análisis descriptivo:

P35_40 Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)					
COLEGIO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
IBEAS	Válidos	0	1	2,2	2,2
		1	1	2,2	4,3
		2	3	6,5	10,9
		3	6	13,0	23,9
		4	8	17,4	41,3
		5	7	15,2	56,5
		6	20	43,5	100,0
		Total	46	100,0	100,0
MELGAR	Válidos	1	7	10,6	10,6
		2	3	4,5	15,2
		3	3	4,5	19,7
		4	15	22,7	42,4
		5	16	24,2	66,7
		6	22	33,3	100,0
		Total	66	100,0	100,0



Vemos como hay alguna diferencia, pero en ambos colegios destaca claramente el número 6, es decir hay una mayoría de niños (43,5% y 33,3%) muy satisfechos.



Estadísticos			
P35_40 Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)			
		COLEGIO	
		IBEAS	MELGAR
N	Válidos	46	66
	Perdidos	0	0
Media		4,61	4,45
Mediana		5,00	5,00
Moda		6	6
Desv. típ.		1,584	1,609
Varianza		2,510	2,590
Mínimo		0	1
Máximo		6	6
Percentiles	25	3,75	4,00
	50	5,00	5,00
	75	6,00	6,00

Realizamos una prueba estadística para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre el clima de la clase y pertenecer a un colegio u otro. Aplicamos el test para muestras no paramétricas de Kruskal-Wallis, si el p-valor es menor de 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula y ver que sí que hay diferencias.

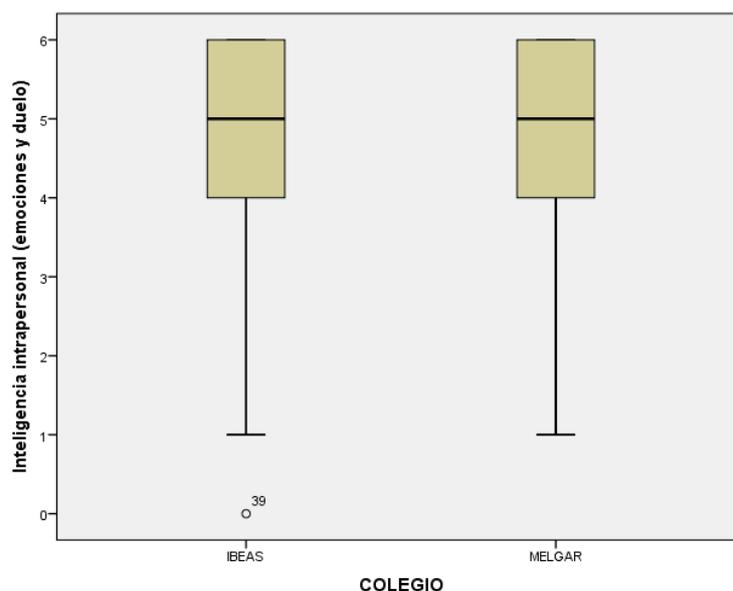
Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo) es la misma entre las categorías de COLEGIO.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,556	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05

El p-valor es $0.556 > 0.05$, luego podemos decir que no hay diferencia en este apartado dependiendo a que colegio se pertenezca. Lo vemos gráficamente:





En ambos casos los valores centrales (el 50%) están situados en el punto 5. Como hemos ido viendo, los valores son muy parecidos en ambos colegios, y el test nos corrobora (p -valor=0.556) que no hay diferencias estadísticamente significativas.

7— PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL

¿QUÉ ENTENDEMOS POR INTELIGENCIA ESPIRITUAL?

En la etapa actual de transformación que estamos viviendo, en la que la introspección o la magia, son tan necesarios, la búsqueda del yo interior debería ser una meta prioritaria.

En épocas anteriores no era posible esta búsqueda para la humanidad, ya que se encontraban sujetos a las vivencias y sensaciones de necesidades primarias, como la supervivencia. Pero en nuestro mundo actual, ya no necesitamos todos los sentidos para luchar por nuestra supervivencia en un entorno hostil, ya que tenemos las necesidades básicas cubiertas. Y es aquí donde se torna necesario ese trabajo de descubrimiento y búsqueda interior, pero desde el SENTIR. Por lo que debemos aportar recursos y estrategias, a nuestros alumnos que les ayuden a encontrarlas.

En este presente, basta con abrir los ojos, unos ojos nuevos, para ir más allá, armarnos de esperanza, valentía y ganas de hacer las cosas de otra manera, nuestra manera. Y para ello, capacitarnos, investigar y aplicar conocimientos y prácticas que nos permitan co-crear el mundo vivo y saludable que queremos disfrutar nosotros y que deseamos para las próximas generaciones. Como dice Daniel Pennac *“Las estrategias pedagógicas deben intentar integrar lo que te dice el corazón con lo que escuchas en tu cerebro: la intuición educativa”* (Pennac, D 2009: 152).

“Para ser maestro de niños es necesario ser como niño, olvidar los que sabemos y suponer que hemos llegado al término de los conocimientos. Para ser un buen guía de los niños, no se debe pensar en que se tiene más años, ni en que se sabe más, ni en nada por el



estilo. Hay que ser un hermano mayor. Dispuesto a caminar con los niños por la misma senda del saber elevado y de la aspiración. El único consejo que puedo daros, si queréis dedicaros a enseñar, es este: Cultivad el alma del niño Eterno...” Rabindranah Tagore”.

Desde una perspectiva histórica, la espiritualidad proporciona a la humanidad un poder tremendo y sutil, con el cual ningún otro poder puede ser comparado. Por lo tanto, con la espiritualidad como base, se debe desarrollar una filosofía racional para enfrentar los problemas físicos, psicológicos y socio-filosóficos del día.

Howard Gardner en su obra “*La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*” (2007), como producto de nuestra evolución y contexto cultural, presenta tres nuevas inteligencias: *naturalista, espiritual y existencial*, definiendo **la inteligencia espiritual** como:

- La sensibilidad para lo religioso, lo místico, lo trascendental, inquietud por las cuestiones cósmicas o existenciales, los sacerdotes, místicos, yoghis, meditadores son personas que tienen una capacidad especial para alcanzar estados y experiencias espirituales elevadas. Ciertas personas como la Madre Teresa de Calcuta podía ejercer efectos espirituales y aliviar a los demás por su contacto positivo, sanaba alma y cuerpo ejerciendo una fuerza espiritual poderosa a su alrededor con una buena dosis de humildad. (Gardner, H. 2010:3).

Por otro lado también nos habla de una *inteligencia existencial* o la inquietud por las cuestiones esenciales, como *el aspecto más cognitivo de lo espiritual*; siendo la capacidad de situarse en relación a las más extremas facetas del cosmos y, situarse uno mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana como el significado de la vida y la muerte, el destino final del mundo físico y psicológico, ciertas experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte.

Ampliando este concepto **Antonio Blay** (profesor de Psicología) añade: hay un aspecto de la relación humana que conviene aclarar, porque muchas personas, cuando se les habla de la dimensión espiritual, de la actitud receptiva, de la comprensión ante los demás, etc. tienden a asociar esas actitudes a una disposición meramente pasiva o de tolerancia, y esto puede dar lugar a unos malentendidos que no deben existir. Lo espiritual no está hecho solo de una bondad dulzona, pasiva, sentimental, lo espiritual incluye lo más recio, lo más profundo de la existencial. *Lo espiritual es la raíz de toda la fuerza que existe en la naturaleza*, de toda la capacidad combativa que podemos ver en el reino animal. *Lo espiritual es la potencia más extraordinaria que existe y esta potencia se expresa a todos los niveles: desde el nivel material, pasando por el biológico, hasta el nivel más intelectual y más espiritual.* (Blay, A. 1991:207).

Así cuando se habla de *actitud espiritual*, las personas interpretan que han de manifestar dulzura, compasión, perdón, olvido, etc. porque contraponen esta actitud pasiva a la actitud de lucha, de enfrentamiento, de exigencia o imposición, a la actitud de luchar para imponer unas ideas o lograr unos objetivos, al aspecto de lucha en todas sus manifestaciones. Las personas entienden la actitud de lucha de forma egocéntrica. (Blay, A. 1991:208). “*Lo espiritual es esencialmente una Unidad, una Belleza, una Perennidad, un Bien, un Éxtasis*” (Blay, A. 1991:237)

María Montessori apostillaba: “*La formación del maestro que va a ayudar a la vida va mucho más allá que el aprendizaje de ideas. Puede incluir la formación del carácter. Se trata de una preparación del espíritu*” (María Montessori).



LAS CUÑAS MOTRICES FORTALECEN LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL

La LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre) en su **preámbulo IV** (pag.4) de la Ley, declara:

*“La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. **El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente**, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.*

*Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; **es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales**, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.*

*Necesitamos **propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico**, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje”*

Lo que se ratifica en los **Principios generales de la Educación Primaria**, en el **Artículo 6 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero**, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:

“La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo”.

En relación a las competencias, en la **Orden ECD/65/2015, de 21 de enero**, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, se publica que: “Las competencias deben desarrollarse en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a lo largo de la Educación Primaria”

Por lo que si pensamos en las **competencias** que se pueden abordar en el aula, a través de las cuñas motrices en el desarrollo de esta inteligencia, encontramos aspectos como:

- Ser capaz de hablar sobre sí mismo, sobre las propias emociones, sentimientos, sensaciones, deseos, sueños...
- Poder recordar y afrontar experiencias pasadas.
- Disfrutar y ser capaz de mantener el silencio.
- Mostrar discernimiento en las propias decisiones.
- Mantener la calma ante los conflictos.
- Admirarse ante las cosas bellas e intensas.



- Preguntarse por el sentido de las cosas.
- Comprender e interpretar las metáforas.
- Juzgar las acciones con criterios morales.
- Ser compasivo, generoso y honrado.

A través de las cuñas motrices se pretende llevar a la conciencia a todos los planos del ser: físico, mental, emocional, energético y espiritual; como asevera Ramiro Calle: “*La conciencia rige las emociones, los pensamientos, las pasiones y las relaciones afectivas*”. (Calle, R. 2009:30), por lo tanto, el aprendizaje nunca acaba cuando la conciencia y la atención están presentes.

Meditar y relajarnos, nos ayuda a calmarnos y a tomar conciencia, vaciando nuestra mente de pensamientos, silenciando la inagotable mente, para escuchar lo que nos dice nuestro interior.

Considero que el trabajo con todas estas inteligencias, debe ser práctico y no teórico, pues *cuando el cuerpo es el protagonista se memoriza y asimilan mejor los conocimientos*, poniendo en funcionamiento procesos inconscientes que nos llevarán a una transformación neuronal, a una apropiación del acto en sí. Yo no puedo enseñar hábitos de salud sin ponerlos en práctica; no puedo enseñar a estar en calma dejando al cuerpo ignorado, o no puedo enseñar a escribir sin coger un lápiz. Para que se dé una transformación hacia el sosiego, hacia la vitalidad, hacia la fuerza interior y la armonía *es imprescindible la práctica*.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, en la búsqueda de una educación global del niño, no puedo mantener al margen su desarrollo espiritual, ese desarrollo que le permite apropiarse de una faceta de su ser tan íntima, inseparable y privada; que envuelve de forma etérea el resto de sus cuerpos. Para lograrlo, empleamos cuñas motrices que le permitan:

DISFRUTAR DE MOMENTOS DE PAZ, DE SERENIDAD Y DE INTERIORIDAD CONSCIENTE

“Si vamos hacia adentro, al campo del espíritu, que es completamente silencioso y experimentamos una mente completamente silenciosa, despertamos la inteligencia del cuerpo de manera totalmente espontánea” Deepak Chopra.



Octubre 2013



Junio 2015



“Unos minutos diarios de meditación serán de gran ayuda anímicamente, porque la persona se sustrae a todos los estímulos, tensiones, preocupaciones y ocupaciones para hallar su propio centro de quietud y cordura”. (Calle, R. 2009:178).



Junio 2015

“Si lográsemos vivir y educar a nuestros hijos con los ojos abiertos a la realidad misteriosa y palpitante, si supiésemos transmitirles el regalo que supone estar inmersos en tanta belleza y tanto misterio, no nos haría falta acumular todo lo inexplicable del mundo en supersticiones y respuestas cerradas que nos niega la magia que nos rodea. No necesitaríamos infinitas distracciones y una exagerada acumulación de bienes, imágenes y sensaciones para disfrutar de la abundancia” (Punset, E. 2014:313).

TOMAR CONCIENCIA DE SU MUNDO INTERIOR DE FORMA COMPARTIDA

“Puedo educar mi mente para que aprenda a vivir cada nivel por sí mismo, sin otras atribuciones, entonces, yo aplicaré a mi cuerpo las leyes propias de lo biológico; a mi vida personal, las leyes propias del equilibrio y de la convivencia humana; y aplicaré a mi vida espiritual las leyes propias de lo espiritual” (Blay, A. 1991:237).



Diciembre 2014



Octubre 2013

“En el plano espiritual el yoga procura un sentido a las existencia, otorga paz interior y respuestas superracionales a los interrogantes existenciales, nos abre una senda hacia nuestra propia identidad y nos reporta una sabiduría muy superior al mero conocimiento intelectual” (Calle, R. 2009:30).



CONECTAR CON SU ESENCIA

“Los seres humanos gozamos de una asombrosa aptitud para observarnos y analizarnos interiormente. La luz de la conciencia y la capacidad de introspección son instrumentos maravillosos y únicos de la especie humana que nos permite examinar y valorar nuestra propia imagen o la representación mental que construimos de nosotros mismos” (Rojas, L. 2007:249).



Diciembre 2014

“Cuando nos expresamos a través de nuestro ser genuino, después emerge una sensación de comodidad, de autenticidad con respecto a nosotros mismos” (Jesús González Bedoya en Calvo, R, y Valbuena, J. 2012:40).



Junio 2015

“Triunfar en la vida significa encontrar la confianza en nuestro interior. Esto es válido para todos. No depende de lo que piensen los demás, alimentando miedos e inseguridades, nos garantiza estar en contacto con nuestra verdadera esencia”. (Merino, A. 2014:69).

CANTAR DESDE EL CORAZÓN PALABRAS DE AMOR, DE BENDICIÓN, DE PROTECCIÓN





Febrero 2015



Junio 2015

“Imitar significa perderse la oportunidad de ser uno mismo. Deja de compararte. Eres único, nadie es como tú, nadie ha sido como tú ni nadie lo será.” (Osho. 2007:129)

RECONEXIÓN CON SUS CUERPOS ENERGÉTICOS Y EL DE LOS COMPAÑEROS

“El hecho de que yo tenga un cuerpo orgánico no significa que yo sea sólo ese cuerpo, sino que yo vivo ese cuerpo como un yo anímico, animado y espiritualizado. No hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan 'en' y 'a través' del cuerpo. En esta medida, hablar sobre el cuerpo es hablar corporalmente. Sentir es sentirnos a nosotros mismos, de tal modo que nuestra relación con nosotros mismos, con los otros y con las cosas sólo es posible a través de nuestra corporalidad” (Gallo, L.E. 2009:1).



Septiembre 2014



Mayo 2015





Junio 2015



Junio 2015

“El cuerpo encierra todas la forma de comunicación. En él está contenida el alma, y a través de él podemos alcanzar la forma más sublime de comunicarnos” (Plasencia, J.J. 2001:65).



Octubre 2014



Octubre 2014



Febrero 2015



Mayo 2015





Junio 2015

ENRAIZAMIENTO CON LA TIERRA, CON LA MADRE NATURALEZA

“Perder el contacto físico es desconectarnos de la tierra, a la que estamos vinculados a través del cuerpo, que es nuestro hogar, donde guardamos lo que somos: energía, emociones, pensamientos, memoria, espíritu... y del que somos directamente responsables. Tener conciencia de nuestro cuerpo y poder comunicarnos con él y a través de él nos permitirá disfrutar más de la vida, alcanzando la vitalidad y llenándonos hacia el verdadero goce interior” (Plasencia, J.J. 2001:60).





Junio 2015



Junio 2015

“Un trabajo sistemático orientado a hacer que el hombre sea transparente al SER debería, en primer lugar, ocuparse del cuerpo, por medio del cual el hombre se vincula a la tierra. En una primera etapa, toda práctica tiene como finalidad hacer que el hombre, prisionero de un espíritu racional hipertrofiado, “vuelva a echar raíces” Karkfried DÜrckheim.



SENTIR LA ENERGÍA DE LOS CRISTALES, LAS PLANTAS, LAS ESENCIAS, SUS CUALIDADES, LOS SERES QUE EN ELLOS HABITAN

En verdad, todas las piedras existen en potencia dentro de nosotros. Sus energías sus funciones y potencias, activas o latentes, de nuestra alma. Todas ellas corresponden a alguna tendencia de nuestro ser. Cuando, a través de algún ritual, nos acercamos a una piedra y la conservamos con nosotros, en realidad lo único que estamos haciendo es buscar el poder que ya poseíamos, pero que no utilizábamos” (Francisco Bostrom en Galiana, H. 2005:13).

Nuestros sentidos, a excepción de la vista, están adormecidos pues, el 80% de nuestras percepciones sensoriales son visuales. *“El intelecto tiene poca cabida en la ruta del descubrimiento”*. Albert Einstein.



Noviembre 2014



Junio 2015

“Son escasos los momentos en los que la paz interior permite arrancar el alma a la materia y devolvérsela al universo. El ser humano actual tiende a asumir que la experiencia vital es en su totalidad la misma que conocemos en la dimensión física. Sin embargo, la realidad, cada vez más conocida, nos indica que la existencia humana transcurre en múltiples niveles vibratorios. Cada uno de esos niveles es distinto dependiendo de la composición de la energía–conciencia existente en ese nivel. Todo ello nos brinda una amplia variedad de posibilidades de experimentar y aprender” (Galiana, H. 2005:71).



■ ESTUDIO DE CASOS

ANE: LA HISTORIA DEL DESPERTAR A LA LUZ

En el grupo de 6º, en el curso 2012–2013; tras una cuña en la que realicé una visualización guiada, con música de fondo siempre como instrumento facilitador, Ane se acercó a mi mesa con lágrimas en los ojos y con una expresión desencajada en la cara, me dijo:



—“Puedo hablar contigo profe”

—“Si Ane, ¿Estas bien, qué te ocurre?”

—Es que profe, yo cuando estoy tranquila, cuando me relajo en casa, veo en mi cabeza, lo que nos has contado, veo colores, veo puentes de luz, y veo....

Entonces se fue a su mochila, y de la carpeta extrajo un dibujo que me ofreció para que pudiera verlo.

—Esto es lo que veo profe...

Me quedé perpleja, en un folio de la libreta había dibujado una compleja flor de loto, con todos los colores perfectamente organizados de los chackas... ¡no daba crédito! Cuando en clase les había hablado de

energía, en ningún momento había hecho referencia al Reiki, ni a los chackas, por lo que mi asombro fue grandioso. Así que les puse trabajo a los compañeros, y les expliqué que necesitaba estar con Ane unos minutos para enseñarla algo. Ellos en ese momento, empatizaron con la situación, al verla tan emocionada, y no entendiendo muy bien que ocurría, pero en silencio se pusieron a trabajar, y con esta clase, no era sencillo lograrlo.

Encendí el ordenador y le enseñé y explique brevemente como eran los canales energéticos del cuerpo, los 7 chackas y como cada uno de ellos se relaciona con un color y con una flor de loto. Entonces Ane comenzó a sollozar. Y entre lágrimas me dijo:

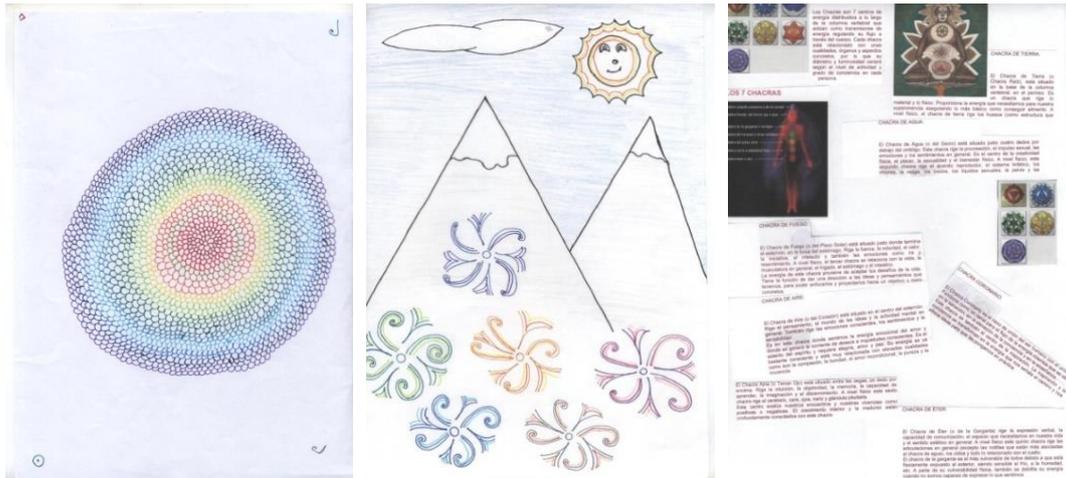
—“Aiii profe, eso es lo que yo veo” y me preguntó: “Entonces ¿no estoy loca?”

Sentí un deseo grandísimo de abrazarla y así lo hice, la rodee como mis brazos mientras le dije al oído:

—“No estás loca Ane, tu eres un Ser Extraordinario” “Tienes un maravilloso Don, con el que puedes ayudar a mucha gente, poténcialo y disfruta de él”

Se creó una conexión preciosa con ella a lo largo de todo el curso. Recuerdo como días más tarde de aquella experiencia, me trajo un trabajo que había realizado por iniciativa propia, sobre el Reiki, la energía, los chackas y los símbolos de Reiki. Me lo entregó con una gran sonrisa en la cara y se lo devolví con un beso.





*Son experiencias como estas las que ratifican que esta es “mi misión de vida”, lo cual aporta una gratificante realización personal, pero también me abre los ojos ante nuestra gran responsabilidad, en el desarrollo de las personas con las que tenemos el privilegio de compartir cada curso.

¡Gracias Ane!



DÍA DE LA PAZ: EN LA BUSQUEDA DE LA PAZ INTERIOR

Llevo tantos años haciendo palomas de la paz y manos blancas en día de la Paz, que la propia rutina no me había dejado percatarme de lo poco significativas que son estas actividades para desarrollar el concepto de Paz para los niños.

Por este motivo, el 30 de enero de 2015, les propuse hacer una sesión diferente en la que íbamos a tratar de sentir “**Nuestra Paz Interior**” y para ello les expliqué, que para yo poder estar en paz con los demás, tengo que sentir que yo estoy en Paz conmigo, y así poder contagiar a las personas que tengo cerca de mí, contribuyendo a que entonces todos estemos mejor.

Creamos un círculo toda la clase y en el centro coloqué una planta recién regada, en representación de la Madre Tierra, incienso y una vela, con el objetivo de que estuvieran los cuatro elementos presentes: agua, tierra, fuego y aire.

— “¿Y cómo consigo estar en paz conmigo mismo os preguntareis? Pues cuando consiga descubrir y aceptar que soy un ser extraordinario tal y como soy”.

Entonces les fui diciendo aspectos maravillosos de cada uno de ellos: por tu sonrisa, por tu creatividad, por tus manos, por tu capacidad de ayuda, etc.

—Les pedí entonces que cerraran los ojos y que sintieran la música en su interior. Uno a uno les fui pasando un cuenco tibetano, para hacerles resonar y fluir la energía. Al principio estaban muy expectantes, por todo lo que allí había, pero progresivamente se fueron calmando y cerrando los ojos. Llegando a un momento de mágico silencio y vibración grupal.



En esta situación de recogimiento, les fui regalando y colocando a cada uno de ellos un colgante en forma de corazón echo de diferentes cristales, según sus necesidades:

- si el niño necesitaba calma: un cuarzo verde
- si necesitaba amor: un cuarzo rosa
- si necesitaba mayor concentración: una ágata carneola
- si necesitaba mejorar su comunicación: una sodalita
- y si necesitaba protección: un ojo de tigre.
- Cuando les coloqué a todos el colgante, les expliqué:

“Este corazón representa el amor que todos poseemos, todo el amor que podemos dar y que podemos recibir. El amor que nos hace estar en PAZ y al que tenemos que acudir cuando no me siento bien conmigo mismo”.

- Para terminar verbalizamos en alto las afirmaciones: *“Me siento sosegado y seguro”*
“Yo soy PAZ”

Al recoger el círculo, un gran grupo de clase nos fundimos en un abrazo.



NAYARA: LA HISTORIA DE UNA NUEVA PERCEPCIÓN MÁS ALLÁ DE LA VISTA

Hoy es viernes 20 de febrero de 2015, como todos los días, los niños se van acercando a la caja de los cristales y seleccionando el que cuidaran ese día. Nayara se decantó por un cuarzo cristal lemuriano, lo colocó suavemente en su mesa, se quedó observándolo tranquilamente en su silla y me preguntó:

—“*¿Profe porque ahora veo cosas dentro del cristal?*”

—“*¿Qué ves Nayara?*”

—“*Pues veo bosques dentro*”.

Entonces al oír el comentario de Nayara, Sara se acercó a nosotras y nos dijo:

—“*Anda yo veo ríos, pero no lo había dicho*”.

Esta situación me permitió explicarles a toda la clase que los cristales son regalos de la tierra cargados de sabiduría, una sabiduría ancestral, que seres de otras civilizaciones dejaron grabados en ellos. Por estos motivos, podemos ver cosas dentro o cuando meditamos con ellos, podemos sentir cosas increíbles y muy bellas. Los cristales son ayudas y protecciones que la madre naturaleza nos otorga, para ser más dichosos y respetuosos.



Febrero 2015

“MENSAJES EN BLANCO”: LA HISTORIA DE UN AGRADECIMIENTO

A finales de mayo (2015), Jennifer, una compañera interina que ha llegado al centro para sustituir a mi compañera Ana que está de baja, me comentaba emocionada lo que le había ocurrido en la clase de “Valores sociales y cívicos” (la alternativa planteada a la clase de religión, a la que acude la mitad del grupo). Se sorprendió cuando, en el ejercicio planteado de “*Mensajes en blanco*” *Escribe un mensaje a tu profesor en una hoja, recórtalo y pégalo en esta pizarra. Leed los mensajes a los compañeros*”, al comenzar a leer los mensajes escritos por los niños, muchos de ellos se emocionaban al leerlos. Le parecieron tremendamente tiernos y amorosos, y los niños esperaban ansiosos a oír los mensajes de los demás.

Cuando regresé al aula, estaban todos expectantes, me llamó la atención, como estaban corporalmente, como excitados pero a la vez tranquilos. Esperaban deseosos que Jennifer me enseñara las fichas. Al mirarles, me sonrieron y me dijeron:

—“*Jennifer tiene que contarte algo profe*”.

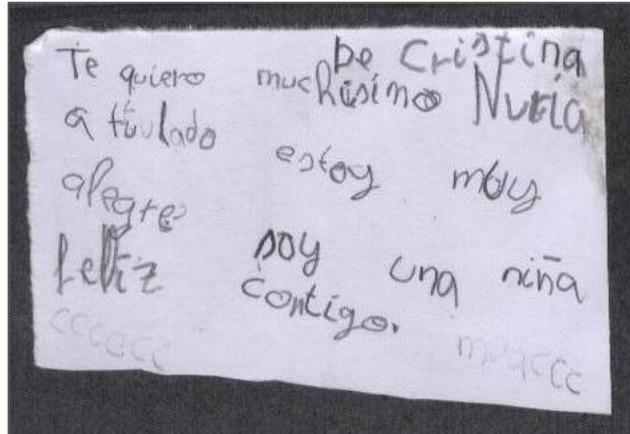
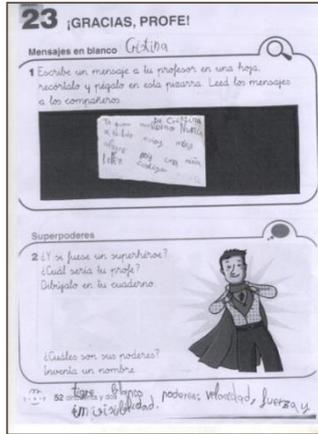
Jennifer cogiendo sus cosas, para hacer el cambio de clase, me llevó a la puerta y me contó, todavía con un gesto de desconcierto y sorpresa:

—“*Ha sido una pasada Nuria, estaban entregados a la tarea y cuando he comenzado a oír todos los mensajes de agradecimiento, con el amor que los expresaban, es que me emocionado yo también, ¡buaaa! no he podido contenerme, ha sido precioso de verdad, tienes que leer los mensajes*”

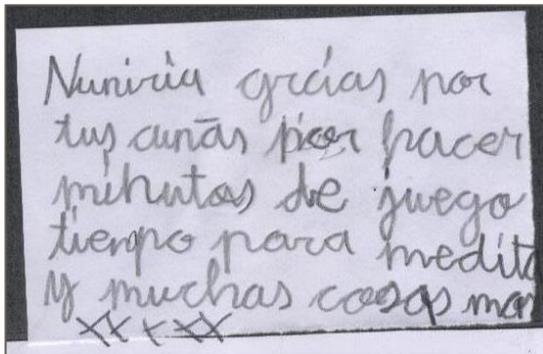


Y allí seguían, todos sentados, anhelando que los leyera. Al entregármelos, como quien entrega un insólito tesoro, no pude evitar sentirme feliz y muy afortunada.

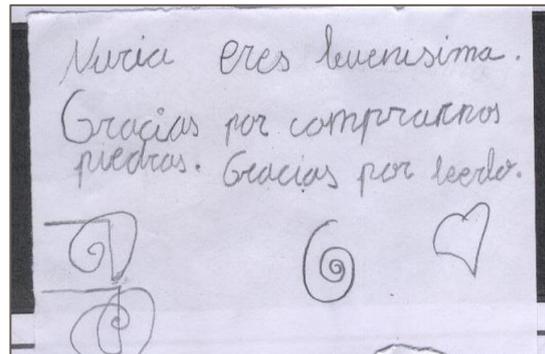
“Siglos de evidencia empírica han sugerido que la gratitud, una respuesta que implica agradecimiento y alegría, podría ser uno de los caminos más directos al bienestar emocional y un elemento determinante en una vida satisfactoria” (Punset, E. 2014:300).



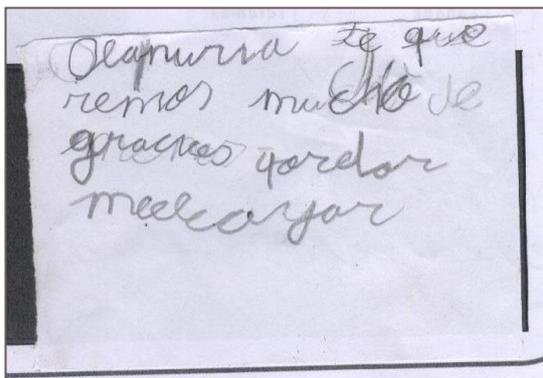
Cristina



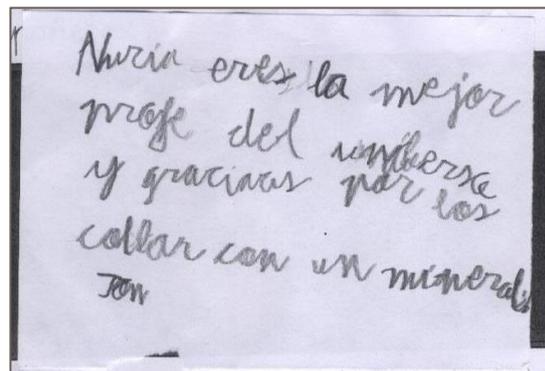
Nayara



Paula Laura



Manuel



Jon



te quiero much
eres la mejor
profesora del
mundo. mundial
para hacer
años
y jugar y de todo

Erik

Hola Nuria te qu
ero mucha No se
si voy a sacar un
verde cuando nos
vas ha cambiado
de vino o de nudo
y de moda.
Beltrán

Beltrán

Gracias por ser mi
profe. te quiero mucho
Nuria. Me encantaría
regalarte un collar. Tu
eres mi corazón

Jimena

Wow. eres lo
mejor profe del
mundo y te quiero
muchísimo gracias
por enseñar
mechas
compuendo

Claudia

Gracias Nuria por
dejar nos hacer años
para relajarnos y
dejarnos tiempo de juego
**UN SALUDO
SARA C.**

Sara Campo

Lo que me gusta
de ti es que eres
la tuya.

Diego

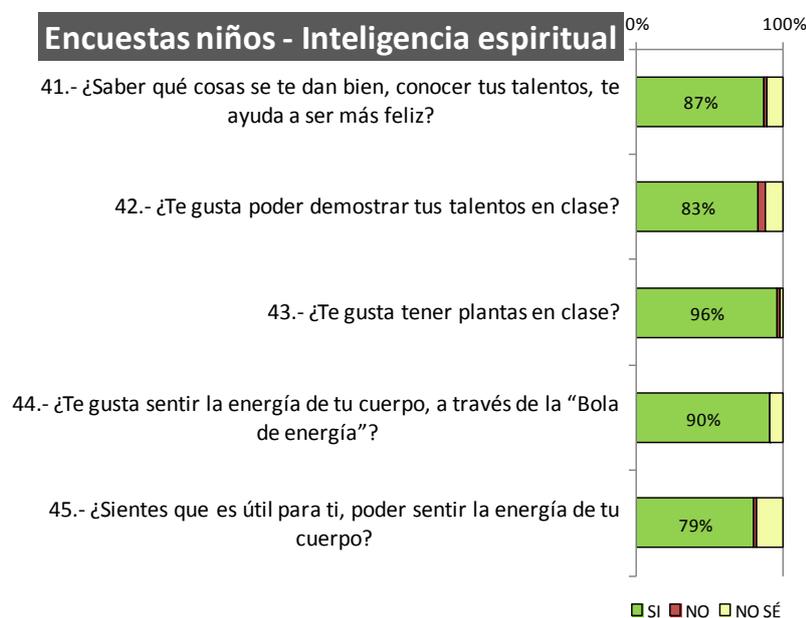
¡Gracias a todos!



ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

Preguntas 41 – 45: Para el desarrollo de la Inteligencia espiritual

Encuesta general



Como expliqué en el capítulo 4, debido a que la encuesta se fue confeccionando a lo largo del curso escolar 2014-2015, para poder pasarlo antes de finalizar el mismo, algunas preguntas no abarcan subapartados detectados posteriormente, con el análisis de todos los datos. En esta categoría queda reflejado este hecho.

En este sentido, nos centramos en las primeras preguntas en el análisis de la importancia que el alumno da a conocer y valorar sus propios talentos, siendo un 87% de las respuestas positivas.

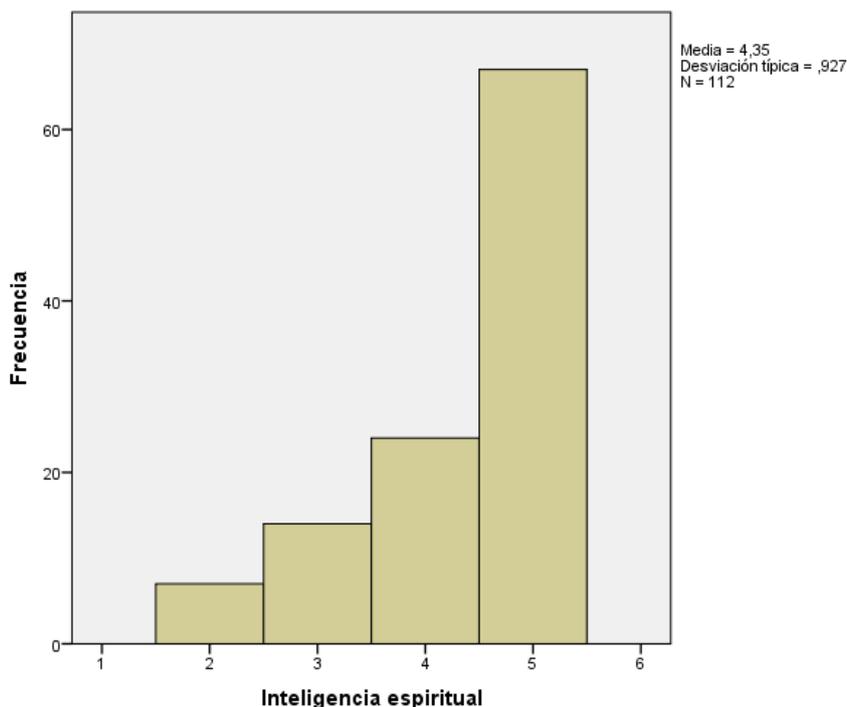
En lo referente a la conexión con la naturaleza aludida en este apartado, a un 96% les gusta disponer de plantas en clase. No se realizó ninguna pregunta relativa a los cristales ni a la aromaterapia, pues son herramientas que se han ido incorporando en el colegio de Ibeas.

Un 79% de los alumnos acredita que poder sentir su energía es útil en su vida, y a un 90% les gusta las sensaciones que tiene al respecto.

P41_45 Inteligencia espiritual					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	7	6,3	6,3	6,3
	3	14	12,5	12,5	18,8
	4	24	21,4	21,4	40,2
	5	67	59,8	59,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	



En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 5, podemos comprobar como para el 59,8 de los alumnos la puntuación es la máxima, el 5; estando concentrado todos los valores entre 4 y 5, sumando un 81,2%. Por lo que es muy satisfactorio.



También podemos ver otros valores como la media y mediana o los percentiles. En este sentido, podemos resaltar el valor de Moda (el valor que más repite) en este apartado es un 5.

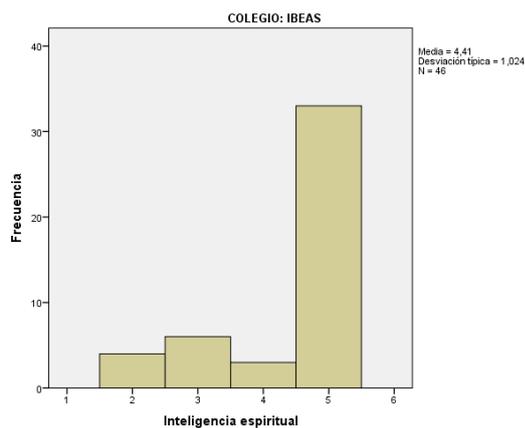
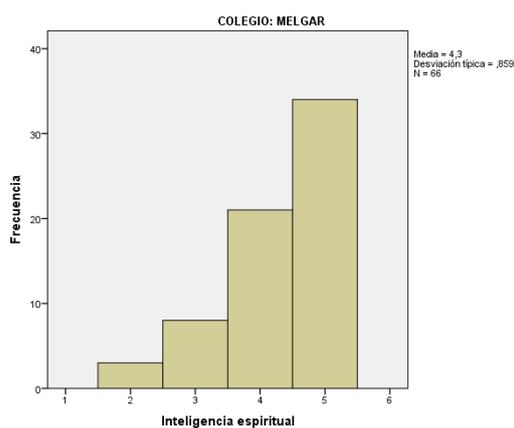
Estadísticos		
P41_45 Inteligencia espiritual		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		4,35
Mediana		5,00
Moda		5
Desv. típ.		,927
Varianza		,860
Mínimo		2
Máximo		5
Percentiles	25	4,00
	50	5,00
	75	5,00



— Comparativa por colegios

Veamos a continuación, si hay diferencia en cuanto a la utilización de las cuñas en esta categoría en los dos colegios encuestados. Primero veamos el análisis descriptivo:

P41_45 Inteligencia espiritual						
COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
IBEAS	Válidos	2	4	8,7	8,7	8,7
		3	6	13,0	13,0	21,7
		4	3	6,5	6,5	28,3
		5	33	71,7	71,7	100,0
		Total	46	100,0	100,0	
MELGAR	Válidos	2	3	4,5	4,5	4,5
		3	8	12,1	12,1	16,7
		4	21	31,8	31,8	48,5
		5	34	51,5	51,5	100,0
		Total	66	100,0	100,0	



Vemos como hay muy pocas diferencias, pero en ambos colegios destaca claramente el número 5, es decir hay una mayoría de niños (71,7% y 51,5%) muy satisfechos.



Estadísticos			
P41_45 Inteligencia espiritual			
		COLEGIO	
		IBEAS	MELGAR
N	Válidos	46	66
	Perdidos	0	0
Media		4,41	4,30
Mediana		5,00	5,00
Moda		5	5
Desv. típ.		1,024	,859
Varianza		1,048	,738
Mínimo		2	2
Máximo		5	5
Percentiles	25	4,00	4,00
	50	5,00	5,00
	75	5,00	5,00

Realizamos una prueba estadística para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre el clima de la clase y pertenecer a un colegio u otro. Aplicamos el test para muestras no paramétricas de Kruskal-Wallis, si el p-valor es menor de 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula y ver que sí que hay diferencias.

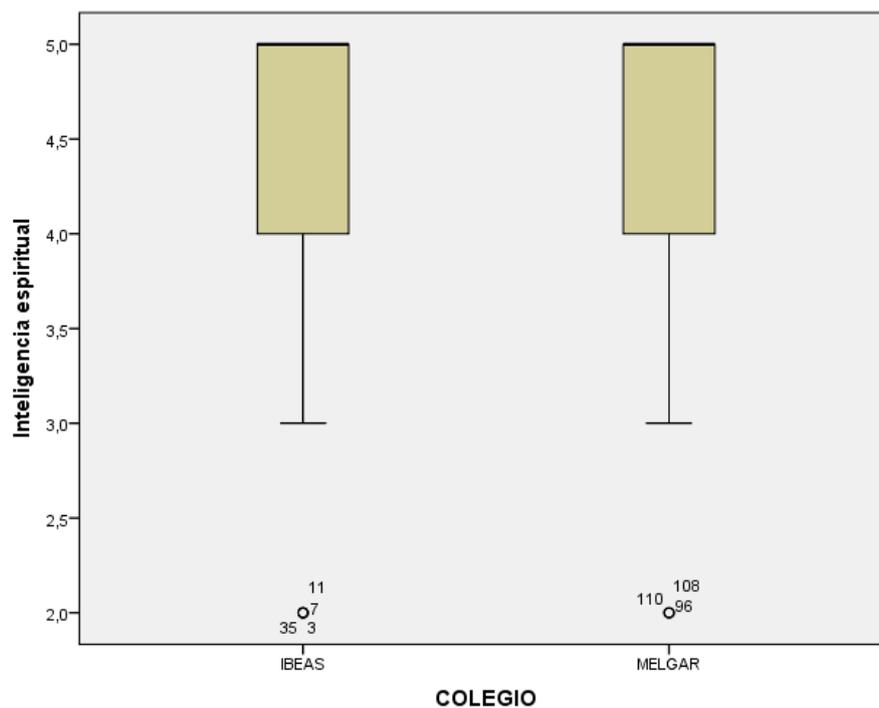
Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Inteligencia espiritual es la misma entre las categorías de COLEGIO.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,155	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es

El p-valor es $0.155 > 0.05$, luego podemos decir que no hay diferencia en este apartado dependiendo a que colegio se pertenezca. Lo vemos gráficamente:





En ambos casos los valores centrales (el 50%) están situados entre los puntos 4 y 5. Como hemos ido viendo, los valores son muy parecidos en ambos colegios, y el test nos corrobora (p -valor=0.155) que no hay diferencias estadísticamente significativas.



8— PARA FOMENTAR Y CREAR HÁBITOS ALIMENTICIOS Y DE HIDRATACIÓN SALUDABLES

Ya en 1962 el profesor **Debré** y el doctor **Daniel Douad**, en su estudio sobre “*La fatiga de los escolares en el sistema escolar actual, investigación de sus causas y posibles remedios*” afirman que varios de los factores que afectan a esta fatiga son:

- **el desayuno:** pues proponen que “*a menudo es insuficiente, monótono y escamoteado. A veces, incluso, el niño en estado de ansiedad, porque ha olvidado un deber o perdido un cuaderno, no termina su desayuno. Inhibido por la mañana, se le verá, por el contrario, liberado a las cuatro horas, devorar su comida*”.
- **La comida de mediodía:** *generalmente es tomada en pésimas condiciones; en casa los niños están atropellados, por poco tiempo que, del que se les ha dejado, ocupen los trayectos; en las cantinas e internados, el cuadro es poco atractivo, los bancos ruidosos, el ritmo excesivamente rápido. Es lamentable que la carencia de higiene alimenticia que debería suscitar la sublevación de los padres, a maestros y autoridades municipales sea, frecuentemente aceptada pasivamente y por rutina, porque siempre ha sido así. Lamentable es también que se hayan reducido o abandonado las distribuciones escolares instituidas en 1955. (Debré y Douad. 1962:9–10)*

Si nos vamos a la **LOMCE**, en el **Artículo 10 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero**, por el que se establecen los “Elementos transversales el currículo básico de la Educación Primaria”, expone:

“Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil. A estos efectos, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos”.

La **Organización Mundial de la Salud (OMS)** a partir del “*Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles*” elaborado en el año 2010; ha realizado su última campaña, presentada el *19 de enero de 2015 en Ginebra* (who.int/en/), poniendo el punto de mira en las enfermedades no transmisibles (ENT), es decir, las que no están causadas por virus o bacterias, sino que *tienen su origen en el estilo de vida*. La OMS alerta sobre la “mundialización de los modos de vida malsanos”, con consecuencias “devastadoras” para la salud de las personas: obesidad, diabetes, enfermedades cardiovasculares, ictus, enfermedades respiratorias crónicas, enfermedades gastrointestinales o cáncer son las grandes epidemias de nuestra época y causan la muerte prematura de 16 millones de personas al año en todo el mundo. Esto equivale al 63% de todas las muertes, es decir, más que todo el resto de causas de mortalidad juntas. Según la OMS, todas estas muertes serían evitables si los Estados adoptaran las medidas de prevención adecuadas.



Por eso la OMS hace hincapié en que los Estados se concentren especialmente en “*medidas costoefectivas*” (es decir, medidas de bajo coste pero de alta eficacia). Y recomienda 10 medidas “estrella”:

- cuatro para reducir el consumo de *tabaco*
- tres para reducir el consumo de *alcohol*
- una para reducir el consumo de *sal*
- una para reducir el *consumo de grasas trans* de los alimentos con grasas poliinsaturadas
- y otra para **sensibilizar a la población acerca de la alimentación y la actividad física; en particular a través de los medios de comunicación.**

En un estudio realizado por la **Universidad de California** (2015) se ha detectado que la ingesta de grasas trans provoca un *deterioro cognitivo de gran parte de las capacidades cognitivas, destacando entre ellas la memoria*. Antonio Coca médico de la unidad de Hipertensión del Hospital Clinic de Barcelona, corrobora dicho estudio con los realizados en su hospital, que demuestran que la ingesta de grasas insaturadas como el aceite de oliva y frutos secos como las nueces, mejora este deterioro cognitivo; es decir *comer mal empeora el deterioro y comer bien mejora el deterioro cognitivo*. (Programa de TVE Saber vivir– Julio 2015)

La **Organización Médica Colegial** (OMC) nos muestran que a los 15 años el 50% de los chicos y el 70% de las chicas han sido víctimas de la lumbalgia, otras señas son los índices de obesidad y es que según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, notas de prensa, 2007), El 52,7% de la población adulta y el **27,6% de la población infantil presentan sobrepeso u obesidad**, y según la OMS somos uno de los países de Europa con mayor porcentaje de obesidad infantil. En definitiva está claro que hay algo en nuestra sociedad que está contribuyendo a que estas estadísticas aumenten, y *quizás la Escuela tenga su parte de responsabilidad, al no tomar en consideración las consecuencias de la cantidad de horas que un niño puede pasarse hoy día sentado en una silla*. (OMC. Página web oficial. <https://www.cgcom.es/>)

De acuerdo con esta perspectiva, nuestra salud no puede estar en manos exclusivamente de nuestros gobernantes, por supuesto que son responsables de gestionar correctamente los sistemas de salud y de poner en marcha medidas que beneficien a todos; pero creo que cada persona debe ser responsable y velar por su propia salud.

No haría falta esperar 10 años para ver los resultados (2025 es la fecha que se ha marcado como objetivo la OMS para reducir las muertes ligadas a las ENT en un 25%); si cada uno de nosotros toma las riendas de la propia salud:

“Porque nuestro organismo es agradecido, y de la misma forma que sufre, enferma y muere si lo agredimos, él mismo se transforma en el motor de su propia salud si lo alimentamos y tratamos de la forma correcta” (Juan-M. Dupuis)



EL “ALMUERZO SALUDABLE”

Este fue uno de los pilares que sustentaron el proyecto de “Cuñas motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar” en Melgar de Fernamental, pues como hemos visto, se incluía a media mañana una cuña de almuerzo saludable, que consideramos estaba ligada directamente con los objetivos preventivos de las cuñas motrices, en relación a la creación de hábitos de alimentación e higiene.

Al llegar al colegio de Ibeas de Juarros, tuve la gran suerte de que en el centro ya se venía realizando desde hacía varios años el proyecto de “Almuerzo saludable”, por lo que la difusión del mismo a las familias no fue necesaria. Sin embargo, a lo largo del primer curso 2012–2013 fui trasladando mis inquietudes al respecto en diferentes claustros, tratando de concienciar a los compañeros de que el almuerzo saludable perdía un gran potencial sino era ingerido de forma adecuada, pues dicho almuerzo se tomaba, o más bien se “engullía” en el recreo. También apunté que traer galletas los jueves, no lo consideraba saludable; aconsejando la inclusión de los frutos secos en el calendario. Surgieron muchas voces en contra, pero al final aceptaron mi propuesta suavizándola y añadiendo cereales. El calendario final quedó de esta forma:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Lácteos	Bocata	Fruta	Cereales Frutos secos Galletas	Se repite uno de los anteriores

(Calendario de almuerzo saludable 2013–2015 –C.E.I.P. “María Teresa León” Ibeas de Juarros)

En el último claustro del curso 2012–2013 volví a insistir en los beneficios de almorzar de forma más pausada y consciente dentro del aula. Muchos compañeros esbozaron “*que en infantil les parecía fenomenal que se realizase en el aula, pero que en primaria no lo veían relevante, pues ya eran mayores y además se perdería mucho tiempo*”. Esther la directora (creo que al ver que todas las propuestas que iba haciendo a lo largo del curso, no recibían el apoyo que esperaba: eliminar libros de texto, realizar el taller de comunicación, potenciar las cuñas motrices...), me ofreció la posibilidad de que yo lo experimentara en el aula con mi tutoría y les contara los resultados.

De esta forma, desde el curso 2013–2014 realizo el almuerzo saludable en mi tutoría, pero solamente los días que tengo clase con ellos entre la 2 y la 3 hora, pues creo que es la franja horaria en que su cuerpo comienza a demandar provisiones nutricionales.





Curso 2012–2013



Curso 2014–2015

En el curso escolar 2014–2015 he creado un *“espacio de nutrición”*, que veremos en el siguiente apartado (5.1.9), puesto que me he ido percatando de que algunos niños, en diferentes momentos tenían bajadas energéticas, que por lo tanto, les provocaba cansancio y falta de atención en clase. En algunos casos era condicionado por un desayuno insuficiente, en otros, porque la jornada escolar les provocaba un gran desgaste y en varios casos, creo que por satisfacer su necesidad básica de alimento. Este rincón se ha ido enriqueciendo progresivamente, pues comencé con fruta e infusiones, y posteriormente le fui añadiendo frutos secos, cereales, barritas de pan y galletas de cereales. Tanto padres como niños han acogido maravillosamente este “espacio de vida”.

“Cuando nos comemos un cogollo de lechuga cada una de sus hojas expresa la belleza y la complejidad de la inteligencia cósmica que la formó, y nosotros participamos de esa inteligencia cósmica al ingerirla directamente. Lo mismo vale para cada grano de arroz, cada fruto generado. A nivel biológico nos alimentamos con ellos pero a nivel de la inteligencia de la consciencia colaboramos con ellos en un rito sagrado, pues la inteligencia, que organizó su forma y su función también organizó las nuestras” (B.K.S. Iyengar, 2013–202).

Teniendo en cuenta todo lo comentado, con el almuerzo saludable tratamos de potenciar no solo la creación de hábitos alimenticios, mediante la ingesta de una dieta variada, de calidad y en unas condiciones propicias para su degustación; sino que también se incide directamente en el cuidado del propio cuerpo, por las repercusiones que la alimentación tiene sobre la salud, en la mejora de la calidad de vida y en las repercusiones directas en los aprendizajes.

“La alimentación debe aportar los nutrientes necesarios para el aprendizaje que incluyen proteínas, grasas insaturadas, verduras, carbohidratos complejos y azúcares. El cerebro necesita asimismo una amplia gama de oligoelementos.” A través de diferentes estudios, se ha descubierto que las vitaminas y los suplementos minerales pueden reforzar el aprendizaje, la memoria y la inteligencia, contenidos en alimentos como: vegetales de hoja verde, pescado, frutos secos, carne magra, frutos secos. O los lácteos como fuente de calpaína, que actúa como “limpiador” de la sinapsis, lo que hace más eficaz la transmisión neuronal y por lo tanto el aprendizaje. “La mayoría de los niños comen para calmar su apetito y carecen de información suficiente para alimentarse con el fin de lograr un aprendizaje óptimo” (Jensen, E. 45:2008).



Para corroborar todo lo comentado hasta el momento, y enfatizar la relación intrínseca entre las cuñas motrices y la creación de hábitos de salud, quisiera hacer referencia al **programa THAO**. Es un programa de Salud infantil, diseñado para frenar la obesidad y el sobrepeso de los escolares en la provincia de Palencia y trabaja tratando de incidir en las dos causas principales que llevan a ellos: una alimentación poco saludable y una falta de actividad física regular.

El programa alerta de la conveniencia de que los niños y niñas de 3 – 12 años, en los que se ha detectado que uno de cada tres tiene sobrepeso, realicen actividad física al menos durante una hora diaria. Debido a la reducción de la horas de Educación Física en el currículo, raro es el grupo escolar que tiene tres horas de educación física a la semana, luego no podemos creer que con lo que es posible hacer en el colegio es suficiente. Los maestros responsables del área de Educación física conocen la problemática y en sus clases no sólo tratan de facilitar la ejercitación motriz, sino que además enseñan y animan a los niños y niñas a cuidarse y “estar en forma” de manera autónoma. Saben cuál son sus limitaciones y piden colaboración al resto de los maestros, sobre todo a los maestros tutores, para que en el aula, el tratamiento pedagógico de la motricidad pueda luchar contra el estrés y la fatiga escolar, y, en consecuencia, proporcionar el descanso y sosiego que ayuda a mejorar la disponibilidad que los escolares necesitan para implicarse en las tareas a desarrollar en el resto de las disciplinas; en la organización y desarrollo de los recreos, facilitando a los escolares tiempos, espacios y medios para continuar con aprendizajes iniciados en las lecciones de educación física; en su relación con las familias, interesándose por las orientaciones y concreciones de las actividades extraescolares. Maestros tutores y especialistas tratan de prolongar sus objetivos e intenciones a las actividades que se organizan en el tiempo de educación no formal. (thaoweb.com/es/programa_thao)

LA NECESARIA INGESTA DE AGUA EN EL AULA. REGISTRO DE CONSUMO DE AGUA Y SUS REVELADORES DATOS

Yo siempre he sentido la necesidad de que los niños pudieran acceder al agua, la misma que yo tengo de beber cada poco tiempo. Y tras leer diferentes justificaciones neurocientíficas, como las del neuroeducador **Félix Pardo Vallejo**, autor del artículo “*Beber para aprender*”, dicha creencia se reafirma:

- Las dos cosas que claman con más frecuencia los alumnos en un aula están relacionadas con el agua. La primera es la micción para liberar el almacenamiento de la orina en la vejiga urinaria, evitando así su desbordamiento, y la segunda es la ingesta de agua para saciar la sed.
- Si nos centramos en la segunda de esas *necesidades fisiológicas básicas*, en el transcurso de una clase, y en función de las necesidades de hidratación de cada alumno, ya sea por su transpiración y respiración (aliento), o bien en función del tipo de ejercicio físico o actividad académica que realice, la temperatura y la humedad del ambiente u otros factores del entorno, como la radiación solar, la iluminación, la ventilación o el número de alumnos en el aula, el cuerpo puede deshidratarse fácilmente y en distintos grados.

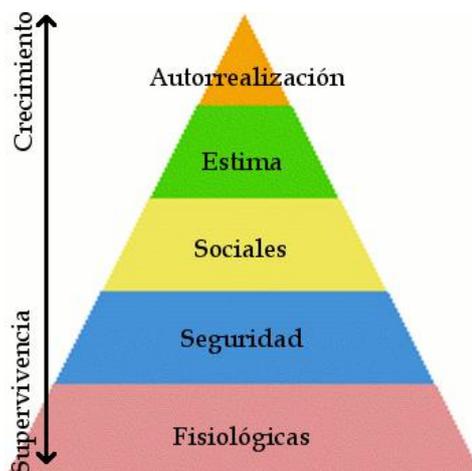
Como expresa el autor “*No me cabe en la cabeza que un maestro o profesor impida a uno sólo de sus alumnos beber cuando éste le manifiesta vehementemente la necesidad de hacerlo*”. Pero es una realidad que por ignorancia de la fisiología humana o por un concepto equivocado



de la disciplina en el aula, se considera que el alumno no debe beber mientras se realiza la clase, tal como consta en las normas de funcionamiento de numerosos centros de enseñanza”.

— Los *factores que más influyen en el aprendizaje son la motivación, las emociones, la atención y la memoria.*

Pues bien. Disponemos de suficientes investigaciones en el campo de las ciencias cognitivas, en particular la psicología y la neurobiología, que demuestran la importancia de una correcta hidratación para la efectuada de esos factores. Recordemos aquí, para empezar, la pirámide de **Abraham Maslow**, psicólogo norteamericano que, en su obra “*Una teoría sobre la motivación humana*” (1943), clasificó las necesidades humanas en cinco niveles con una dirección jerárquica, estableciendo como primer escalón las necesidades fisiológicas, entre las cuales se halla el beber. Para Maslow “*sólo cuando se ha satisfecho este primer nivel de necesidades, el individuo está motivado para buscar la satisfacción de una necesidad superior, como es el aprendizaje*”. (Parada, M. 2014:2)



EDUCAR EN LA INGESTA DEL AGUA

El agua es el componente vital de los seres vivos y el principal componente del cuerpo humano, incluido el cerebro. Cuando nacemos, nuestro cuerpo tiene aproximadamente un 80% de agua, y en la edad adulta cerca de un 60% en los hombres y de un 50% en las mujeres, por sus diferencias anatómicas. Del total de esta agua, aproximadamente el 60% se encuentra en el interior de las células y el resto circula por la sangre. Sin el agua no se produciría el metabolismo que nos permite estar vivos. (<http://es.wikipedia.org/wiki/Metabolismo>)

En circunstancias normales, nuestro organismo necesita entre 2 y 2,5 litros de agua diarios para un correcto funcionamiento. Puesto que una parte se absorbe en la ingesta de alimentos, es aconsejable beber de 8 a 10 vasos de agua al día de media. Pero hay que advertir que la falta de agua no siempre es percibida por todas las personas. Y que la realización de ciertas actividades tal vez no despierte la sed. Además, bajo determinadas circunstancias, pueden aumentar entre 2 y 6 veces las necesidades hídricas diarias de una persona, por lo que debe beberse mayor cantidad de agua. Por todo ello es necesario fomentar entre los alumnos una nueva cultura de la ingesta de agua. (Ortega, R.M. 2008:4)

Tal como afirma el neurocientífico español **Tomás Ortiz Alonso**, hay que beber agua de forma regular a lo largo del día, de forma lenta y en pequeños sorbos:

“Existen numerosos estudios que relacionan la deshidratación con una disminución de la capacidad física e intelectual del individuo, independientemente de la razón que haya dado lugar a la deshidratación. (...) Los diferentes estudios llevados a cabo en este campo manifiestan alteraciones importantes en las siguientes funciones cognitivas en sujetos con una deshidratación por encima del 2%: incremento de la fatiga, reducción en la velocidad y precisión en las respuestas a pruebas de funciones complejas, alteraciones en los procesos de



discriminación, deterioro de la memoria a corto plazo, del recuerdo y de los procesos de atención, aritmética, etc. Cuando el nivel de deshidratación llega al 7% en estas condiciones, la disminución de las capacidades físicas e intelectuales se sitúa en torno al 40%. Neurociencia y educación, Madrid” (Ortiz, T. 2009:229–231).

De todo lo expuesto se deduce que si los niños distribuyeran correctamente una dieta de ingesta de agua a lo largo del día, si desayunasen bien y no alargaran el tiempo entre comida y comida probablemente los resultados tanto en la actitud como en los resultados del aprendizaje durante las clases mejorarían de forma considerable y si, además, en el colegio, se controlase tanto la cantidad como la forma de la ingesta del agua, por ejemplo, si antes de comenzar cada hora de clase bebiesen un vaso de agua—probablemente los resultados en el aprendizaje durante las clases mejorarían de forma considerable

Los expertos en nutrición recomiendan beber 1 o 2 vasos de agua nada más levantarse. De este modo se activan los procesos de limpieza de los residuos del metabolismo y se recupera la pérdida de agua durante el sueño, manteniendo la hidratación del cuerpo. También sabemos que una deshidratación moderada puede causar mareo y dolor de cabeza. Sin embargo, no son pocos los alumnos, sobre todo en la adolescencia, que llegan al colegio sin haber ingerido líquidos o incluso sin desayunar. Para Félix Pardo Vallejo, **“sería una acción terapéutica animar a estos alumnos a beber, como mínimo, durante sus primeras clases del día”**.

Asimismo, existe ya un consenso entre los neurocientíficos que una correcta hidratación mejora la concentración y el tiempo de reacción del organismo, sobre todo en las actividades que suponen una reacción a los estímulos del entorno. Por el contrario, la deshidratación se vincula con el aprendizaje deficiente, puesto que hay pérdida de atención y letargo.

BEBER AGUA REDUCE EL ESTRÉS

Por otra parte, numerosos estudios han demostrado la relación existente entre deshidratación y estrés, que representa uno de los factores más perjudiciales para el aprendizaje, por sus consecuencias negativas en la atención y la memoria. Tal como afirma el investigador norteamericano **Eric Jensen**:

“Cuando estamos sedientos es porque hay una disminución en el contenido de agua en la sangre. Cuando se reduce el porcentaje de agua en la sangre, la concentración sanguínea de sal es mayor. Los mayores niveles de sal incrementan la liberación de fluidos desde las células a la corriente sanguínea” (Ornstein y Sobel, 1987). Eso aumenta la presión sanguínea y el estrés. Investigadores del estrés descubrieron que a los cinco minutos de beber agua, hay una notable disminución de los corticoides y de la ACTH, dos hormonas relacionadas con el aumento del estrés (Heybach y Vernikos–Danellis, 1979). Además, si se dispone de agua en el entorno del aprendizaje, la respuesta típica hormonal al estrés (niveles mayores de corticoides) se “reduce notablemente o desaparece” (Levine y Coe, 1989). Estos estudios sugieren una importante función del agua para mantener bajo control los niveles de estrés” (Jensen, E. 2010: 45–46).

Por lo tanto, son muchas las bondades del agua, entre ellas podemos destacar:

- Ayuda a eliminar el estrés psicológico y del ambiente ya que esto ocasiona deshidratación a nivel celular en el cuerpo.



- Ayuda al sistema linfático, ya que es el encargado de dar nutrición a las células y de acarrear los deshechos y toxinas de nuestro cuerpo al exterior.
- Ayuda a la digestión cuando hay alimentos con poco agua.
- Ayuda a la absorción de los nutrientes en el aparato digestivo y a la limpieza de los intestinos.
- Ayuda a la actividad eléctrica y química en el cerebro y el organismo.
- Ayuda a mejorar la memoria.
- Ayuda a realizar los ejercicios para la memoria.
- Ayuda a mejorar la concentración en el estudio.
- Ayuda a aumentar el nivel de energía.
- Ayuda a la coordinación física y mental.

REGISTRO DE CONSUMO DE AGUA Y SUS REVELADORES DATOS

Teniendo en cuenta todos estos aplastantes argumentos, sobre la de importancia de satisfacer correctamente una necesidad vital para el ser humano como es el beber agua, de la que depende en gran medida nuestra salud cerebral, así como el éxito en nuestros procesos de aprendizaje, a la vuelta de la baja sufrida entre marzo y mayo de 2015, realicé un registro de ingesta de agua en los niños.

A lo largo de tres semanas entre el 11 de mayo y el 29 de mayo, fui anotando las ingestas que cada niño realizaba en las horas que permanecían en clase conmigo. Decidí realizarlo en el mes de mayo, pues en junio las clases se acortan, desapareciendo la última hora de la mañana, y unido al caluroso mes de junio, pensé que podía modificar las valoraciones.

Hay tres momentos, en los que no he tomado nota y en los que practicante todos los alumnos beben, y son:

- antes de bajar al recreo
- a la vuelta del recreo
- durante el almuerzo (los días que lo realizamos en clase juntos)

* He de añadir, que debido a que la ingesta de agua realizada en el aula es libre y, se produce durante el trabajo personal o grupal, mientras me encuentro ayudando o acompañando a los niños, soy consciente de que algunos de estos datos no sean del todo correctos, por no poder controlar al 100 % 100 dicha situación.

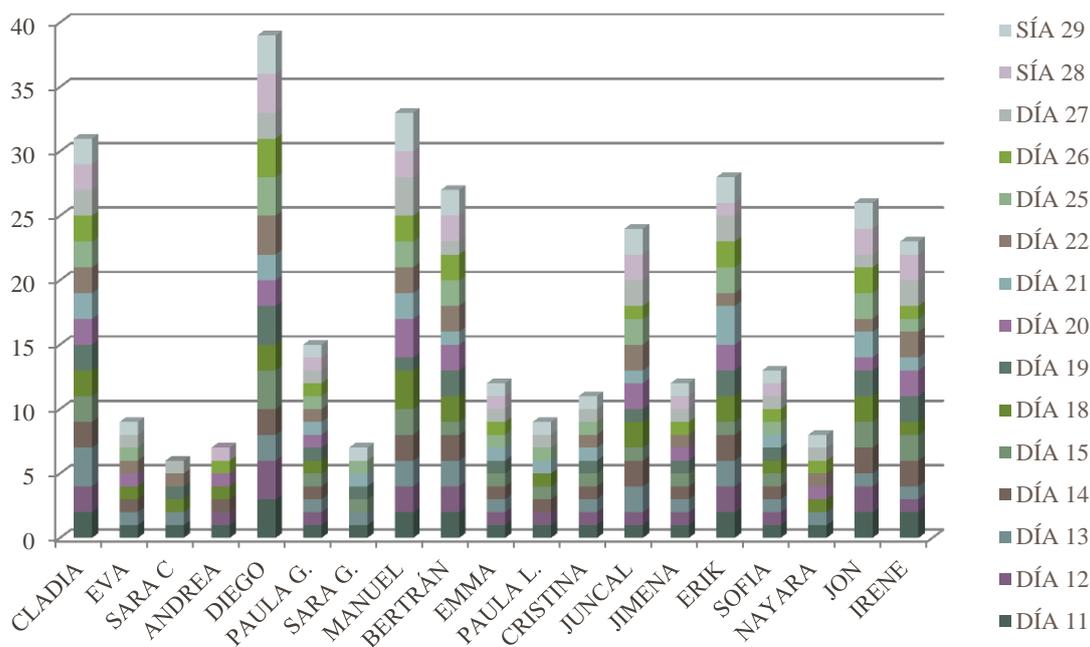


REGISTRO DE CONSUMO DE AGUA EN LA CLASE DE 1º (MAYO 2015)

	11	12	13	14	15	18	19	20	21	22	25	26	27	28	29
Claudia	II	II	III	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II
Eva	I		I	I		I		I		I	I		I		I
Sara C.	I		I			I	I			I			I		
Andrea	I	I		I		I		I					I		I
Diego	III	III	II	II		II	III	II	II	III	III	III	II	III	III
Paula G.	I	I		I	III	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
Sara G.	I		I		I		I		I		I		I		I
Manuel	II	II	II	II	I	III	I	III	II	II	II	II	III	II	III
Beltrán	II	II	II	II	II	II	II	II	I	II	II	II	I	II	II
Emma	I	I	I	I	I		I		I			I	I	I	I
Paula L.	I	I		I	I	I					I		I		I
Cristina	I	I	I	I	I		I		I	I	I	I	I		I
Juncal	I	I	II	II	I	II	I	II	I	II	II	I	II	II	II
Jimena	I	I			I			I		I			I		I
Erik	II	II	II	II	I	II	II	II	III	I	II	II	II	I	II
Sofía	I	I	I	I	I	I	I		I		I	I	I	I	I
Navara	I		I			I		I					I		I
Jon	II	I	I	II	II	II	II	I	II	I	II	II	I	II	II
Irene	II	I	I	II	II	I	II	II	II	II	I	I	II	II	I

□ Casilla en blanco; ninguna toma de agua

▮ Cada raya significa 1 toma de agua



A continuación, presento un pequeño extracto, de las valoraciones globales entregadas a las familias al finalizar el curso, sobre los alumnos que más agua consumen (superan una ingesta de agua contabilizada); en las que podemos encontrar como se dan principalmente *cuatro parámetros*:

- **dificultades de aprendizaje**
- **necesidad de movimiento, actividad motriz**
- **necesidad de actividades que favorezcan el sosiego**
- **tensiones o bloqueos emocionales y familiares**



<p>DIEGO (39)</p>	<p><i>Es el niño que más veces al día bebe y va al baño, a lo largo del día.</i></p> <p>Diego está incluido en la ATDI, por retraso en el lenguaje y retraso madurativo.</p> <p>Diego presenta importantes dificultades en la adquisición de los procesos básicos de aprendizaje (lectura, escritura y cálculo). Está todavía en un estadio inicial de conocimiento e identificación de letras, comienza a leer sílabas subvocalizando y adicionando sonidos. La escritura también es deficiente, copia pero sin direccionalidad, dificultad evidente para transformas fonema y grafema en dictado con escasa conciencia fonológica y dificultad con la segmentación, el tamaño y la forma de letra también está muy poco evolucionado.</p> <p>Emocionalmente, también es muy inmaduro y muy poco autónomo.</p> <p>Está pendiente de acudir al servicio de Salud Mental, por un posible déficit de atención, pero al contrario que Manuel, es tranquilo y muy callado.</p> <p>Por todos estos motivos no promociona a segundo.</p>
<p>CLAUDIA (31)</p>	<p>Tiene que mejorar la lectoescritura, el ritmo lector y la comprensión de lo leído, comente muchos errores por falta de atención. No termina las actividades pues se despista con facilidad.</p> <p>Tiene que mejorar la presentación de sus trabajos y ser más constante y autónoma en las tareas de casa.</p> <p>Es una niña con unas calificaciones globales entre el bien y el suficiente.</p>
<p>MANUEL (33)</p>	<p>Manuel está incluido en la ATDI, por retraso en el lenguaje y retraso madurativo general.</p> <p>Ha mejorado la lectoescritura, el ritmo lector y la comprensión, pero hay que seguir trabajando con él la caligrafía, la separación de palabras, la direccionalidad de las letras. Es muy impulsivo a la hora de trabajar lo que le provoca errores, pero su predisposición hacia el trabajo y su motivación han cambiado drásticamente.</p> <p>Es muy activo, está pendiente de acudir al servicio de Salud Mental, por un posible déficit de atención. Necesita realizar actividad motrices con asiduidad y es muy participativo en las cuñas.</p> <p>Promociona con lengua e inglés suspensos.</p>
<p>ERIK (28)</p>	<p>Es un niño con unas calificaciones globales de notable.</p> <p>Tiene que reforzar la lectoescritura, mejorar el ritmo lector y la caligrafía.</p> <p>Es un niño inmaduro e inseguro, con muchos altibajos emocionales, aunque ha mejorado en autonomía y seguridad personal.</p> <p>Socialmente tiene buenas relaciones con los demás, pero le faltan habilidades sociales para resolver pequeños conflictos, pues se deja influir mucho por los compañeros de clase. Es muy noble, sensible e inquieto, necesita actividades que le sosieguen.</p>
<p>BELTRÁN (27)</p>	<p>Es un niño con unas calificaciones globales de sobresaliente y notable.</p> <p>Posee muy buenas cualidades cognoscitivas, todas sus calificaciones están entre el notable y el sobresaliente, pero es muy activo e inquieto, necesita moverse frecuentemente y realizar cuñas psicomotrices, en momentos no pautados.</p>



JON (26)	<p>Es un niño con unas calificaciones globales de notable y bien.</p> <p>Es un niño que comprende todos los contenidos, aunque tiene que esforzarse y estudiar más y ser más constante.</p> <p>Es muy activo e inquieto, necesita actividades que le sosieguen.</p>
JUNCAL (24)	<p>Es una niña con unas calificaciones globales entre el bien y el suficiente.</p> <p>Tiene que mejorar su lectoescritura, el ritmo lector y la comprensión.</p> <p>Es recomendable que estudie más y sea más constante.</p> <p>Es una niña que le cuesta manifestar sus emociones, está sufriendo internamente la separación de sus padres, pero a lo largo del año ha ido abriendo su corazoncito, expresando más sus emociones aunque sigue bloqueada, el último trimestre ha estado especialmente sensible. Necesita mucho refuerzo positivo y cariño.</p>
IRENE (23)	<p>Es una niña con unas calificaciones globales de notable y bien.</p> <p>Tiene que mejorar el ritmo lector y reforzar el razonamiento.</p> <p>Es una niña emocionalmente insegura, le faltan habilidades sociales, a la hora buscar acuerdos, de jugar en grupo o de resolver pequeños conflictos. Por el trabajo de su madre, no puede acudir al parque, pasa bastante tiempo sola y frente a la televisión.</p> <p>Busca continuamente el refuerzo positivo del adulto y el contacto físico.</p>

El resto de alumnos, son todo niñas, las cuales tienen unas calificaciones globales de notable y sobresaliente, son emocionalmente equilibradas, sociables, constantes en su trabajo y muy autónomas.

“Pongamos un vaso de agua sobre los pupitres de nuestros alumnos y tendremos un medio autosostenible y máximamente eficiente para el aprendizaje (). Como mínimo, haciendo un planteamiento práctico, antes de cada clase o al comienzo de un nuevo bloque de aprendizaje, conviene efectuar la necesaria y adecuada hidratación, bebiendo unos tragos de agua.” (Pardo, F. 2015)

“ESPACIO DE NUTRICIÓN E HIDRATACIÓN”:

LA HISTORIA DE UN NUEVO ESPACIO DE VIDA EN EL AULA

En la segunda reunión general realizada el 27 de enero de 2015, comenté a los padres aspectos como el trabajo realizado durante el primer trimestre, objetivos conseguidos y hábitos a mejorar.



Pero la reunión estuvo centrada en comentarles los cambios o nuevas incorporaciones en la clase: como el “**espacio de nutrición**”, la incorporación del “*trabajo con rutinas de pensamiento*” o el “*espacio de las frases para la vida*” o el “*trabajo con los cristales*”.

Cuando les expliqué los motivos de la creación del “Espacio de nutrición”, por motivos educacionales, fisiológicos y también atencionales,



los padres apoyaron inmediatamente la idea. Algunos de ellos comentaban que en casa su hijo no tenía hambre en el desayuno y venían con apenas un vaso de leche; otros por el contrario, afirmaban que se quedaban con hambre del almuerzo, así que comenzaron a aportar ideas:

— *“Pues se hacen grupos y traemos cosas”*

— *“Para que te organices mejor tú lo compras y te damos dinero”.*

Y al final esta fue la fórmula elegida, cada semana cinco niños tenían que traer 1 € y yo me encargaba de reponer el almuerzo, disponiendo en el rincón de:

- Fruta
- Frutos secos
- Barritas de pan integral
- Galletas
- Cereales

Siguiendo con el trabajo por equipos que realizamos, pensé que la mejor forma de contribuir a la adquisición de la competencia de autonomía, sería hacer que los encargados de material de cada grupo fueran los que organizarían el rincón, seleccionarían la cantidad de comida que tenían que poner en los recipientes, para que durara toda la semana y se encargarían de limpiar y recoger dicho rincón.

De esta forma son más respetuoso con la comida y más conscientes de lo importante que es tratarla con el debido cuidado y respeto.

Juncal me comentó un día:

— *“Jooo me encantan los cereales que has comprado de trigo con miel, se los voy a pedir a mi madre para desayunar”*

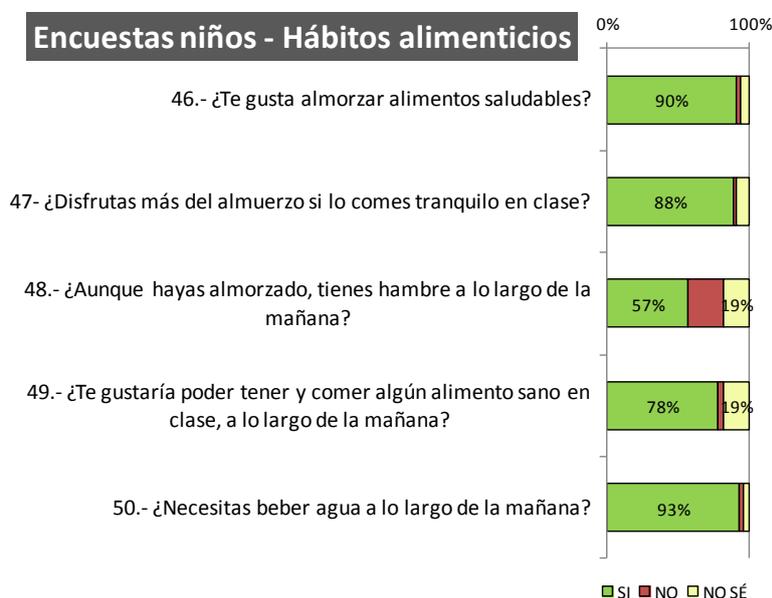
Cuando los desayuno por primera vez, nos lo contó muy ilusionada a todos, en el “termómetro emocional”.



ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

Preguntas 46 – 50: Para fomentar y crear hábitos alimenticios saludables

Encuesta general



En el programa realizado en ambos centros sobre el “almuerzo saludable”, una gran mayoría de los alumnos afirma que le gusta almorzar dichos alimentos saludables.

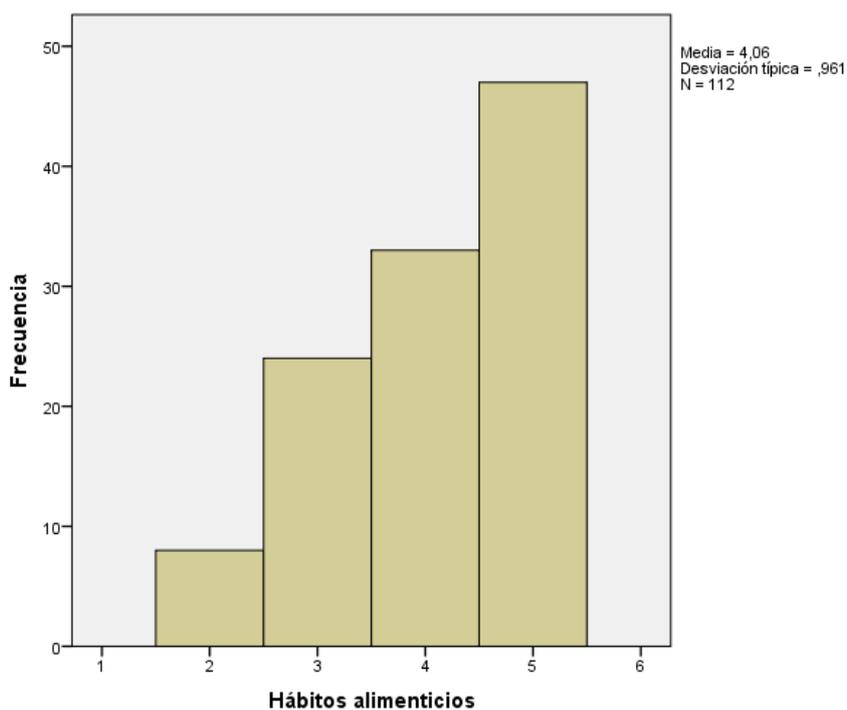
Para un 88% es muy satisfactorio realizar además este almuerzo en el aula, en un ambiente tranquilo y sosegado.

Respecto a la indispensable ingesta de agua detectada en el aula, un 93% de los alumnos ratifica dicha necesidad.

P46_50 Hábitos alimenticios					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	7,1	7,1	7,1
	3	24	21,4	21,4	28,6
	4	33	29,5	29,5	58,0
	5	47	42,0	42,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 5, podemos comprobar como para el 42,0 de los alumnos la puntuación es la máxima, el 5; estando concentrado todos los valores entre 3,4 y 5, sumando un 92,9%. Por lo que es muy satisfactorio.





También podemos ver otros valores como la media y mediana o los percentiles. En este sentido, podemos resaltar el valor de Moda (el valor que más repite) en este apartado es un 5.

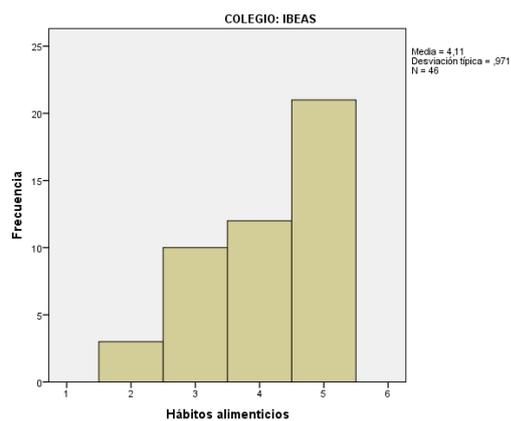
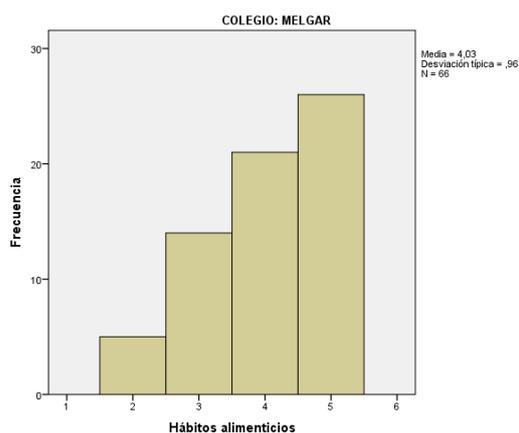
Estadísticos		
P46_50 Hábitos alimenticios		
N	Válidos	112
	Perdidos	0
Media		4,06
Mediana		4,00
Moda		5
Desv. típ.		,961
Varianza		,924
Mínimo		2
Máximo		5
Percentiles	25	3,00
	50	4,00
	75	5,00



— Comparativa por colegios

Veamos a continuación, si hay diferencia en cuanto a la utilización de las cuñas en esta categoría en los dos colegios encuestados. Primero veamos el análisis descriptivo:

P46_50 Hábitos alimenticios						
COLEGIO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
IBEAS	Válidos	2	3	6,5	6,5	6,5
		3	10	21,7	21,7	28,3
		4	12	26,1	26,1	54,3
		5	21	45,7	45,7	100,0
		Total	46	100,0	100,0	
MELGAR	Válidos	2	5	7,6	7,6	7,6
		3	14	21,2	21,2	28,8
		4	21	31,8	31,8	60,6
		5	26	39,4	39,4	100,0
		Total	66	100,0	100,0	



Vemos como apenas hay diferencias entre ambos colegios, pero en ambos colegios destaca claramente el número 5, es decir hay una mayoría de niños (45,7% y 39,4%) muy satisfechos.



Estadísticos			
P46_50 Hábitos alimenticios			
		COLEGIO	
		IBEAS	MELGAR
N	Válidos	46	66
	Perdidos	0	0
Media		4,11	4,03
Mediana		4,00	4,00
Moda		5	5
Desv. típ.		,971	,960
Varianza		,943	,922
Mínimo		2	2
Máximo		5	5
Percentiles	25	3,00	3,00
	50	4,00	4,00
	75	5,00	5,00

Realizamos una prueba estadística para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre el clima de la clase y pertenecer a un colegio u otro. Aplicamos el test para muestras no paramétricas de Kruskal-Wallis, si el p-valor es menor de 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula y ver que sí que hay diferencias.

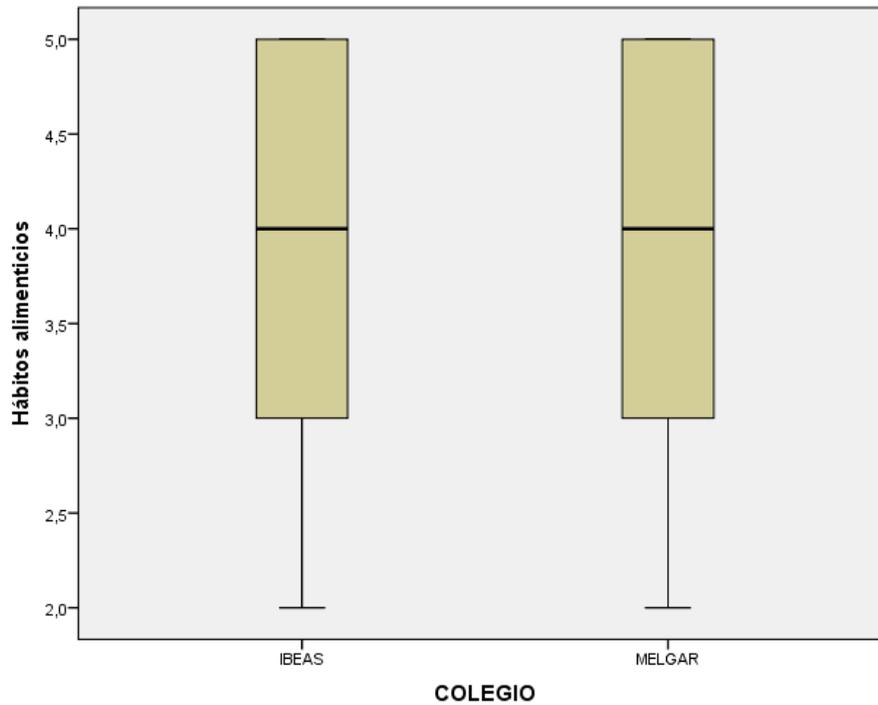
Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Hábitos alimenticios es la misma entre las categorías de COLEGIO.	Prueba U de Mann-Whitney independiente	,632	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,0

El p-valor es $0.632 > 0.05$, luego podemos decir que no hay diferencia en este apartado dependiendo a que colegio se pertenezca. Lo vemos gráficamente:





En ambos casos los valores centrales (el 50%) están situados en el punto 4. Como hemos ido viendo, los valores son muy parecidos en ambos colegios, y el test nos corrobora (p-valor=0.632) que no hay diferencias estadísticamente significativas.



9— PARA CREAR ESPACIOS DE VIDA EN EL AULA

Todos los cambios metodológicos y las diferentes experiencias vividas con las cuñas motrices y psicomotrices a lo largo de estos seis cursos, han contribuido a dotar de vida a cada uno de los ESPACIOS de nuestra aula.

Anteriormente, el aula, estaba decorada con trabajos de los niños y carteles de lengua y matemáticas principalmente. Pero el trabajo con las cuñas y la escucha realizada hacia sus necesidades, nos plantean ambientar el aula para que los niños la sientan como un espacio de concordia entre saberes y vivencias, pues nos vamos percatando de que la **ambientación u organización** de la misma, se torna imprescindible, como hemos visto anteriormente, para mejorar el clima de clase y también los aprendizajes. Por este motivo, aprovechando los recovecos, muebles o columnas, se dota al aula de diferentes “**ATMÓSFERAS**”.

Estos espacios tienen un concepto muy diferente, a los conocidos “rincones”, pues nada tienen que ver con lo simbólico, sino que más bien son espacios para lo tangible, lo orgánico, espacios para los sentidos, encontrando espacios de “concienciación”, de “corporalidad”, de “sensaciones”, “espacios para ser y sentirse a uno mismo”, de “emociones”, de “cuidado”, “de escucha”, de “curiosidad”...

“La curiosidad, lo que es diferentes y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren la ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento.” (Mora, F.2013:73).

Todos estos espacios se han ido construyendo, día a día, año tras año, tras la exploración y a través de diferentes situaciones acontecidas en el aula, que me han hecho reflexionar o repensar en su necesidad. De nuevo la exigencia de la “**escucha activa**” por parte del maestro, se hace imprescindible, para dinamizar y acicalar el aula.

Francisco Mora en el estudio que realiza sobre la influencia que la arquitectura de los colegios tiene sobre el aprendizaje, inspira la siguiente pregunta: *¿Es posible que la arquitectura de los colegios no responda hoy a lo que de verdad requiere el proceso cognitivo y emocional para aprender y memorizar acorde a los códigos del cerebro humano, y verdadera naturaleza humana y sean, además, potenciadores de agresión, insatisfacción y depresión?* (Mora, F. 2013:139–140).

La neurociencia en este sentido, está realizando estudios, reuniendo tanto a arquitectos y neurocientíficos para poder concebir conjuntamente nuevos modos de construir, contemplando tanto la luz, temperatura, como el ruido que tanto influyen en el rendimiento mental, porque **este se deteriora si las personas no se sienten a gusto donde están**, si hay estímulos que les distraen o no hay condiciones adecuadas para la realización de una actividad mental determinada

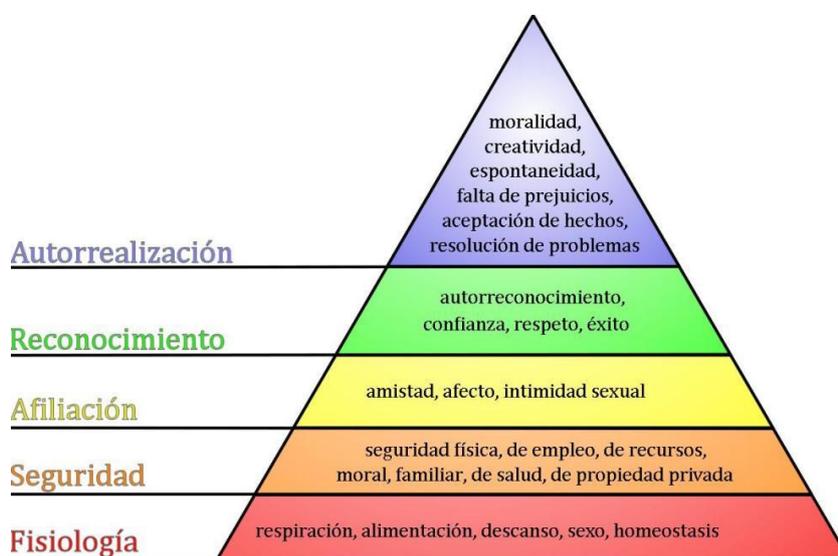
Nosotros no podemos influir en la modificación de las grandes estructuras, pero si en nuestro espacio próximo, en el que más horas cohabitamos: “el aula”. Por este motivo, nos corresponde a cada uno de nosotros, a cada maestro, reconstruir dicho espacio, dotándole de magia, color, alegría, sorpresa, diálogo, imaginación, vitalidad...



Tras estas progresivas exploraciones, y como resultado de todas las vivencias acontecidas en el aula, los “*espacios de vida*” en nuestra aula se van transformando en los siguientes:

- A. Espacio de la Salud
- B. Espacio de las Emociones
- C. Espacio de Juegos y lectura
- D. Espacio de Cuñas Motrices y Psicomotrices
- E. Espacio de Frases para la Vida
- F. Espacio de Nutrición e Hidratación
- G. Espacio de Reciclaje
- H. Espacio de los Mantras
- I. Espacio de convivencia. Espacio “Yo hablo, tú escuchas”

Con la creación de todos estos espacios de vida, esperamos dar una atención a lo que **Abraham Harold Maslow** en 1943 describió como “*Pirámide de las necesidades*”:



— Necesidades fisiológicas:

Son necesidades de primer nivel y se refieren a la supervivencia, involucra: aire, agua, alimento, vivienda, vestido, etc. Estas necesidades constituyen la primera prioridad del individuo y se encuentran relacionadas con su supervivencia.

— Necesidades de seguridad:

Se relaciona con la tendencia a la conservación, frente a situaciones de peligro, incluye el deseo de seguridad, estabilidad y ausencia de dolor. Con su satisfacción se busca la creación y mantenimiento de un estado de orden y seguridad.

— Necesidades sociales:

Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, la motivación se da por las necesidades sociales. El hombre tiene la necesidad de relacionarse de agruparse formal o informalmente, de sentirse uno mismo requerido. Estas tienen relación con la necesidad de compañía del ser humano, con su aspecto afectivo y su participación social.



— Necesidades de estima:

También conocidas como las necesidades del ego o de la autoestima. Este grupo radica en la necesidad de toda persona de sentirse apreciado, tener prestigio y destacar dentro de su grupo social, de igual manera se incluyen la autovaloración y el respeto así mismo.

— Necesidades de auto-realización:

También conocidas como de auto superación o auto actualización, que se convierten en el ideal para cada individuo. En este nivel el ser humano requiere trascender, dejar huella, realizar su propia obra, desarrollar su talento al máximo. Consiste en desarrollar al máximo el potencial de cada uno, se trata de una sensación auto superadora permanente. (Parada, J.M. 2014:3-4)

A— ESPACIO DE LA SALUD

En una esquina trasera de la clase, junto a la ventana, donde siempre hay sol y claridad, hay una mesa colocada en la que crecen diferentes *plantas aromáticas y medicinales*: hierba buena, albahaca, aloe vera, cebollino, romero, orégano, tomillo, planta limón, manzanilla, estevia, menta poleo, citronela, melisa... Junto a pequeños carteles que indican su nombre y sus propiedades. Según van pereciendo, las vamos reponiendo con plantas nuevas, y así este espacio no cesa de crecer, teniendo que ampliar en los últimos meses, su superficie.



A ellas recurren siempre que lo desean, las tocan, frotan sus hojas para oler sus aromas, las prueban o cortan un trocito de aloe vera para curarse si tienen una herida; pero siempre, pidiendo permiso a la planta antes de hacerlo. Progresivamente vamos conociendo algunas de las propiedades de estas plantas y sus beneficios:

- **Aloe Vera:** para quemaduras, picaduras, erupciones de la piel y cicatrices.
- **Albahaca:** para el agotamiento y la depresión, ayuda a dormir y aumenta los anticuerpos.
- **Orégano:** ayuda si tengo tos o problemas digestivos.
- **Tomillo:** digestiva, combate el catarro y el dolor de cabeza, mejora la memoria.
- **Planta limón:** es digestiva, dolores de garganta, relaja y ayuda a dormir.
- **Romero:** mejora la concentración y la memoria o despeja la congestión en el pecho.
- **Hierba buena:** ayuda si tengo **ansiedad** o **dificultades al dormir** y **disminuye el dolor** de una contusión o herida.



- **Manzanilla:** favorece las digestiones, ayuda en los dolores de estómago, relaja en situaciones de nervios o cuando no puedo dormir.
- **Estevia:** ayuda a hacer la digestión, ayuda a curar úlceras en lengua y boca, calma dolores de vientre, ayuda a ir al baño si hay estreñimiento.

El periodista y divulgador norteamericano **Richard Louv** a raíz de su libro “*El último niño de los bosques*” en 2008, propuso una hipótesis sobre el “*trastorno por déficit de naturaleza*”, el cual afirmaba que tal vez, muchos de los problemas actuales de la infancia como la obesidad, la miopía, alergias, a nivel físico, o problemas de aprendizaje, psíquicos o de conducta como dislexia, trastornos de déficit de atención, depresión, estrés, etc.; pueden tener un origen en la falta de contacto con la naturaleza en los niños; contacto que en los últimos 40 años, se ha visto gravemente reducida, ante la dificultad de encontrarse con el mundo natural. Afirma que “*El mundo digital no tiene por qué competir con el mundo físico. Pero es importante la labor de los padres y los educadores para que los niños no se aislen con la tecnología, y para que tengan a diario suficiente cantidad de Vitamina N “Vitamina de Naturaleza”*”

Uno de los grandes beneficios de este contacto con estos espacios naturales, es que les permite a los niños, desarrollar su motricidad, una motilidad más espontánea conectada con su necesidad, motricidad que es la base a partir de la que se desarrolla la inteligencia espacial, abstracta... pues cuando hay una motricidad bien desarrollada, integrada y conectada con su necesidad, va a permitir desarrollar mejor tu inteligencia sensorial, emocional, social, abstracta...

Esta falta de contacto con la naturaleza, por la implantación de las nuevas tecnologías en nuestras vidas, en nuestras aulas, en situaciones extremas puede llegar a provocar “*Biofobia*”, denominado así a un trastorno en el que se tiene miedo a todo lo natural. Sin embargo, no debemos olvidar que somos naturaleza y que estamos atraídos por ella, pues cuando armonizamos nuestro campo electromagnético para conectarnos con la tierra, con las plantas, con el paisaje, todo nuestro ser se armoniza. (Louv, R. 2013:2)

Heike Freire en su libro “*Educar en verde*” (2011) defiende esta pedagogía en la que la escuela articule los espacios interiores y exteriores para incorporar elementos naturales, ante el exceso de productos y tecnología que suplantán a los niños de la naturaleza, para poder cubrir y atender las necesidades de los niños y poder así desarrollarse de forma más saludable a todos los niveles: físico, emocional, mental, social y espiritual... permitiéndole al niño, través de este contacto con la naturaleza, conectar con el mundo, con sus sensaciones y con las de los demás.

En este espacio cohabitan también diferentes *libros*: sobre los cuidados del cuerpo, un diccionario de piedras y cristales, Terapias naturales y yoga para niños, las partes del cuerpo, las plantas y sus beneficios...

Sobre la mesa una pequeña cajita guarda un juego de variados *cristales*: cuarzos cristal, verdes, rosas, amatistas, ágatas, carneolas, sodalitas, hematíes, ámbar, calcedonia, prasiotrininos, cuarzos lemurianos... Al comenzar el día, cada niño coge un



crystal, el que siente que va a necesitar y lo coloca en su mesa, haciéndose responsable de su cuidado a lo largo de la mañana. Según van sintiendo los cristales, vamos conociendo sus características y beneficios.



- Mejorar la **concentración**: ágata carneola, aguamarina, hematite
- **Curarnos y calmar un dolor**: cuarzo turmalinado, malaquita, obsidiana nevada
- **Tranquilizarnos o relajarnos**: cuarzo rosa, amatista, cristal de roca, fluorita
- **Superar los miedos**: ámbar, aventurina, amazonita
- **Confiar** en uno mismo: amazonita, ágata carneola, labradorita, ojo de tigre, onix
- **Animarnos y darnos alegría**: aventurina, ágata carneola, turquesa, turquenita

Helena Galiana (2005) "El poder de los cristales. Fuente de armonía y bienestar CEAC.Barcelona

Una cestita guarda remedios caseros, como *crema de caléndula y lavanda*, aceite *esencial de árbol de té y lavanda*. Crema que reclaman los niños, en cuanto tienen una pequeña herida o rozadura. Gustosos me enseñan su dedo o herida, para que sobre ella frote la crema. En el caso del aceite esencial de lavanda, lo utilizo a menudo con Manuel (alumno muy inquieto que tiene dificultades escolares). Cuando está muy nervioso, le echo unas gotitas en la muñeca y le pido que lo huelga tranquilamente (Ver 5.1.11). En muchas ocasiones es el mismo, quien me solicita que le eche unas gotitas. El aceite de árbol de té, lo utilizo en caso de heridas infectadas y todas las mañanas al entrar en clase, vaporizo agua con árbol de té para limpiar el ambiente, o cuando algunos niños han estado enfermos.

- **Crema biológica de Caléndula**: ayuda curar heridas, quemaduras, picaduras, granos, forúnculos, acné, manchas en la piel, dermatitis, cuidado de las cicatrices, úlceras, alivia los picores de reacciones alérgicas.
- **Crema biológica de Lavanda**: reconstruye el sistema nervioso, puede utilizarse en estados de debilidad nerviosa y agotamiento. Ayuda a conciliar el sueño y es tranquilizante. Es un remedio eficaz para combatir el dolor de cabeza.
- **Aceite esencial biológico de árbol de té**: se usa para ayudar a sanar la piel en casos de acné, verrugas, granitos, y de infecciones. Se usa en casos de catarro crónico, sinusitis, gripe. Para refrescar el ambiente de las casas o lugares cerrados. Y es repelente de insectos y parásitos.



- **Aceite esencial biológico de Lavanda:** ayuda a relajar la mente, siendo útil en casos de estrés, ansiedad, o depresión. También se utiliza para combatir el dolor de diversos tipos como la lumbalgia, las migrañas y los causados por la artritis reumatoide.
- **Aceite esencial biológico de mandarina:** mejora el estado de ánimo, actúa como tónico ligeramente estimulante, ayuda a mejorar la circulación, y es sedante.
- **Alcohol de romero:** se emplea para problemas de tipo respiratorio y como analgésico en dolores musculares.
- **Extracto de geranio (casero):** se emplea para los dolores e infecciones de oídos.

Edmud Chessi (2001) "Hierbas que curan". Altorrey. Barcelona

Y por último, una caja de cartón, con papeles en blanco, aguarda los mensajes que los niños escriben a los seres a los que desean o necesitan decir algo; es *la caja de los Seres Queridos*. Esta idea surgió el curso 2013–2014, en el que tras realizar las Cuñas Motrices de meditación, continuamente surgía el llanto y la necesidad de hablar sobre los Seres Queridos, siendo los protagonistas en la mayor parte de las meditaciones. Este hecho me llevó a crear un espacio, en el que ellos pudieran manifestar libremente y en el momento en el que lo desearan o necesitaran, todas aquellas cosas, sentimientos, ideas, dudas, preguntas, palabras que necesitaran contarles, decirles, transmitirles. Los mensajes cada vez eran más ricos en expresión y en sentimientos... (Expuesto en 5.2.)



A lo largo del curso 2014–2015, dicha situación se ha repetido, y por este motivo, dentro del rincón de la salud, protegido por las plantas y cristales, guardamos los mensajes que desean transmitir a sus seres más queridos. Es una caja, que siempre se ha respetado y honrado, por parte de todos los niños, pues han comprendido, que los mensajes que se depositan en dicha caja, son secretos y les pertenece a sus seres queridos. (Relatado en 5.2).



- Con este rincón se pretende exponer a los niños a experiencias positivas de aprendizaje, a que agudicen sus sentidos, a vivir *nuevas experiencias multi-sensoriales*, que les permitan aumentar el número, complejidad y eficiencia de las conexiones neuronales en su cerebro, en su cuerpo, en su espíritu.
- También se pretende sensibilizar sobre la necesaria *autogestión y responsabilidad de la propia salud*, en conexión con la naturaleza, la cual nos proporciona todo un mundo de elixires, plantas, cristales, aromas... sencillos remedios de salud que están a su alcance y disposición.
- Y paralelamente, concienciar hacia el respeto y honra de la madre tierra, por todo lo que generosamente nos ofrece y regala.

B— ESPACIO DE LAS EMOCIONES



Hemos podido constatar, con cada tutoría, como cada grupo es un universo de necesidades, por este motivo las clases se comienzan de diferente forma con cada tutoría que he tenido, como expongo en el apartado 5.1.2.; en algunos casos, con una meditación dado el nivel de ansiedad y estrés con el que algunos niños llegan ya a clase a las 9 de la mañana y con otros, abro la puerta de la imaginación a través de los cuentos, leyendas, fábulas... para que la creatividad nos permita estar más abiertos a los aprendizajes.

En el curso 2014–2015, tras observar como el estado emocional en el que llegaban los niños al aula afectaba contundentemente su trabajo y atención, se decide inaugurar el día con “**El termómetro emocional: hoy me siento...**” con el objetivo de poder descifrar en qué estado vibracional llegan los niños a clase, a través de la apertura, la verbalización y la escucha de sus emociones, haciendo que todas ellas entren en su repertorio, sin categorizarlas, creciendo en su descubrimiento. Esta herramienta, me permite crear un tejido afectivo imprescindible para abrir sus mentes al aprendizaje, pues considero que las emociones no son un contenido a trabajar, son parte de nuestra vida y me entonces me cuestiono que al hablar de ellas, es la mejor forma de comprenderlas y controlarlas.

Como expone el doctor **Luis Rojas Marcos** cientos de investigaciones demuestran contundentemente que *hablar es bueno para la salud mental y física* de la persona: fortalece el sistema inmunológico encargado de defendernos de agresiones del entorno y vigoriza nuestra capacidad de adaptarnos a los cambios y superar las adversidades. Además, la comunicación nos permite compartir nuestro mundo, relacionarnos con otras personas e invertir en el llamado <capital social> o en recursos derivados de la confianza, la reciprocidad y la conectividad con los demás. Las personas que se sienten dentro de un grupo superan los momentos difíciles mucho mejor que quienes se encuentran asilados o carecen de una red social de soporte emocional. (Rojas, L. 2007:186)

“Pasar lista por la mañana. Oír tu nombre pronunciado por la voz del profesor es como un segundo despertar. El sonido que tu nombre hace a la ocho de la mañana tiene vibraciones de diapasón” (Pennac, D 2009: 115).



C— ESPACIO DE LOS JUEGOS Y LECTURA

Para **Luz Elena Gallo** “*el juego desestabiliza, quiebra la unidad en multiplicidad, abre distintas perspectivas y favorece una diversidad de miradas e interpretaciones*” (Gallo, L.E. 2012:8). Kant, Schiller, Nietzsche y Gadamer se Sirven de la figura del juego en tanto constituye una forma suprema y valiosa de la relación del hombre con el mundo.

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, (pag.19408) por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, expone:

“El juego es un recurso imprescindible en esta etapa como situación de aprendizaje, acordes con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador. Las propuestas didácticas deben incorporar la reflexión y análisis de lo que acontece y la creación de estrategias para facilitar la transferencia de conocimientos de otras situaciones”.

Para poder garantizar las funciones que numerosos neurocientíficos y pedagogos atribuyen al juego, (expuesto en el anexo 6) siempre hay un espacio en el aula en el que se atesoran diferentes juegos: un teatro de imanes, coches, cartas, juegos de montaje, puzzles, cacharritos, muñecas, marionetas... siendo el aula misma, un espacio de juego libre y espontaneo.

“Desde la perspectiva de la Educación Corporal, importa el juego como práctica corporal no solamente por su actitud desinteresada sino también porque jugar significa transformar, transformarse, crear y crearse” (Gallo, L.E. 2012:9).

Lo que está haciendo el niño en su juego, es obedecer a mecanismos de su cerebro que le llevan a experimentar en todo aquello que le resulte curioso, y, con ello, aprender del mundo aprenderá a tomar medida “motora” de las distancias entre los objetos y entre su propio cuerpo y los objetos que hay alrededor, y construir programas neuronales en su cerebro que utilizará más adelante para realizar con seguridad y precisión una determinada conducta. “*El niño juega porque le produce placer hacerlo, sin “saber”, por supuesto, que es el mecanismo diseñado por la naturaleza para empujarle a aprender*” (Mora, F. 2013:93).





D— ESPACIO DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES

Gracias a la investigación elaborada, en la que como hemos visto la propia colocación y localización de las fichas de las cuñas motrices va evolucionando, hacia espacios principales del aula y espacios comunes y públicos, las cuñas motrices acaban por situarse una columna central del aula, “creciendo” en un precioso árbol que acoge todas las Cuñas Motrices que nos acompañaran a lo largo del curso. Como ya he explicado, las cuñas están divididas en cinco grupos, con el objetivo de ayudar al niño a seleccionar la que más necesite en momentos concretos de la jornada escolar:

- Nos estiramos
- Gimnasia para mi cerebro
- Moviendo la energía
- Me oxígeno
- Mejoro mi autoestima

De esta forma se favorece, que el niño pueda transformar la cuña motriz en psicomotriz, a través de la selección realizada, para atender sus propias necesidades fisiológicas, atencionales, emocionales, etc.



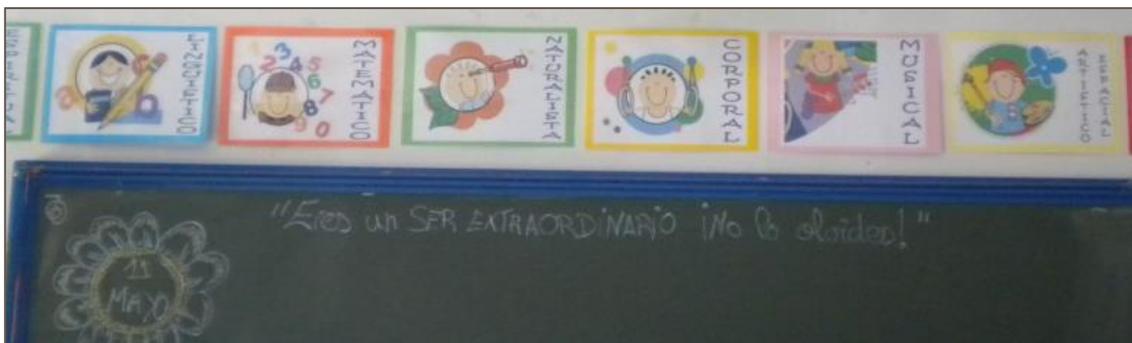
E— ESPACIO DE FRASES PARA LA VIDA

Como he relatado con cada grupo la bienvenida del día es diferente, en función de sus peculiaridades, de ese modo el curso pasado 2013–2014, siempre amenizábamos la entrada con una historia, una leyenda, fabula... que llenaran la clase de imaginación y colorido; y de ellas se extraían frases, moralejas que nos acompañaban toda la semana, para poder reflexionar sobre sus enseñanzas. La frase elegida, presidía la pizarra toda la semana.

Esta actividad les gustaba tanto a los niños, que este curso decidí mantenerla, así que los lunes tras realizar “*el termómetro emocional*”, realizo una pequeña lectura, habitualmente de una fábula de animales, pues les encantan, y de ella los niños extraen la enseñanza que dicha lectura les inspira. Entre todo el grupo decidimos cual es la frase que mejor lo representa, y la escribimos en la parte superior de la pizarra, la cual nos acompaña toda la semana. Todas estas frases las recogemos en un gran “sol” que nos recuerda todas aquellas ideas y aprendizajes maravillosos que van surgiendo.

La idea de poder convertir esta actividad en “espacio de vida” surgió a raíz de la reflexión de Cristina (1º) en el momento del “Termómetro de las emociones”, cuando nos explicaba que sentía una emoción que no encontraba en el termómetro, pues estaba “celosa” (descrito en el apartado 5.1.2.). Aprovechamos dicha situación para dialogar sobre que eran los celos y como se sentían cuando los tenían. Fue muy grato oír sus sensaciones y como verbalizaban perfectamente que son los celos para ellos. La frase elegida en esta ocasión fue:

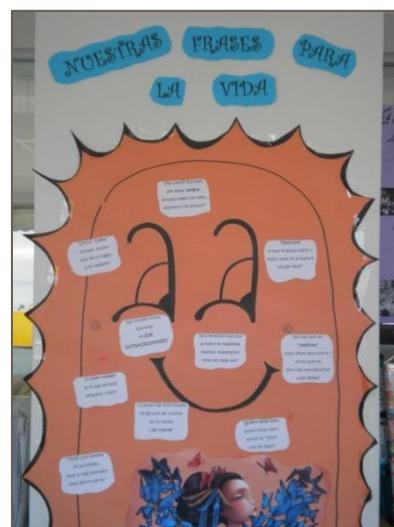
—“*Siento celos cuando quiero que me hagan a mí, lo mismo que les hacen a los demás*”.



Por este motivo, pensamos que sería muy útil poder recordar todas las frases que ellos construían a lo largo del curso. Y así surgió este nuevo espacio.

Estas son algunas de las frases que los niños han ido creando:

- “*Me siento muy bien por tener amigos, porque juego con ellos, disfruto y no discuto*”
- “*Descubre que te gusta hacer y hazlo, pues es la manera de ser feliz*”
- “*No hay que ser “cabezota” unas veces será que sí y otras que no, pero hay que escuchar a los demás*”



- “Quiero estar bien, quiero estar sano, activo el timo como mi mano”
- “Cuando hay dificultades tengo que confiar en mí mismo y ser fuerte”
- “Eres un SER EXTRAORDINARIO ¡No lo olvides!”
- “El buen trabajo es el que se hace despacio y bien”
- “Compartir se disfruta más de las cosas, pues son aprovechadas por más personas”
- “Tengo que confiar en mí mismo, pues lo más hermoso está en mí”

F— ESPACIO DE LA NUTRICIÓN Y DE HIDRATACIÓN

Como explica el neurocientífico **Francisco Mora**, continuamente hacemos alusión al **rendimiento mental**, el cual requiere de tres procesos cognitivos que bien pudieran ser su base cerebral y cualquier alteración en cualquiera de estos tres parámetros produce cambios en el rendimiento: *la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas*. “Pero el rendimiento mental no es ajeno a otros factores relacionados con el entorno o el medio ambiente, que no suele ser tenido en cuenta como es el **estado nutricional del niño** y en particular, los **niveles de glucosa**”. (Mora, F. 2013:148)

Este “espacio de vida” surge en el curso 2014–2015, debido a que Andrea, durante varios días seguidos, comienza a ponerse muy pálida y a encontrarse mal a media mañana, teniendo que llevarle los padres al médico. Tras varias revisiones, me comenta su madre, que lo que le ocurre a Andrea, es que le faltan nutrientes, pues el almuerzo no es suficiente para ella.

Este hecho junto con las justificaciones que voy leyendo en torno a la alimentación en los niños y su repercusión en el aprendizaje, incorporo este nuevo espacio en el aula. De esta forma, nada más entrar en clase, junto a la puerta, hayamos una bandeja con tazas y una botella de **agua** siempre llena. A su lado, se haya una bandeja con **fruta, frutos secos, galletas y panecillos**. Estos alimentos forman parte de los recomendamos en el programa de “Almuerzo Saludable” del colegio.



En el centro de Ibeas de Juarros, desde hace años se viene desarrollando el proyecto de “Almuerzo saludable”, haciendo un listado al comienzo de curso sobre los alimentos que tendrán que traer cada día de la semana los niños. Pero lamentablemente, no hay tanta sensibilización sobre la necesaria ingesta diaria de agua, dicha situación no está nada bien vista,



pues incluso en los claustros de principio de curso, todos los años se habla sobre el control que debemos tener para no dejar ir a beber agua al baño, e incluso prohibirlo, pues es entendido como una estrategia de despiste de algunos alumnos para “escapar de clase”. Incluso algunas compañeras manifiestan sus desacuerdos sobre la idea de que los niños traigan botellas de agua a clase; como acabo de relatar en el apartado anterior, referido a la creación de hábitos alimenticios saludables.

En el mes de octubre (2014), tras sufrir unas fuertes anginas, llevé a clase un termo con *infusión de gayuba y hierba luisa*, para ir bebiendo poco a poco. Los niños con su maravillosa inquietud por todo lo nuevo acontecido en el aula, no esperaron a preguntarme que era lo que bebía y, al explicarles que era una infusión de dos hierbas que curaban las anginas, se fueron acercando para verlo. Se lo di a oler, y a muchos de ellos les encantó el olor por lo que me preguntaron si podían probarla. Llene un vaso y les di a probar a todos aquellos que lo desearon. El termo se acabó rápidamente, y niños que nunca habían probado una infusión mostraron su agrado por la misma, y otros niños más acostumbrados a ellas me dijeron que estaba riquísima. Este hecho junto con la idea de conectarlo con el centro de interés que estábamos trabajando en ese momento: “*Los sentidos*” me hizo pensar en la posibilidad de traer a clase diferentes infusiones, para que experimentaran con el olfato, el gusto, el tacto y la vista.

De esta manera se ha instituido como un elemento en la clase. Varias veces a la semana llevo el termo con una infusión diferente. Les explico las plantas que lleva y para qué sirve. Las más frecuentes en otoño e invierno, dados los resfriados suelen ser las siguientes:

- **Para los dolores de garganta:** gayuba y hierba luisa
- **Para los dolores del estómago:** manzanilla, menta poleo o salvia
- **Para los dolores de cabeza:** valeriana
- **Para los catarros:** hisopo, hierba luisa, malva, escaramujo o eucalipto
- **Para relajarnos:** melisa o salvia

Alfaro; T. (2011) “Un cuerpo para toda la vida”. Ediciones b. Barcelona

G— ESPACIO DE RECICLAJE

Continuamente oímos y hacemos alusión a la necesidad de reciclar en nuestros hogares y a sus beneficios para la naturaleza. Siempre he sentido la necesidad de repetir dicha transmisión en el aula, y para ello me planteaba el objetivo de que los niños vivieran a través de la experimentación dicho aprendizaje:

- pudiendo asimilar los colores de los contenedores con los colores de las cajas destinadas al reciclaje
- adquiriendo el acto de reciclar, en sus acciones cotidianas, reciclando los materiales que ellos consumen a diario en el aula: papel y plásticos (almuerzos)
- afianzando el acto de reciclar, creando la responsabilidad de depositar adecuadamente los materiales y de desalojarlos en los contenedores apropiados (contenedores del pueblo)



Por este motivo, ya desde el curso 2009–2010, siempre ha habido un espacio en el aula destinado al reciclaje, disponiendo en el aula de tres contenedores diferentes, uno para el *papel*, otro para el *plástico* y otro para el *orgánico*. Todos los viernes “*los responsables de materiales*” de cada grupo, bajamos a reciclar los papeles y plásticos generados.

Del contenedor de plástico, seleccionamos vasos de yogur y botes de yogures bebibles, que utilizaremos posteriormente, en actividades de plástica.



H— ESPACIO DE LOS MANTRAS



La transformación del proyecto ha seguido un camino progresivo, en el que la detección de las necesidades de nuestros alumnos, ha dado lugar al empleo de nuevas herramientas que han ido enriqueciendo y ampliando el proyecto de cuñas motrices y psicomotrices. Dado que cada vez he visto una mayor necesidad de creación de espacios y tiempos de silencio en el aula, de intimidad vivida en compañía, de búsquedas interiores sorprendentes... se han introducido herramientas con el objetivo de poder atender dicha necesidad detectada. Este es el principal motivo por el que se comienza con la práctica de cantos de mantras (expuesto en apartado 5.2).

Dado que los mantras están escritos en sánscrito, hemos creado un espacio para poder tenerles siempre disponibles y así cantarles, bien a viva voz o en silencio, cuando el grupo lo necesita o un niño lo necesita.

I—ESPACIO DE CONVIVENCIA

Como expresa **Pérez Gómez** la escuela debe contribuir a la “mediación reflexiva” entre el individuo y la sociedad, (Pérez Gómez, 2007: 51), afirmación que abalan autores como Hoyos Vásquez, 1995; Freire, 1997; Apple y Beane, 2000; Flecha y Tortajada, 1999; a través de las distintas teorías de la ética comunicativa:

Fenomenología de lo moral: La moral es construida a partir de los sentimientos y las experiencias reales vividas por el sujeto. Por eso es extremadamente adecuado detectar y “vivir” los conflictos morales desde la escuela para contextualizar posibles soluciones, buscando el respeto al pensamiento del otro, intentando “ponernos en la piel” del otro (empatía, reciprocidad, solidaridad...), reconociendo sus puntos de vista sin tener necesariamente que compartirlos.

Búsqueda de un principio puente entre los sentimientos morales y los principios morales: Aunque esta idea procede de Kant, y este autor aspiraba a conseguir leyes universales, nuestras pretensiones se ciñen a los principios que se puedan establecer mediante el diálogo, que



es el auténtico principio puente al que nos referimos, teniendo en cuenta además que el concepto de libertad juega aquí también un papel imprescindible: solamente se podrá desarrollar un diálogo realmente fructífero si los y las participantes actúan sin coacción y con absoluta libertad.

Hermenéutica: Se busca comprender el sentido de las expresiones lingüísticas, reconocer al otro, el derecho a la diferencia, el respeto a distintos puntos de vista... ya que toda ética debe comenzar por la comprensión del otro, que no significa necesariamente que se esté de acuerdo con él.

Buscar la relación entre consenso y disenso: “*Todo consenso debe dejar lugares de disenso y todo disenso debe posibilitar nuevos caminos*” (Hoyos Vázquez, 1995: 84). Los consensos obtenidos en el aula tendrán siempre en cuenta que pueden existir puntos de vista distintos a los de la mayoría, con lo que se debe respetar y en la medida de lo posible atender ese tipo de discrepancias, teniéndolos en cuenta a la hora de planificar nuevas actuaciones o para la mejora de lo ya existente. (<http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html>)

Siguiendo estas teorías, cada año al comenzar el curso, en el mes de septiembre, se decide entre toda la clase, las normas de convivencia por las que nos vamos a regir en el aula. En los últimos tres cursos escolares, cada mes se han revisado dichas normas, para comprobar si realmente se están cumpliendo.

En el curso 2014–2015 se han decorado en forma de “nube”, de manera que aquella norma que se ha conseguido respetar, en general por todo el grupo, se cambia de ventana, quedando aquellas nubes que consideramos no se han logrado todavía cumplir.



Gracias al trabajo realizado en el colegio de Melgar como coordinadora de convivencia, el tiempo semanal dedicado a la “Tutoría” siempre ha tenido una gran importancia para mí en el aula, pues he ido comprobando, como este espacio de diálogo y reflexión, ha permitido la creación de un aula más respetuosa y empática.

Por este motivo, siempre que he tenido disponibilidad en mi horario, he reservado la última hora de los viernes, para realizar diferentes actividades que favorecieran la conversación y la concordia. Con los grupos más pequeños, hemos creado dinámicas, en las que cada niño tiene un animal (diferente cada año) y lo va completando con colores, en función de su conducta y esfuerzo personal semanal.

En el curso 2014–2015 el animal elegido fue un caracol y al espacio de convivencia y reflexión, decidieron llamarlo el “*Caracolito*”. En este espacio, cada niño verbaliza como se ha sentido a lo largo de la semana, y hace una breve reflexión sobre su actitud en el aula, decidiendo que color merece conseguir esa semana:

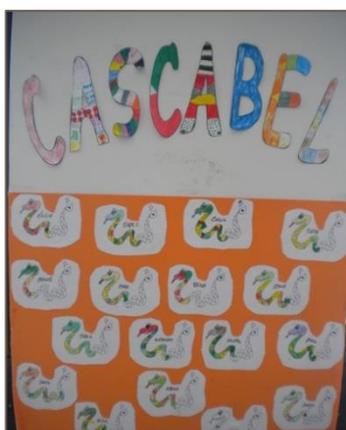
- **Verde:** si ha respetado todas las normas, se ha esforzado y ha sido respetuoso.
- **Amarillo:** si se le ha olvidado algún material, no ha hecho la tarea algún día, o se ha despistado repetidamente en clase, entre otras pequeñas faltas.
- **Rojos:** si ha faltado al respeto a un compañero, verbal o físicamente.



(Curso 2008–2009)



(Curso 2009–2010)



(Curso 2013–2014)



(Curso 2014–2015)



Entonces se pone en común la reflexión y se pregunta al resto de la clase si está de acuerdo con su decisión, si hay unanimidad se pinta un trocito de la concha del caracol del color logrado, pero si hay algún desacuerdo, se verbaliza por qué y se toma una decisión grupal.

Según van coloreando su caracolito, van trayendo la agenda a mi mesa, de forma que los niños que han conquistado un “verde” llevan una pegatina de “caritas”; pero si han tenido un “amarillo” o un “rojo” no reciben dicho premio. Esta es una estrategia que los padres conocen, siguen y refuerzan en casa, por este motivo, todos los viernes les pongo una pequeña reseña, sobre los motivos del color obtenido, para buscar acuerdas comunes y hacer un seguimiento en familia de la evolución y actitud de su hijo.

ESPACIO “YO HABLO, TÚ ESCUCHAS”

Este es un espacio de convivencia, para reivindicar que los conflictos se resuelvan mediante el diálogo. A lo largo de estos seis cursos, he ido planteando diferentes actividades para resolver los pequeños conflictos acontecidos en el aula: mediación dialogante, búsqueda de consecuencias, partes de reflexión...

Gracias a estas experiencias, en el curso 2014–2015, se decide incorporar un espacio en el que los niños de forma autónoma y respetuosa pudieran mediar sus propios conflictos, pues me he ido percatando, que al estar yo presente en la mayor parte de la resolución de sus conflictos, no les permitía manifestarse de forma tan libre como ellos deseaban, interviniendo en exceso, en muchos de los casos.

Con estos objetivos en mente, se disponen en el aula dos sillas en las que figuran dos dibujos: “*Hablo*” y “*Escucho*”. De esta forma, cuando hay algún conflicto en clase, las dos personas implicadas, acuden a las sillas, se sientan y siguen el siguiente proceso:

- El niño que está en la silla de “hablo”, comienza a contar lo que ha ocurrido, como se siente, como le gustaría solucionarlo y el compañero mientras escucha sin poder interrumpir. Cuando ha terminado, cambian de silla.
- El segundo niño, es ahora el que habla mientras el otro en silencio escucha.
- Cuando han finalizado, buscan la forma de solucionarlo en común.
- Para despedirse se piden disculpas y siempre tienen que acabar de una forma amable: con un abrazo, con un beso, con un caricia...





“La mirada y el sentimiento de los demás nos enciende y nos conecta. No estamos preparados para estar solos, sino para estar conectados” (Punset, E. 2014:27)

Con esta estrategia, me he percatado de que los niños aprenden a respetar el turno de palabra, se miran, se escuchan pacientemente, y en el mayor número de casos, se percatan de que el motivo de la discusión ha sido banal. Los acuerdos a los que llegan suelen ser muy justos y equilibrados. Cuando hay dos niños en las sillas, el resto de compañeros respeta dicho momento y espacio. Y en muchos casos, son ellos mismos, los que me solicitan que tienen que ir a las sillas a resolver un “problemilla”.

“Aprender mediante el diálogo permite llegar a acuerdos en ámbitos tan distintos como son el cognitivo, el ético, el estético y el afectivo. Aprender a través del diálogo transforma las relaciones entre las personas y su entorno” (Martínez y otros, 2005:49).

■ ESTUDIO DE CASOS

“POR FAVOR UNA INFUSIÓN”: LA HISTORIA DE UN NUEVO HÁBITO

Ya llevábamos unas semanas probando diferentes infusiones, según como veía a la clase, decidía preparar una u otra, si les veía acatarrados preparaba una de “hisopo con hierba luisa”, siempre con plantas de origen ecológico y aderezadas con “azúcar panela” (azúcar puro de caña); que había dolores de estómago esos días, pues una de “salvia con menta poleo”. Al ser tan aromáticas, la clase se llenaba de olores dulces y frescos. Me pedían permiso para llenar la taza, y la compartían entre aquellos que querían beber, pues había niños que tan solo se acercaban a olerla o simplemente a ver como bebían y que caras ponían sus compañeros.

Después de las navidades (enero 2015) Nayara me regaló una bolsita de infusión de “coctel de naranja”. Al día siguiente lleve el termo con la infusión del coctel y, les encantó, tenía un olor muy chispeante, dulce pero a la vez cítrico, incluso Nayara me comentó:

— *“Jooo profe pues en casa no me ha gustado y aquí me parece que está muy rica. Es que no sé qué pasa, me gustan las infusiones que nos traes, pero las de mi madre no”* Comentó mientras sorbía su taza.

En la reunión general del segundo trimestre, en la que se amplió el espacio de nutrición e hidratación, expuesta en el anterior apartado, 5.1.8., con las aportaciones económicas y la rotunda aprobación de las familias, para tener siempre disponible: fruta, frutos secos, galletas, barras de pan y cereales, una de las madres comentó:



—“Mi hija en la vida ha querido tomar una infusión, ni cuando está mala y le preparo una manzanilla, y ahora, me las pide cuando vamos a un bar o a casa de la abuela, la encanta probar diferentes sabores” Y le añadía otra madre:

—“Es que estas consiguiendo que nuestros hijos hagan, lo que llevamos años luchando: en mi caso que coma fruta y ahora que beba infusiones. Si no lo veo no lo creo. Así que estoy encantada de que se acostumbre de esta forma”

10— PARA EXPORTAR LOS APRENDIZAJES MÁS ALLA DEL AULA

En este apartado podemos comenzar, afirmando que no es lo mismo contribuir a adquirir una competencia que utilizar una competencia:

- Contribuir: ayudo a que alguien adquiera algo nuevo.
- Utilizar: se parte de que el niño ya sabe esa competencia y yo puedo contribuir a que la utilice.

Este concepto, estaría muy relacionado al de “evaluación formativa” como explica Andoni Zabala “el hecho de que las experiencias vividas constituyan el valor básico de cualquier aprendizaje y, por consiguiente, la necesidad de que los procesos de enseñanza, y especialmente los evaluadores, no solo los contemplan sino que los tomen como eje vertebrador”. (Zabala, A. 2000:206). Para este autor la función del aprendizaje tendría dos vertientes:

FUNCIÓN SOCIAL DEL APRENDIZAJE	OBJETIVO	SUJETO	REFERENTE	VALORACIÓN	INFORME
Selectiva y propedéutica. Uniformador y transitivo.	Resultados	Alumnado	Disciplinas	Sanción	Cuantitativo
Formación integral. Atención diversidad y constructivo.	Proceso	Alumnado y profesorado	Capacidades	Ayuda	Descriptivo e interpretativo

(Zabala, A. 2000:207)

Partiendo de esta premisa, se torna imprescindible seleccionar el camino a seguir en la toma de posición respecto a las finalidades de la enseñanza. Teniendo como punto de partida todas las indagaciones realizadas y las experiencias vividas en el aula, gracias al proyecto y sus colaterales cambios en las metodologías aplicadas, nos posicionaremos claramente, en torno a un modelo centrado en la formación integral de los contenidos y en una evaluación reguladora, entendiendo esta como: “el conocimiento de cómo aprende cada alumno a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje para adaptarse a las nuevas necesidades que se plantean”. (Zabala, A. 2000:208)



A través de todo el proyecto planteado y organizado gracias a un continuo análisis y reflexión de las propias necesidades de los alumnos, contextualizadas cada año, se van proponiendo y ampliando el uso de herramientas, que atiendan dichas necesidades, pulsiones, deseos, intereses... coreografiadas con diversidad de metodologías que conjuguen el trabajo individual y grupal, para poder otorgar experiencias de aprendizaje vital que se conviertan en oportunidades de vida futura.

Así las cuñas, proponen a los alumnos aprender con experiencias significativas y auténticas en todos sus planos: fisiológico, atencional, social, corporal, espiritual e insistiendo en la formación de la gestión de su **competencia emocional**.

“Activar los códigos cerebrales profundos heredados a lo largo de los tiempos en los que aprender y memorizar era consecuencia de la activación de los procesos emocionales que generan la curiosidad, y como consecuencia, abrir la ventana de la atención en espacios abierto a todo aquello que es útil y sirva a la supervivencia biológica. Aprender, para un niño de hoy, es ese contexto lleno de sonidos tal vez ancestrales, de colores y formas diversas sigue siendo sencillamente placentero e intenso”. (Mora; F. 2013:59)

Este es un objetivo prioritario en el proyecto, para ello tratamos de que los aprendizajes vayan más allá del aula, permitiendo la conexión de contextos formales e informales de aprendizaje. Esta circunstancia, supone que el proyecto supere los límites físicos y organizativos del aula, **uniendo contextos de aprendizaje formal e informal, curricular y extracurricular**, aprovechando para ello recursos y herramientas globales, con el objetivo de que los alumnos configuren espacios de aprendizaje propios. Este propósito se ha cumplido gracias a la creación y construcción del aula con Espacios de vida; así como con la autogestión de las cuñas motrices en los momentos concretos en que cada niño lo precisa, conjugando el poder hacer libre y hacer compartido.

Este interés progresivo, que provoca el aumento cada curso escolar de herramientas empleadas en las cuñas, es debido al planteamiento inicial que tratamos de corroborar curso tras curso, en el que consideramos que las cuñas motrices y psicomotrices aportan a los alumnos experiencias de aprendizaje que van más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas, puesto que ofrecen también oportunidades reales de **cambio para su formación y para su vida futura**.

“Lo que se aprende en la escuela sale de la escuela, se integra en la vida”... esta es una idea que se repite a lo largo de todo el desarrollo del proyecto, desde sus comienzos en Melgar hasta la actualidad en Ibeas. Este indicio, es el que me llevó a distribuir las explicaciones y las fichas de Cuñas entre las familias, pues me planteaba la hipótesis de que **la escuela exporta aprendizajes y propuestas de actividad para la vida**. Y cuando ocurre esto, hemos comprobado, que se modifican las relaciones con el alumnado y con las familias, pues se le ve un sentido a la escuela, como ese lugar abierto al aprendizaje, al descubrimiento. Así, las cuñas influyen en la construcción de una escuela particular...





(Diciembre 2013)



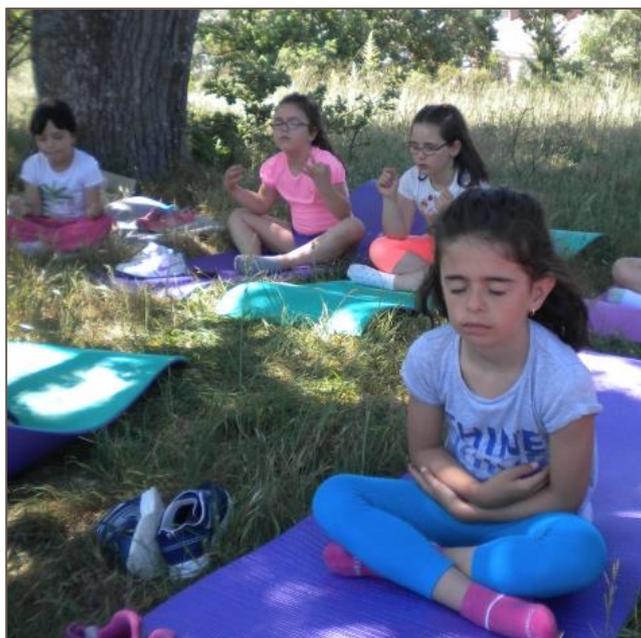
(Marzo 2014)



(Octubre 2014)



(Diciembre 2014)



(Junio 2015)



Por todos estos motivos, las cuñas motrices y psicomotrices, consideramos que tratan de dar respuesta a las señas de identidad que propone el Proyecto DeSeCo y sus “*Competencias clave*”, entendiendo que los aprendizajes deben de ser:

- **Multifuncionales** pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida.
- **Trasferibles**, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos.
- **Transversales e interdisciplinares** a todas las áreas y materias curriculares.
- **Integradoras**, porque combinan conocimientos, destrezas y actitudes.
- **Dinámicas**, porque se construyen a lo largo de la vida.

Apoyando esta idea de trabajo conjunto entre lo curricular y lo extracurricular, el neurocientífico **Sylwester** (1995), propone que el desafío para los profesores, es “*definir, crear, mantener un ambiente y currículo escolar estimulantes emocional e intelectualmente*”. Y presenta algunos ejemplos de cómo deberían ser los modelos interactivos de ambientes educativos:

- *El ambiente natural*: ya que no es posible educar a los alumnos en un ambiente totalmente fuera de la escuela, deberíamos al menos organizar el currículo alrededor de simulaciones de clase, juego de roles, salidas a terreno, y **otras actividades que se asemejen más a las experiencias y a los desafíos de solución de problemas del mundo natural**.
- **Los programas extracurriculares acercan más al mundo real que cualquier otra cosa en la escuela**, para explorar las dimensiones, tácticas y estrategias de solución de problemas. (Salas, R. 2003:11)

Este interés por trabajar en el aula, actividades y aprendizajes que conecten con experiencias necesarias para la vida, principalmente, desde el abordaje de habilidades **cognitivas, emocionales y relacionales**, en el **ámbito escolar y familiar** basado en prácticas de Mindfulness o la atención consciente, en España, aunque cada vez hay más iniciativas en este sentido, todavía está poco extendido, pero sin embargo en Australia, por ejemplo, el Gobierno quiere incluirlo en el currículo escolar para 2020.

En el año 2013, la Asociación Española de Mindfulness y Compasión (<http://www.aemind.es/>) puso en marcha el proyecto “**Escuelas Conscientes**” (<http://www.escuelasconscientes.es/>), que es un programa pionero en España que ayuda a los niños a afrontar el estrés y a regular sus emociones, trabajando dos facetas:

- **La atención consciente**: a través de un proceso de entrenamiento atencional que nos hace más conscientes y nos permite sintonizar con el entorno y las personas que nos rodean, y con lo que está ocurriendo dentro de nuestro cuerpo y de nuestra mente, momento a momento
- **La compasión** es el aspecto nuclear afectivo de Mindfulness, y se define como la capacidad de todo ser humano (niños y adultos) de abordar los momentos de dolor, fracaso, frustración e inadecuación propios y ajenos con una actitud profunda de ternura, amabilidad y solidaridad que se une a una intención espontánea de aliviar el sufrimiento.



El Gobierno de Canarias ha implantado, por primera vez en España, una asignatura obligatoria que se llama **Educación Emocional** en la que incluye el *mindfulness*; en Aragón, un grupo de profesores ha creado el **Programa Aulas Felices**: (<http://educaposit.blogspot.com.es/>) es de libre difusión y gratuito y dirigido a alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria. Y en Cataluña se ha creado el **Programa Treva** (<http://www.programatreva.com/>), en las que se aplican Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula.

■ ESTUDIO DE CASOS

Considero que todos los estudios de casos presentados tanto en el colegio de Melgar como en Ibeas, hacen muestra de cómo los aprendizajes y las vivencias acontecidas en el aula, generan cambios en los niños, transforman sus expectativas personales y emocionales, acogen y utilizan nuevas herramientas para estar más atentos en clase, para sanar un dolor, para superar un duelo, para afrontar un examen, para tener relaciones más cercanas, etc. Lo que supone aprendizajes vitales pues le influyen en su vida presente, los cuales con el refuerzo adecuado, se convertirán en rutinas o herramientas para su vida futura.

A continuación, presento otros estudios de casos que corroboran dicha afirmación:

LOS CRISTALES: REGALOS DE LA MADRE TIERRA

Una de las situaciones que más me preocupaba del grupo de 6º (curso 2012–2013) era la baja autoestima de muchos de los alumnos y su repercusión tanto a nivel personal como académico. Yo por entonces, ya utilizaba colgantes con diferentes cristales, dependiendo de mis necesidades y, en el aula tenía colgado en una ventana un precioso cuarzo cristal. Las niñas muy observadoras se dieron cuenta de dichos detalles y me iban preguntando para que servían las diferentes piedras. Fue de esta manera como decidí comenzar a regalar a cada niño, un cristal relacionado con sus necesidades o un cristal que pudiera potenciar aquellos aspectos de su vida que consideraba necesitaban desarrollar o mejorar.

Progresivamente según me iba adentrando en sus vidas y paisajes interiores les fui haciendo entrega de:

- *Cuarzos rosas*: para ayudar a desarrollar con mayor intensidad la capacidad de amar, rompiendo con el muro interno que nos impide recibir amor; para Adrián, Zaira y Carlos.
- *Ágata carneola*: para Gonzalo y sus dificultades atencionales.
- *Rosa del desierto*: para aliviar los problemas articulares de espalda de Maider.
- *Sodalita*: para estabilizar la personalidad, proporcionar solidez y claridad mental para Alex, Cristian y Carla de Pedro.
- *Turquesa*: para vencer la timidez y ayudar a la transmisión de pensamientos para Catalín y Jonathan.
- *Amatista*: para potenciar la espiritualidad de Ane y Carla.
- *Aguamarina*: para relajar y armonizar para Hugo y Alexander.

Les hacía la entrega del cristal de forma individualizada, contándoles en que podía ayudarles el cristal y como podían trabajar con él. Su primera impresión era de sorpresa, no sabían muy bien cómo reaccionar pero se mostraban profundamente agradecidos. Este tema generó en la



clase un gran interés y comenzaron a traer cristales que tenían en casa, de sus padres, abuelos... y a los que nunca habían prestado atención; como me expreso Alexander:

—“*Mi madre tiene una colección de cristales, y yo nunca me había parado a verlos. El otro día me senté con ella y me fue explicando sus nombres*”

Junto con libros que les fui facilitando cobró cada vez más atractivo para ellos. Alex y Alexander nos hicieron una exposición en clase, pues el abuelo de Alex era aficionado a las gemas y la madre de Alexander tenía una gran colección en casa.

Así la clase se convirtió en una mina viva; y disfruté viendo la fascinación que en ellos generaba. En algunos casos, me hicieron encargos para sus madres, lo que me hizo regocijarme superlativamente.

A menudo, cuando tenían un problema, o algún ser querido, me preguntaban por un cristal que les pudiera ayudar, para poder regalárselo.

Las niñas inquietas con sus cambios hormonales, me preguntaban por los cristales o remedios que las pudieran ayudar para que nos les doliera la regla. Lo que generó, tertulias muy constructivas y sanadoras. A día de hoy, vienen todos los años, antes de empezar el instituto, para contarme, como les va y como se sienten.

Al finalizar el curso, recibí el mejor de los regalos que pudieron entregarme, sus abrazos junto con una preciosa poesía; pero no pude contener la emoción cuando me hicieron entrega de un péndulo increíblemente fascinante y hermoso de cuarzo amatista y cuarzo verde. Lo utilizo a menudo en mis sanaciones, y me recreo conectándome con la ingenuidad, la sencillez y el amor de sus almas.

REIKI EN CLASE: CONOCIENDO NUESTRO CUERPO ENERGÉTICO

Es 27 de septiembre de 2013; nada más entrar en clase a las 9 de la mañana, Iciar se acerca y me dice sonriendo pero muy asertiva a la vez:

— “*Sabes profe, la bola de energía funciona de verdad, pues ayer mi madre me quito la cera de los oídos con una pinza, y me hizo muchísimo daño. Pero me hice la bola de energía y se me paso*”.

Le di la enhorabuena delante de todo el grupo, mientras le daba un beso.

De esta forma, las cuñas van conectando el aula con la vida... y se vuelven parte de ella.

Desde hace años siempre incluyo la cuña de “*la bola de energía*” con la intención de que puedan conectar con su cuerpo energético. Les explico gráficamente, como tenemos un cuerpo físico que tocamos y movemos, un cuerpo mental que alberga todos nuestros pensamientos, un cuerpo emocional en el que se aglutinan todas las emociones y sentimientos posibles y, también un cuerpo energético, que enferma cuando estamos mal... y entonces les animo a sentirlo. Se quedan muy sorprendidos cuando comienzan a hacer la bola de energía e inmediatamente muchos niños comienzan a sentir el calor sobre las manos, cosquilleo, atracción... De esta forma les aliento, a que lleven las manos a esa parte del cuerpo que ellos necesitan curar colocando sus manos.



En esta situación, toda la clase, excepto Carla (pues era a comienzos de curso, y todavía no participaba en las cuñas) estábamos realizando “el triángulo” para estirar la espalda. Entonces Kevin me dice:

—“*Profe, yo voy a hacer un ratito Reiki, que me ha enseñado mi madre, y me viene muy bien para estar tranquilo*”.

El resto de la clase, seguimos realizando la cuña, mientras él se proseguía con su trabajo energético:



(Kevin está sentado en la silla del fondo, sobre la mesa)

En estas propuestas trabajamos con las *energías sutiles*, que para la ciencia son fuerzas aparentemente inteligentes tanto en el medio como el cuerpo. Como expone la doctora Donna Eden, “*alguien que tiene buenas manos para las plantas, de manera que estas crecen, una oración como una fuerza que acelera la curación de una persona por la que se ora o las manos de un sanador, que transmiten la fuerza que alivia los síntomas de un paciente, todos ellos utilizan una fuerza “la energía sutil”*”. Se cree que existen fuera del espectro electromagnético, operan dentro de un dominio que hasta hace poco no podían captar ni los detectores científicos más sensibles. (Eden, D; 200 56)

Con el propósito de potenciar un buen clima de trabajo, de convivencia y para proteger la clase, en las cuatro esquinas de la pizarra, tengo dibujados los símbolos de reiki (Chokurey–Seyheki–Honsacesonen–Daikomio), ya que cada uno de ellos está enfocado a un plano: físico, mental, emocional y espiritual. (Explicado en el apartado 5.2)

Al ver los símbolos, muchos niños se quedaban intrigados y me preguntan para que servían “*esas letras chinas*”, como ellos los llaman. Entonces, aprovecho su interés para explicarles a todos, cada uno de sus beneficios. Así cuando alguno de ellos se borra, son ellos quienes me recuerdan, que por favor les vuelva a pintar.



En anteriores estudios de casos presentados, sobre Carla, Yvette y Marcos (alumnos con dificultades o bloqueos emocionales, a los que atendía de forma específica en el recreo) decidí darles a elegir un símbolo para ponerlo en su mesa y que éste pudiera ayudarles a en su trabajo personal: autoestima, dificultades de aprendizaje, etc. Cada uno de ellos eligió un símbolo, se lo dibuje, lo plastifique y se lo pegué para que lo tuvieran cerca. Cuando el resto de compañeros comenzó a ver los símbolos, me pidieron que por favor, les pusiera uno a cada uno, para que les ayude. De esta forma las mesas se llenaron de símbolos, los cuales convivían con los libros, los estuches y las agendas con total normalidad y armonía.

Estos conocimientos en el aula, permiten que la *sabiduría ancestral e instintiva* que nos transmitieron y legaron nuestros ancestros, la cual utilizaban para curarse, para conocerse, para conectarse con el universo o para sobrevivir en entornos muy hostiles, vuelva a estar presente en nuestras vidas, pues aun reside en nosotros, aunque haya permanecido olvidada o cegada. Siento





(Dibujo de Paula 1º E.P.O. sobre la bola de energía –Diciembre 2014)

que es así, pues veo como para algunos niños estas experiencias parecen ser muy familiares, inmediatamente hacen los símbolos sin ningún tipo de esfuerzo, colocan sus manos con gran sensibilidad sobre el cuerpo de los demás sintiendo su energía, o ven los colores que rodean nuestro cuerpo (aura), su capacidad de sanar para ellos, es algo natural. También he presenciado como para estos niños con altas capacidades sensitivas, es un alivio comprender que aquello que ellos ven o sienten no es algo extraño, que les separa de los demás niños, sino que es un

maravilloso don (como le ocurría a Ane). Pero sea como sea el niño, siempre es una experiencia excitante, que le permite al niño ir más allá en su desarrollo, en su evolución.

De esta forma tan natural se pueden entrelazar los *contenidos intracurriculares con los extracurriculares*, pues todos enriquecen nuestro camino. Aunque personalmente considero, que estos últimos nos nutren internamente y nos trasladan a planos más elevados de conciencia.



(Junio 2015)

PELAYO: LA HISTORIA DE NIÑO ÍNDIGO

Pelayo es un niño extraordinariamente sensitivo, sin embargo, en clase nadie parece darse cuenta de ello. Es tan despistado, descuidado y desorganizado, que es lo que realmente llama la atención de él, desquiciando a todos los profesores que le atienden. Es un niño, que no parece estar presente en las clases, en las explicaciones, sin embargo, estando en la tutoría de segundo de primaria con él, me percaté de que las preguntas que hacía superaban la lógica y el razonamiento de un niño de su edad. En muchas ocasiones, no era capaz de responderle ante unas preguntas tan ingeniosas.



(Septiembre 2013)

Cuando trabajábamos las cuñas, él participaba gustosamente, pero yo sentía que para él, los momentos preferidos eran aquellos en que hacíamos meditaciones, pues inmediatamente se sumergía en un viaje interior, profundo y extraordinario.



Todavía recuerdo como tras la visualización que realizamos en el mes de octubre (2013), y tras realizar su particular viaje al “Jardín secreto”, después me contaba con este vocabulario:

—“*Aiii profe, he viajado a las dimensiones profundas y desconocidas de la vida, para darme cuenta de lo que es más importante para mí*”

Me quedé mirándole como hablaba estupefacta, y no pude evitar preguntarle:

—*¿Y cuáles son?*

—“*Pues que mi familia esté bien, que mi perro sea feliz, que no tengamos accidentes, esas cosas importantes de la vida, profe*”

Pelayo, en 3º E.P.O. (2014–2015) curso en el que le daba solamente educación física, me recordaba algunos días, que en casa, le encantaba sentarse a meditar y viajar a sus lugares preferidos, pues le hacía sentirse muy bien.

Cuando se enteró, de que regalaba cristales a algunos niños para ayudarles, vino muy educadamente y me preguntó:

—“*¿Nuria podrías conseguirme un cristal para ayudarme?*”

—“*¿En qué quieres que te ayude?*”

—“*Pues no sé, para no ser un bicho raro, creo*”.

Aproveché su comentario, para sentarme tranquilamente y decirle, que él no era ningún bicho raro, que simplemente los demás no le podían comprender, pues era un niño extraordinario, con una sensibilidad especial y que nunca debía de olvidar, que lo que él llamaba “parecer un bicho raro” era simplemente un “don”. Pelayo, me miraba sin hablar, y al acabar, me dijo:

—“*¿Tú crees eso de verdad, profe?*”

—“*Por supuesto y me encanta que seas así.*”

A la semana siguiente, le regalé un “*cuarzo blanco lemuriano*” y le expliqué que le ayudaría a aumentar sus altas capacidades sensoriales, por lo que podía meditar con él y llevarlo encima cuando él lo necesitara.

En el mes de mayo (2015), tras volver de la baja, vino muy ilusionado a contarme, que estaba deseando verme pues había creado una cuña. Él la practicaba en casa, y le daba muy buen resultado para relajarse. Me pareció tan buena idea, que le propuse hacer un ficha con ella, para que todos se beneficiaran de la cuña, ¡le encantó la idea! Quedamos en el recreo, le hice la foto, pensamos la descripción y los beneficios y confeccionamos su cuña motriz:



LA MOMIA

DESCRIPCIÓN

Nos colocamos de pie con la espalda apoyada en la pared, y las manos en el pecho, una sobre la otra.

Comenzamos a respirar lentamente, sintiendo los latidos de nuestro corazón. Poco a poco, vamos notando como las pulsaciones de nuestro corazón van siendo más y más lentas, a la vez que respiramos.



BENEFICIOS

- Nos tranquiliza y relaja.
- Ayuda a liberar la tensión de todos los músculos.
- Favorece el conocimiento y la escucha de nuestra respiración

Cuña creada por Pelayo

LA GLÁNDULA DEL TIMO: LA SALUD HECHA POESÍA

Una mañana de noviembre (2014) cuando las toses de los niños comenzaron a aparecer en clase, paré la actividad que estábamos haciendo y les dije:

— “Chicos vamos a activar el “Timo” que veo que hay muchos niños tosiendo y así lo podemos calmar”

De pie con los pies separados a la anchura de los hombros, flexionamos ligeramente las rodillas. Unimos todos los dedos por las yemas y comenzamos a dar golpecitos firmemente y respirando profundamente. Mientras les recordaba como que al activar el timo con la mano, nos ayuda a estar más sanos y a prevenir enfermedades. Entonces Erik comentó:



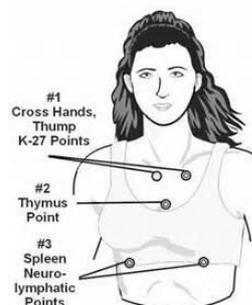
— “Profe “mano” y “sano” riman”

— “Anda es cierto Erik”. Le contesté.

— “Pues podíamos hacer una poesía”. Propuso Erik

Entonces empezaron a proponer frases que rimaran, hasta crear el siguiente pareado:

“Quiero estar bien,
quiero estar sano,
activo el timo,
con mi mano”



Cada vez que activamos el timo, recordamos la poesía, mientras hacemos el golpeo.

De esta forma, aprendizajes y vivencias, conviven indisolublemente.

La activación de la glándula del timo:

- – Despierta las **energías** del cuerpo
- – Incrementa la **fuerza y vitalidad**
- – Mantiene activo el **sistema inmunitario** y alejar el peligro de las infecciones.
- – Es un mensaje de nuestro organismo que nos pide que mantengamos actitudes relajantes, positivas, gratificantes, comprensivas, de aceptación y empáticas.



11— PARA OPTIMIZAR LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE AULA Y DESARROLLAR PEDAGOGÍAS ACTIVAS

En este apartado partimos de la premisa de que la mejora de la práctica educativa es el objetivo básico de todo enseñante, y esta mejora se entiende como medio para que todos los alumnos logren el mayor grado de competencias según sus posibilidades reales (Zabala, A. 2000:209). Por este motivo, a lo largo de todo este proceso de cambio y evolución pedagógica paulatina, acontecida gracias a todo el trabajo realizado a lo largo de estos cursos con las cuñas motrices y psicomotrices, se produce un crecimiento ramificado en todas las esferas de nuestro quehacer docente, provocando paralelamente, la transformación y perfeccionamiento de la programación didáctica de aula, de las metodologías aplicadas y del proceso de evaluación realizado. En esta reforma me surgen varios por qué, a los que trato de dar respuesta, aunando deseos, saberes y exigencias:

- **Lo que deseo:** comprometida con una nueva visión de la escuela, trato de dar coherencia a toda mi actuación docente, tratando de que esté centrada en el alumno, de que sea experiencial y holística, reflexiva y social.
- **Lo que he comprobado:** gracias a la investigación realizada y a las experiencias desarrolladas en el colegio de Melgar, reincorporo metodologías y herramientas ya utilizadas, para suplementar y enriquecer los proyectos actuales
- **Lo que se nos exige:** sin perder de vista las presiones externas y el currículo oficial, se conjugan las experiencias, con los saberes adquiridos, con los requisitos legales, con la intención de llevar a cabo una educación basada realmente en las competencias clave.

Y así comienza, cada curso, un nuevo ciclo de investigación, que enriquece los anteriores y abona los venideros.

A continuación voy a relatar, las transformaciones que hemos ido conquistando, de forma paralela a las dificultades halladas:

Gracias a todos los proyectos realizados en el colegio de Melgar de Fernamental y en especial al proyecto que llevé a cabo en el curso 2011–2012: “*Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto*”, con el grupo de 1º de primaria (expuesto en el capítulo 1), mi programación didáctica se ha ido transformando contundentemente, gracias a la nueva mirada puesta en las necesidades de mis alumnos.

Esta nueva mirada, me genera una “especial alergia” hacia los materiales establecidos por las editoriales, ya que he ido comprobado a lo largo de estos años, que:

- No tienen una coherencia temporal en la programación de sus contenidos
- Segmentando el currículo, cada asignatura intenta tener sus propias formas de trabajo desvirtuando la esencia del trabajo globalizado
- Y en el caso de los cursos de 1º y 2º de primaria, la motivación, la creatividad, son ajenas a sus propuestas, siendo libros “rellena huecos” que ni inspiran, ni animan a pensar y mucho menos a crear.



Por todos estos motivos, cuando en el **curso 2012–2013** comencé a trabajar en el colegio de Ibeas de Juarros, teniendo que asumir la tutoría de 6º de primaria, impartiendo solamente el área de lengua; pues el resto del horario lo tenía cubierto con la educación física de todo colegio, se me vino “el mundo encima” al retomar el trabajo con los libros de texto. Por un lado, trabajar con los alumnos mayores suponía un gran reto, pues como ya he explicado, me siento mucho más cómoda con los ciclos inferiores; por otro lado abordar contenidos, que hacía muchísimos años que no daba y con los que no me sentía especialmente diestra, y en tercer lugar, porque después de haber vivido la experiencia de trabajar sin libros, en el que los contenidos se globalizaban, en el que las áreas se fundían, en que se partía de los conocimientos de los alumnos y en el que se incorporan los saberes e intereses de los niños, volver a retomar las estructuras cerradas y tediosas de los libros, me hacía sentir prisionera de una programación, de unos contenidos y de unos tiempos, que no compartía.

Este hecho me ha llevado a defender impetuosamente en todos los claustros finales de curso, en el colegio de Ibeas de Juarros, la propuesta de trabajar “sin libros de texto”. Propuesta que en ningún curso ha prosperado; tanto por la falta de apoyo de inspección educativa, que delega la decisión a la Comisión pedagógica; como del equipo directivo, que se apoya en las palabras del Inspector, el cual afirma que todo el centro debe seguir una misma línea pedagógica, pero también de los propios compañeros; que no apoyan la idea, pues sugieren que si unos grupos trabajan sin libros, provocaría comparaciones indeseables. Aunque he de destacar que tengo una poderosa aliada, mi compañera de Inglés: Diana González, que apoya la idea e incluso ha propuesto eliminar los libros de inglés, recibiendo ánimos de su compañera paralela de inglés para que no lo haga, alentándola de que le supondría un gran esfuerzo de preparación de materiales para ella, y con los libros lo tiene hecho.

Ante la negativa reiterada, he ido modificando mis propuestas, para ser más progresiva en los objetivos que me planteaba. Al comprobar la unánime desaprobación en el curso 2013–2014, anime a trabajar sin algún libro de texto: lengua o conocimiento del medio (en ese momento); y añadí, que se podía hacer solo en los dos primeros cursos, pues son libros fungibles, que no se reutilizan, idea que tampoco fertilizó.

Mi desesperación iba en aumento, pues no solo, no se prescindía de algún libro de texto, sino que a lo largo de los cursos 2012–2014, el arsenal de libros se ha ido aumentando cada curso escolar; añadiendo a los libros de texto, otros complementarios como: libro del proyecto DECA de resolución de problemas, libro de Competencias Básicas, cuadernos de ortografía y cuadernos de cálculo.

Aunque puedo decir, que tras tres años en el centro defendiendo y justificando permanentemente mis ideales y planteamientos pedagógicos; *algunas mejoras* hemos logrado, pues tras la incesante insistencia, he conseguido que se prescinda del *libro de educación plástica*, hasta 3º de primaria, y en junio de 2015, ante la propuesta que le hice a Esther la directora, junto con el apoyo incondicional de mi compañera Diana, insistiéndole en la idea de trabajar todo el primer internivel en una línea pedagógica experiencial y vivencial, accedió a *eliminar los cuadernillos complementarios de lengua y matemáticas y el libro de competencias básicas en 1º y 2º*; el resto de libros de texto, libros extras y cuadernillos complementarios, fue de nuevo imposible retirarlos.

Aun con todas estas dificultades, con la falta de apoyo de inspección, del equipo directivo, de la gran parte del profesorado, nunca he desistido en mi idea de trabajar bajo otro prisma, pues



todas las experiencias vividas en Melgar, me han transformado y sé que ya no puedo dar marcha atrás, pues no sería coherente con mi trabajo.

Esta apertura pedagógica, me ha hecho abrir los ojos de una forma indescriptible, haciéndome ser muy crítica con mi propia práctica y con todo lo que me rodea; lo cual me provoca en muchas ocasiones, sentirme al margen de este sistema educativo; percatarme de que soy “un bicho raro” en medio de una gran comunidad. Y para poder sobrellevarlo saludablemente, voy asumiendo la nueva situación que me depara cada curso en el colegio de Ibeas, tratando de adaptarme en la medida de lo posible a las circunstancias; pero sin perder la coherencia con mis ideales, logrados tras años de indagación y experimentación en el aula. De esta forma, trabajo de forma paralela *a las metodologías prescritas en el centro y programo mis áreas de forma globalizada, utilizando los libros de texto*, simplemente como material de refuerzo y conjugando las cuñas motrices y psicomotrices, como hilo enriquecedor de todo este proceso educativo.

En el curso **2014–2015** surge de nuevo para mí, una gran oportunidad de evolución, ya que al asumir la tutoría del grupo de 1º E.P.O. (y gracias a que puedo compartir la docencia del área de Educación Física con Javier) tengo a mi disposición gran parte del horario de la clase, impartiendo seis materias al grupo tutorizado: lengua, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, educación física y educación plástica. De esta manera, vuelvo a retomar el proyecto construido en Melgar: “**Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto**”, pero esta vez, de forma paralela a ellos (ya que tenemos libros pero los utilizamos como material de refuerzo), contando con el apoyo incondicional de las familias para su desarrollo.

El proyecto vuelve a partir de unos centros de interés, relacionados con las competencias que los alumnos tienen que adquirir, pero la metodología utilizada, nos abre las puertas a **introducir y profundizar en otros saberes de interés** para mis alumnos. Esta metodología también me **aporta flexibilidad y dinamización** en el proceso de enseñanza–aprendizaje, e **incide de manera preponderante, en el interés, en el clima de trabajo y en la motivación** de los alumnos, ya que se aleja de la posición estática del conocimiento, para permitir que todos los implicados, seamos generadores de nuevos saberes. El proyecto se va implementando y enriqueciendo con **la aplicación de metodologías activas**, como “rutinas de pensamiento” y “trabajo cooperativo”, que aumentan, el desarrollo de las competencias clave.

Siempre me he planteado que es un gran reto dejar de lado la seguridad del papel impreso en los libros de texto, pero considero que es el camino para la consecución de una enseñanza realmente globalizada, para desterrar la ceguera creativa que provoca en el profesorado y en los alumnos, los materiales editados.

Todo este trabajo es posible gracias a la **disposición temporal** tan amplia que otorga una tutoría, en la que se cuenta con gran parte de las áreas a impartir. Este hecho permite reorganizar los tiempos de una forma más ajustada a las necesidades atencionales, fisiológicas, corporales y relacionales del grupo.

A continuación expongo, la programación didáctica aplicada en el aula, resultado de todos estos cursos de indagación y reflexión sobre la práctica continuada; que repercute en la globalidad del proceso educativo:

- la conexión de los contenidos
- su temporalización



- la forma en que se transmiten los conocimientos y el rol del maestro
- el papel activo del alumno como transmisor y generador de conocimientos
- el proceso de evaluación formativa
- la conexión con las familias

A— PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE AULA

Para realizar **la programación didáctica**, y crear las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos; empleé el siguiente proceso, ya comenzado en el colegio de Melgar, y el cual me ayudo a dar coherencia al nuevo proyecto en Ibeas:

- 1º. **Seleccioné** todos los contenidos abordados de todas las áreas impartidas
- 2º. Los distribuí en **diez centros de interés**, partiendo de los contenidos de ciencias de la naturaleza y ciencias sociales. Son 10 para poder así trabajar mensualmente y no quincenalmente, pues he comprobado a lo largo de estos cursos escolares antecesores, que trabajar de forma quincenal provoca un gran estrés, tanto a los niños, profesores como a las familias y, que además es tiempo insuficiente para trabajar en profundidad los contenidos programados.
- 3º. Estos 10 centros de interés a su vez, los agrupé partiendo de **tres grandes núcleos**, pues considero que de esta forma guardan una mayor coherencia entre ellos, centrando todo su desarrollo en la misma temporalización y no desubicados unos de otros.
- 4º. Y entorno a todos estos centros de interés se van tejiendo los contenidos de lengua, matemáticas, educación física y educación plástica, conectando entre sí.

“El reto didáctico supone que los contenidos del currículum y las experiencias e intercambios que se generan al desarrollar una determinada estructura de tareas académicas y relaciones sociales en el aula han de provocar no solo el aprendizaje significativo de una cultura paralela o añadida () sino el aprendizaje relevante de una cultura viva, que induce a la transformación del pensamiento vulgar y cotidiano del alumno” (Gimeno, J. y Pérez, A.I. 2008:107)

Como expone **Antonio Bolívar** (Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada) en su artículo: *“Los nuevos currículos de la LOMCE”*: *“Todo indica, que es el valor de las asignaturas aisladas el que domina, como haber dividido “Conocimiento del medio” en Primaria, en lugar de un planteamiento más globalizador e integrado, propio de un enfoque por competencias básicas” (Bolívar, A. 2013:2)*

En esta misma línea, el Director del Instituto de Recursos e Investigación para la Formación (IRIF) Andoni Zabala, afirma que los contenidos, a pesar de que a menudo se presenten en clase por separado, tienen más potencialidad de uso y de comprensión cuanto más relacionados estén entre sí. (Zabala, A. 2000:143)

“La estrategia diferenciadora tiene sentido básicamente desde el análisis del aprendizaje, y no de la enseñanza. Desde una perspectiva constructivista, las actividades de enseñanza tienen que integrar al máximo los contenidos que se quieren enseñar para incrementar su significatividad, por lo que han de contemplar explícitamente actividades educativas, relacionadas de forma simultánea con todos aquellos contenidos que puedan dar más significatividad al aprendizaje” (Zabala, A. 2000:38).



MES		CIENCIAS DE LA NATURALEZA/SOCIALES	LECTOESCRITURA GRAMÁTICA	EDUCACIÓN PLÁSTICA	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN FÍSICA
SEPTIEMBRE	EL CUERPO	EL CUERPO HUMANO: SUS PARTES – Las partes del cuerpo – La cara – Diferencias físicas entre las personas. Somos iguales, somos diferentes. – Las articulaciones	– Vocabulario sobre las partes del cuerpo y articulaciones – Repaso de vocales – Discriminación auditiva y grafismo: vocales: y/m/l/s/p/t – Uso de la mayúscula: o al inicio de frase o en nombres propios – Punto al final de frases – Los artículos el, la, los las	– Construir un muñeco articulado con las diferentes articulaciones.	– Números del 0 al 99 – Recta numérica – Suma y resta horizontal – Muchos/pocos – Dentro/fuera	1 DIFERENTES ESCENARIOS PARA HACER E. F.
OCTUBRE		CUIDAMOS NUESTRA SALUD – Hábitos de higiene personal – Queremos estar sanos – Hábitos saludables – Cuidamos nuestro cuerpo – Hacemos deporte LOS SENTIDOS – Los sentidos y sus órganos – Los sentidos como fuente de información	– Vocabulario del cuidado del cuerpo y los sentidos – Discriminación auditiva y grafismo: n/d/h/c/f/g (1–2) – Ortografía de palabras: qu/ch/(1) gue/gui (2) – La r suave, la rr fuerte y la r fuerte al comienzo de palabra.	– Realizar una maqueta representando diferentes deportes.	– Números del 11 al 29 – La decena – Descomposición – Anterior y siguiente – Suma y resta vertical y horizontal – Algunos/ninguno – Delante—detrás—derecha—izquierda – Medida: grande, mediano, pequeño, cerca, lejos	2 CONOZCO MI CUERPO A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA 3 CUIDO MIS POSTURAS A TRAVÉS DEL “ACROSSPORT: CONSTRUCCIONES CON EL CUERPO”
NOVIEMBRE		NOS ALIMENTAMOS BIEN – Una alimentación saludable – Clasificación de fruta, carne, pescado, verdura y lácteos – Alimentos de origen animal o vegetal – Desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena – La conservación de los alimentos	– Vocabulario de los alimentos – Discriminación auditiva y grafismo: b/f/z/ – Ortografía de palabras: ce, ci, ll,rr v,y,ll,k,w,x – Palabras con ge/gi/güe/gúi – Elaborar un menú – Uso del guión – Hacer clasificaciones.	– Hacer un menú y decorarlo, en el que estén todos los grupos de alimentos.	– Números del 30 al 49 – Comparación de números – Signos > < – Suma y resta vertical y horizontal – Sumas de números de 2 cifras – Restas ¿cuánto falta? – Medida: ancho—estrecho—largo – Geometría: líneas rectas, curvas, abiertas, cerrada	4 EL JUEGO LIMPIO: JUGAMOS BIEN A PILLAR 5 “MEJORO MIS HABILIDADES DE BOTE: MI PATO, PEPELO COCINERO Y VIDAS”
MES		CIENCIAS DE LA NATURALEZA/SOCIALES	LECTOESCRITURA GRAMÁTICA	EDUCACIÓN PLÁSTICA	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN FÍSICA
DICIEMBRE	LOS SERES VIVOS Y EL PAISAJE	MI FAMILIA – Tipologías familiares – Relaciones de parentesco – El árbol genealógico – Los apellidos – Actividades en familia MI CASA – Partes y tipos de casas – El plano de una casa – Las tareas domésticas – Objetos y aparatos caseros	– Vocabulario de la familia y la casa – Discriminación auditiva y grafismo: br/bl/pr/pl – Elaborar una felicitación navideña – Diminutivos y aumentativos – Hacer comparaciones – Diferenciar: letras, sílabas, palabras.	– Realizar un dibujo libre en el que expresen como ellos ven su barrio, su casa... utilizando diferentes técnicas – Decoración de la clase de Navidad	– Números del 50 al 59 – Anterior y posterior – Comparación de números – Signos > < – Suma con llevadas – Restar con dos cifras – Los días de la semana – Geometría: figuras geométricas, gráficos	6.— “RECORRIDOS CON FRANQUEO DE OBSTÁCULOS”
ENERO		ASI ES MI LOCALIDAD – Diferencias entre pueblos y las ciudades – La vida en los pueblos y en las ciudades VAMOS DE VIAJE: LOS MEDIOS DE TRANSPORTE – Características – Los transportes de mercancías y de cosas – Los transportes públicos y su uso correcto – La educación Vial	– Vocabulario sobre la localidad y los medios de transporte – Discriminación auditiva y grafismo: fr/fl/tr/dr – Dictados de palabras y frases – Sinónimos y antónimos – Sustantivo y adjetivo – Las señales de circulación	– Construir un autobús sencillo con un brick de leche o zumo reutilizado. – Construir una maqueta con coches y señales de tráfico.	– Números del 60 al 69 – Valor de la posición de las cifras – Comparación números – Escritura números – Números ordinales del 1º al 5º – Monedas y billetes – Suma con llevadas y restas sin llevar – Geometría: Interior—exterior / – Líneas poligonales.	7 RECORDANDO LO APRENDIDO 8 PREPARAMOS LA CARRERA SOLIDARIA POR LA PAZ: “AGUANTAR CORRIENDO”



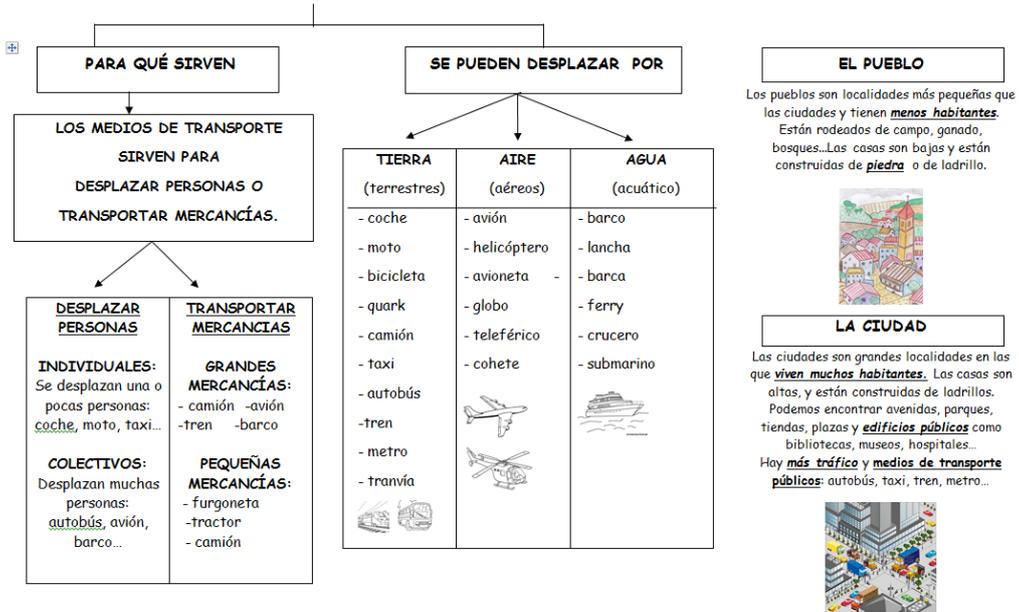
FEBRERO		CONOCEMOS LOS MATERIALES <ul style="list-style-type: none"> ¿De qué están hechas? Materiales diversos Reciclamos materiales UTILIZAMOS LAS MÁQUINAS <ul style="list-style-type: none"> Las maquinas nos ayudan Distintos tipos de máquinas y sus usos 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de los materiales y las máquinas Grupos consonánticos: cr/d/gr/gl Uso de las mayúsculas El género y el número El artículo Lectura de refranes 	<ul style="list-style-type: none"> Crear y coser un saquito de semillas y flores aromáticas de calor. Hacer un mosaico con materiales reciclados: papel albal, plásticos de colores, telas, cartón 	<ul style="list-style-type: none"> Números del 70 al 89 Pares e impares Valor de la posición de las cifras Sumas con llevadas y restas sin llevar. Suma con tres sumandos Propiedad conmutativa Medida: <ul style="list-style-type: none"> El palmo— pie— paso Pesa más—menos 	<p>9 "HABILIDADES GIMNÁSTICAS: MEJORO MIS VOLTERETAS"</p> <p>10 "CUIDO MI ESPALDA CON LOS MASAJES"</p>
MES		CIENCIAS DE LA NATURALEZA/SOCIALES	LECTOESCRITURA GRAMÁTICA	EDUCACIÓN PLÁSTICA	MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN FÍSICA
MARZO		ASI SON LOS ANIMALES <ul style="list-style-type: none"> Tipos de animales La reproducción La alimentación Como se desplazan Donde viven Como se reproducen El esqueleto Productos que se obtienen 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de los animales Palabras con br/bl y pr/pl Palabras con za, ce, ci, zo, zu Dictado de frases El verbo y tiempos verbales Diminutivos y aumentativos Lectura de fábulas 	<ul style="list-style-type: none"> Crear animales de plastilina. Construir una mariposa con los botes de atímel reciclados del almuerzo saludable. 	<ul style="list-style-type: none"> Números del 80 al 99 Suma con llevadas y restas sin llevar Medidas: hora en punto y media Geometría: polígonos, triángulos y cuadriláteros 	<p>11 "LA DANZA DE LOS ANIMALES"</p> <p>12 "ME ENFRENTO AL RIVAL"</p>
ABRIL	LA ORGANIZACIÓN SOCIAL	COMO SON LAS PLANTAS <ul style="list-style-type: none"> El ciclo vital de una planta, necesitan sol, tierra, agua y aire. Partes de una planta Clasificación. Silvestres y cultivadas Utilidades de las plantas Productos de origen vegetal EL AIRE Y EL AGUA <ul style="list-style-type: none"> El aire está en todas partes. El agua: características y utilidades. El ahorro en su consumo 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de las plantas, el aire y el agua Palabras terminadas en illo/illa Los signos de interrogación y de exclamación Dictado de palabras y frases Separación de palabras en sílabas La coma La oración Lectura de poemas 	<ul style="list-style-type: none"> Dibujar una planta y pintarla con diferentes técnicas: punteado, líneas, círculos... Realizar una manga de viento 	<ul style="list-style-type: none"> Números anterior— siguiente Pares e impares Número mayor, menor e igual Valor de la posición de las cifras Suma con llevadas y restas sin llevar Geometría: realización de gráficos 	<p>13 "MEJORO MIS HABILIDADES MOTRICES DE SALTO A LA COMBA"</p> <p>14 ESTRATEGIAS EN LOS JUEGOS DE PILLAR</p>
MAYO		EL PAISAJE <ul style="list-style-type: none"> Tipos y elementos del paisaje El paisaje de nuestra localidad La contaminación del medio Los cambios en el paisaje Las estaciones y el paisaje LA TIERRA, NUESTRO PLANETA <ul style="list-style-type: none"> El Tierra y el Sol El día y la noche El luna y las estrellas 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario de los paisajes y del planeta tierra El abecedario Discriminación auditiva y grafismo: ca, que, qui, co, cu Palabras derivadas Sujeto y predicado Palabras con g, gu, qu. Lectura de adivinanzas 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar dibujos de diferentes tipos de paisaje. Realizar un mural libre, sobre como ellos ven el planeta tierra, con témperas. 	<ul style="list-style-type: none"> Números del 0 al 99 Anterior y posterior Pares e impares Número mayor/menor/igual Ordinales del 1º al 10º Valor de la posición de las cifras Los meses del año y El calendario 	<p>15 HABILIDADES MOTRICES CON PALAS</p> <p>16 YOGA EN LA NATURALEZA</p>
		RECORDANDO LO APRENDIDO				<p>17 "INICIACIÓN A LA ORIENTACIÓN"</p>

La diferencia básica entre los modelos organizativos disciplinares y los métodos globalizados radican en que en estos últimos las disciplinas como tales nunca son la finalidad básica de la enseñanza, sino que tienen la función de proporcionar los medios o instrumentos que han de facilitar la consecución de los objetivos educativos. En estas propuestas, el valor de los diferentes contenidos disciplinares está condicionado siempre por los objetivos que se pretenden. El punto de mira y el referente organizador fundamental es el alumno y sus necesidades educativas. Las disciplinas tienen un valor subsidiario, la relevancia de los contenidos de aprendizaje está en función de la potencialidad formativa y no solo de la importancia disciplinar. (Zabala, A. 2000:146)



Cada programación mensual se acompaña de un soporte gráfico, en forma de “**mapa mental**”, con el objetivo de que los niños aprendan a sintetizar la información, ya desde los primeros cursos. De esta forma quedan recogidos todos los contenidos abordados, favoreciendo así su correlación y asimilación. La última semana del mes, se les proporciona a los niños el mapa mental, repasando todo lo abordado a través de diferentes “rutinas de pensamiento” y de “trabajo cooperativo”, principalmente.

LOS MEDIOS DE TRANSPORTE / EL PUEBLO Y LA CIUDAD



HEMOS TRABAJADO:

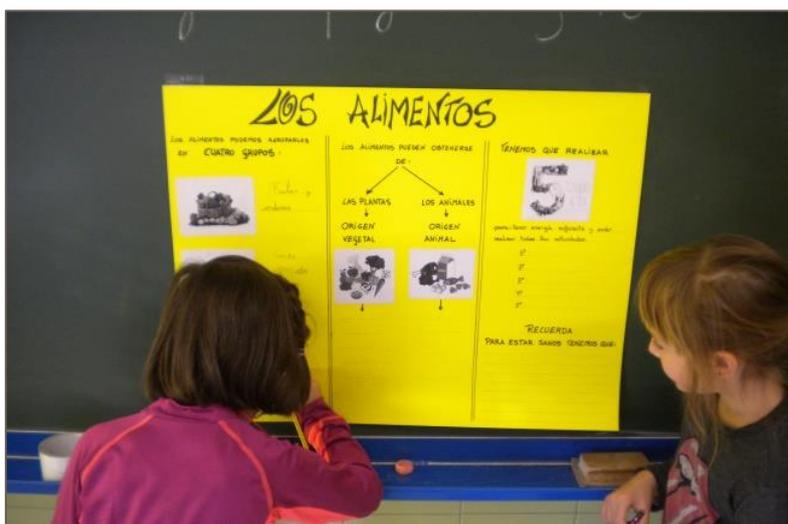
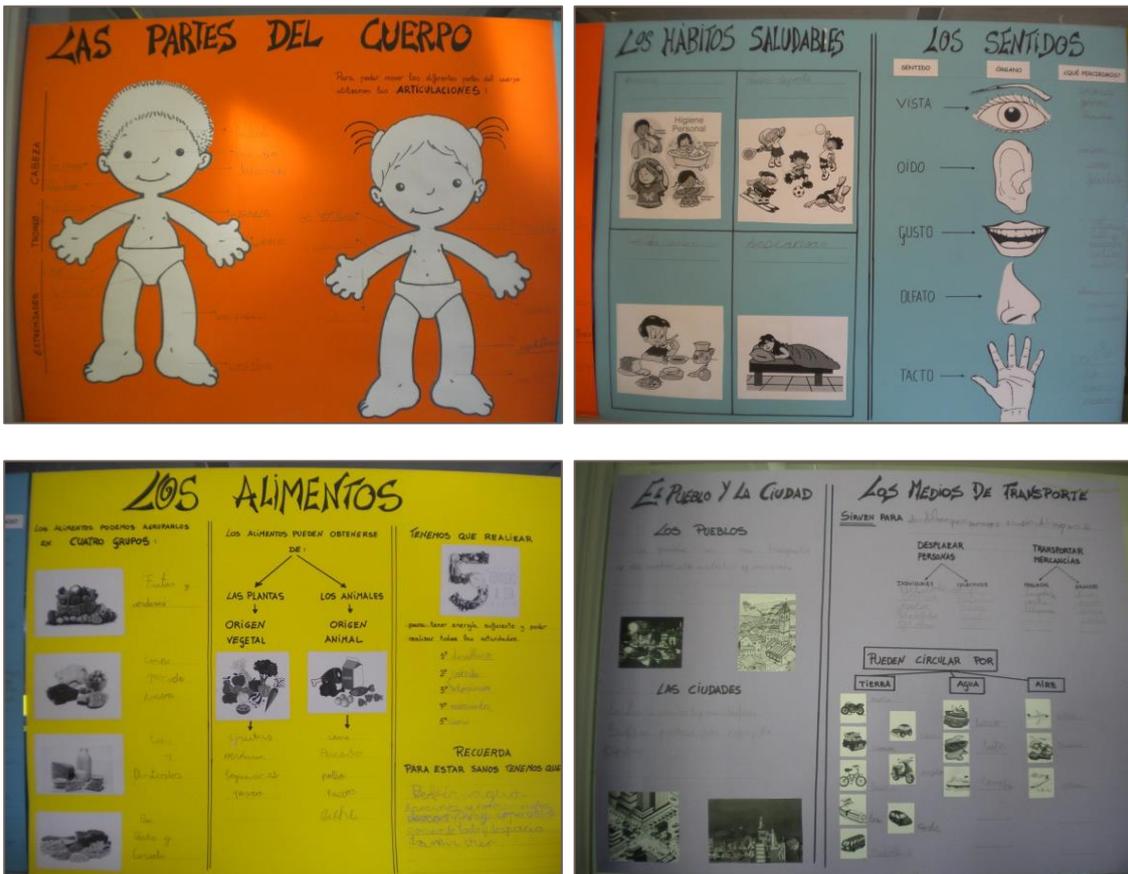
<p>SEPARAR PALABRAS EN SILABAS</p> <p>Las palabras se pueden separar en silabas, que son un grupo de sonidos que se pronuncian en un solo golpe de voz. Por ejemplo: go - ll - no</p>	<p>HACER COMPARACIONES</p> <p>Para hacer comparaciones entre personas, objetos, animales, etc. utilizamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - más que - menos que - igual que <p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo soy más pcoso que mi hermano. - Mi perro es menos peludo que la taya. - Tu coche es igual de grande que el mío. 																												
<p>Algunos ejemplos de palabras con:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>BL</th> <th>BR</th> <th>PL</th> <th>PR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>blusa</td> <td>abrigo</td> <td>plancha</td> <td>plátano</td> </tr> <tr> <td>diablo</td> <td>Bruno</td> <td>aplauso</td> <td>preciosa</td> </tr> <tr> <td>rubido</td> <td>bruja</td> <td>explosión</td> <td>princesa</td> </tr> <tr> <td>impermeable</td> <td>brillo</td> <td>manopla</td> <td>aprender</td> </tr> <tr> <td></td> <td>sonreírse</td> <td></td> <td>aprender</td> </tr> <tr> <td></td> <td>cofra</td> <td></td> <td>pronto</td> </tr> </tbody> </table>	BL	BR	PL	PR	blusa	abrigo	plancha	plátano	diablo	Bruno	aplauso	preciosa	rubido	bruja	explosión	princesa	impermeable	brillo	manopla	aprender		sonreírse		aprender		cofra		pronto	<p>NÚMEROS DEL 1 AL 50</p> <p>1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 18- 19- 20 21- 22- 23- 24- 25- 26- 27- 28- 29- 30 31- 32- 33- 34- 35- 36- 37- 38- 39- 40 41- 42- 43- 44- 45- 46- 47- 48- 49- 50</p>
BL	BR	PL	PR																										
blusa	abrigo	plancha	plátano																										
diablo	Bruno	aplauso	preciosa																										
rubido	bruja	explosión	princesa																										
impermeable	brillo	manopla	aprender																										
	sonreírse		aprender																										
	cofra		pronto																										
<p>LOS SIGNOS < > =</p>	<p>LAS SEÑALES DE TRÁFICO</p> <p>Las señales de tráfico significan según la forma geométrica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Triángulo: peligro Rectángulo: información Círculo: prohibido 																												
<p>SUMAS DE 2 CIFRAS CON LLEVADAS</p> <p>1º Sumamos primero las unidades, y el número que nos llevamos lo colocamos sobre las decenas.</p> <p>2º Sumamos las decenas y el número que nos llevamos.</p>	<p>NÚMERO ANTERIOR Y POSTERIOR</p> <table border="1"> <tr> <td>47</td> <td>-48</td> <td>49</td> </tr> <tr> <td>59</td> <td>-60</td> <td>61</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>-19</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>94</td> <td>-95</td> <td>96</td> </tr> <tr> <td>50</td> <td>-51</td> <td>52</td> </tr> <tr> <td></td> <td>89</td> <td></td> </tr> </table>	47	-48	49	59	-60	61	18	-19	20	94	-95	96	50	-51	52		89											
47	-48	49																											
59	-60	61																											
18	-19	20																											
94	-95	96																											
50	-51	52																											
	89																												
<p>RESTAS DE DOS CIFRAS</p> <p>1º Colocamos el número mayor arriba y el menor debajo.</p> <p>2º Restamos primero las unidades: del 2 al 5: 3</p> <p>3º Después restamos las decenas: Del 4 al 5: 1</p>																													

(Ejemplo de mapa mental entregado en el mes de enero de 2015)



“La entrega de guiones y las tareas que faciliten la autorregulación, ayudarán al alumno a generar autoinstrucciones y desarrollar estrategias de control. Todas estas condicionantes tendrán un efecto en el interés del alumno”. (Gómez, V. 2005).

Una de las rutinas de metacognición que empleamos, es la elaboración del “**mapa mental**” de forma grupal, colaborando toda la clase en su elaboración.



(Ejemplos realizados en el mes de septiembre, octubre, noviembre y enero de 2015)



Partiendo de la satisfactoria experiencia realizada en el colegio de Melgar de Fernamental, he continuado entregando a todas **las familias** mensualmente, una **ficha con el registro de la programación** que seguiremos durante todo el mes. Esta propuesta ya surge en el colegio de Melgar, con motivo de que algunos padres al no seguir la programación del libro de texto, se sentían perdidos a la hora de poder ayudar a sus hijos en las tareas o en el estudio de los contenidos abordados. Para eliminar o reducir esta preocupación, pensé en elaborar este material con el objetivo de facilitarles un seguimiento de los contenidos a trabajar en el aula, durante todo el mes, junto con unas sugerencias. Gracias a los resultados tan satisfactorios para todas las familias de los niños de Melgar, he decidido continuar con dicha propuesta también en el colegio de Ibeas, y con más motivos, en el curso 2014–2015, en el que de nuevo no seguimos la programación marcada en los libros de texto.

El día 1 de cada mes, les hago entrega de la ficha, en la cual incluyo:

- **Los contenidos** de las seis áreas impartidas: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, educación plástica, educación física, matemáticas y lengua.
- **Una poesía** relacionada siempre con el centro de interés del mes.
- **Sugerencias para reforzar** los contenidos en casa con la familia.
- Una “Pequeña escuela de padres”

En esta “**escuela de padres**” voy aportando consejos sobre diferentes temas que sé que les preocupan, pues han ido surgiendo en reuniones con las familias, como:

- Practicar el optimismo en casa
- Para conocer a tu hijo hay que...
- Como se construye la autoestima
- Tolerancia a la frustración “El NO educativo”
- Como actuar ante la ansiedad
- Decálogo de la amistad positiva
- Sugerencias para superar los celos
- “Mi abuelito ha fallecido”

CONTENIDOS A TRABAJAR EN EL MES DE ENERO

PROYECTO DE GLOBALIZACIÓN DE L. E. P. U.

CENTRO DE INTERÉS: "LOS MEDIOS DE TRANSPORTE"			FAMILIA
CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y CIENCIAS SOCIALES EL LUGAR DONDE VIVO - Los pueblos y las ciudades - La vida en los pueblos y en las ciudades VAMOS DE VIAJE: LOS MEDIOS DE TRANSPORTE - Características de los medios de transporte - Los transportes de mercancías y de cosas - Los transportes públicos y su uso correcto - La educación cívica y vial	LEN-GUA - Vocabulario sobre los pueblos y ciudades y los medios de transporte - Discriminación auditiva y grafismo: br/bl/gr/pl - Diminutivos y aumentativos - Hacer comparaciones - Diferenciar: letras, sílabas, palabras. - Los señales de circulación.	PLÁSTICA - Construir maquetas con señales de circulación. - Construcción de un vehículo con material reciclado.	PARA CONOCER A TU HIJO/A, HAY QUE: - Observarlo en distintas situaciones, sin que sepa que lo estás mirando... nuestra presencia puede modificar su conducta. - Compartir sus juegos. - Escucharlo atentamente y mirándolo a los ojos. - Dejar que se equivoque. - Confiar en él, especialmente con hechos más que con palabras. - Ponerlo a prueba para comprobar cómo se las apaña solo y que recursos tiene. - Desterrar estereotipos. ¿Le permito ser cómo es él o cómo queremos que sea?
MATEMÁTICAS - Números del 50 al 59 - Repaso número anterior y posterior - Repaso de los signos > < - Suma con llevadas - Restar con dos cifras - Los días de la semana - Introducir el uso de monedas y billetes - Geometría: figuras geométricas y gráficas	EDUCACIÓN FÍSICA "RECORDANDO LO APRENDIDO" Revisión de todos los contenidos trabajados en el primer trimestre, para asentar los conocimientos. "AGUANTAR CORRIENDO" (Preparación para la Carrera Solidaria) - La resistencia como actividad favorable y susceptible de mejorar. - Mecanismo de respiración y ritmo cardíaco. - Los elementos de mejora que ayudan a progresar. - Toma de pulsaciones antes y después. - Experimentación y reflexión sobre los elementos de mejora: el calentamiento, la respiración, la dosificación del esfuerzo, los estiramientos, la relajación y el ritmo de carrera individual... - Adquisición de hábitos saludables transferidos a la vida diaria.	POESÍA LA TORTUGA Iba la tortuga por la capital, iba despiada con tanto autocar. Buscaba una tienda, quería comprar, un sombrero nuevo y medias un par. Se compró un sombrero con cintas de seda y tan elegante, salió de la tienda. Pasó una tarzana, cruzó una calleja, pasó un autocar y tres bicicletas.	SUGERENCIAS PARA TRABAJAR EN FAMILIA - Visualizar señales de tráfico, en paseos o viajes y dialogar sobre su significado y la importancia del respeto de las normas de circulación. - Utilización correcta de cinturones de seguridad y anclaje de los niños, en los medios de transporte. - Uso correcto de los pasos de peatones, aceras y caminos. - Dialogar sobre la evolución de algunos medios de transporte (el uso del caballo, carros, etc.) muy usados en tierra de campos. - Visualizar fotografías de nuestros antepasados y los medios de transporte que ellos utilizaban.

(Ejemplo de ficha entregada en el mes de enero de 2015)



B— APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Esta programación didáctica producto de la reflexión, que consideramos necesaria para facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos, exige también una serie de funciones del profesorado que tienen como punto de partida la misma planificación. Estas funciones podemos concretarlas de la siguiente manera, como especifica Antoni Zabala (2000:94–95):

- Planificar la actuación docente de una manera *suficientemente flexible* para permitir la adaptación a las necesidades de los alumnos en todo el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Contar con las *aportaciones y los contenidos de los alumnos*, tanto al inicio de la actividad como durante su realización.
- Ayudarlos a *encontrar sentido a lo que están haciendo* para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.
- *Establecer retos y desafíos a su alcance* que pueden ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios.
- *Promover la actividad mental* autoestructurante que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando los procesos de metacognición que le faciliten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.
- Establecer un ambiente y unas relaciones presididas por el *respeto mutuo* y por el *sentimiento de confianza*, que promuevan la autoestima y el autoconcepto.
- Promover *canales de comunicación* que regulen los procesos de negociación, participación y construcción.
- Potenciar progresivamente *la autonomía* de los alumnos en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que les conducirán a ellos y en su realización y control, posibilitando aprendan a aprender.
- Valorar a los alumnos según *sus capacidades y su esfuerzo*, teniendo en cuenta el punto personal de partida y el proceso a través del cual adquieren conocimientos, e incentivando la autoevaluación de las competencias como medio para favorecer las estrategias de control y regulación de la propia actividad.

Para lograrlo, ponemos en práctica metodologías activas de aprendizaje centradas principalmente en el alumno y en la potenciación de las relaciones de grupo y sociales de su entorno cercano; donde el maestro se convierte en un facilitador del proceso.

Estas metodologías tratan de fomentar la adquisición por parte de los alumnos de Competencias como la de “aprender a aprender”, como herramienta para el crecimiento personal para la vida, facilitando al alumno estrategias y rutinas de pensamiento que lo formen en procesos prácticos de metacognición. Las actividades se desarrollan desde la creatividad, la divergencia y la solución de retos, siendo la resolución de problemas una metodología fundamental.



1— RUTINAS DE PENSAMIENTO

Las **Rutinas de Pensamiento**, fueron desarrolladas por los Investigadores del Proyecto Zero (2008) de Harvard, son estrategias cognitivas que consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que promueven el pensamiento en los estudiantes. En definitiva, **hacer visible nuestro pensamiento**. David Perkins, codirector del Proyecto Zero, junto a Howard Gardner, afirma que “Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma”.

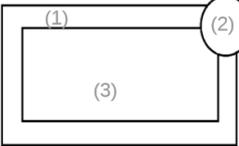
Para este investigador educativo, normalmente, centramos nuestra atención en lo pensado y no reparamos en la acción de pensar. Al pensar efectuamos muchos procesos: crear, decidir, juzgar, describir, predecir, sintetizar, deducir... Sin embargo, llevar a cabo estos procesos no es exactamente pensar. Estas son las **destrezas de pensamiento**, pero, ejecutadas mecánicamente o aisladamente, no suponen verdadero pensamiento. Es necesaria una ejecución consciente de estos procesos para que puedan considerarse pensar. (Entrevista a David Perkins en https://www.youtube.com/watch?t=55&v=TxgF_vWxzS8)

Las destrezas que se persigue desarrollar en los estudiantes tienen que ver fundamentalmente con el pensamiento crítico y creativo. Se trata de que los estudiantes desarrollen hábitos de pensamiento que les sean útiles en su vida diaria, a la vez que se hacen conscientes de sus propios procesos mentales. (González, C. 2014:1)

Todas estas “rutinas de pensamiento”, tienen grandes cualidades ya que nos permiten:

- Utilizarse una y otra vez
- Son sencillas y cortas
- Se pueden utilizar grupal o individualmente
- Pueden emplearse en diferentes contextos y con todas las materias
- Generan un alto nivel de pensamiento
- Se pueden trabajar todas las inteligencias
- Permiten globalizar los contenidos

Alguna de las “rutinas de pensamiento” utilizadas en el aula han sido:

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">VEO – PIENSO – ME PREGUNTO</div> 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">CSI (Colour, Symbol, Image)</div> 
 <p>Una rutina para explorar obras de arte y otras cosas interesantes.</p> <p>Se pide a nuestros que, frente a una obra de arte, una foto, un artefacto o algún estímulo visual se planteen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → ¿Qué ves? (Usa sólo la información de tu vista!!) → ¿Qué piensas sobre esto? → ¿Qué te hace preguntarte? 	 <p>Una rutina para extraer ideas de forma no verbal.</p> <p>Conforme estás leyendo / viendo / escuchando, toma nota de las cosas que te parezcan interesantes, importantes, intuitivas. Cuando termines elige los tres elementos que te parezcan más sobresalientes y elige: Un color que represente la esencia de una de las ideas. Un símbolo para reflejar otra idea. Y una imagen para representar la última idea.</p>



¿QUÉ TE HACE DECIR ESO?



Una rutina para describir y construir explicaciones.

¿Qué está ocurriendo?

¿Qué es lo que ves que te hace decir esto?

PALABRA – IDEA – FRASE



PALABRA
IDEA
FRASE

Una rutina para sintetizar.

Tras la lectura de un texto o un tema, se les pide que piensen:

Una palabra que les haya llamado la atención.
Una idea que les pareció significativa.
Una frase que les ayudó a comprender el texto.

EL SEMÁFORO



Una rutina para descubrir signos de veracidad.

Se prepara un organizador en forma de semáforo. Los alumnos buscan señales en textos o discursos con el siguiente patrón:
VERDE: aspectos del texto claros y veraces.
AMARILLO: partes del texto que nos hacen "sospechar" de su veracidad.
ROJO: puntos claramente falsos.

SUGERENCIA: utilizar como herramienta de autoevaluación fin de unidad.
Verde= cosas que sé, Amarillo= lo que me genera dudas y Rojo = qué tengo que repasar.

Diana González Martín

LA BRÚJULA



Una rutina para profundizar en una idea y evaluarla.

Se prepara un organizador con los puntos cardinales

<p>¿Cuál es el aspecto de esta idea?</p> <p>¿Cuál es la parte de esta idea que más te gusta?</p>		<p>¿Cuál es la parte de esta idea que más te gusta?</p> <p>¿Cuál es la parte de esta idea que más te gusta?</p>
<p>¿Cuál es la parte de esta idea que más te gusta?</p> <p>¿Cuál es la parte de esta idea que más te gusta?</p>		<p>¿Cuál es la parte de esta idea que más te gusta?</p> <p>¿Cuál es la parte de esta idea que más te gusta?</p>

TORMENTA IDEAS



Plantea un problema que necesite ser resuelto, y pide a los alumnos que realicen un "brainstorming" de soluciones.

LA PREGUNTA



Comenzamos con una respuesta y debemos hacer preguntas que tienen esa única respuesta planteada

(Curso "Aula INNOVA". CFIE de Burgos curso 2014–2015.
Referencias pictográficas en www.orientaciónandujar.com)



("¿Qué pasa si...?" curso 2013–2014)



("¿Qué te hace decir eso" curso 2013–2014)





(*“Veo, pienso, me pregunto” curso 2014–2015*)



(*“Relaciones forzosas” curso 2014–2015*)

(*“Lluvia de ideas” curso 2014–2015*)



(*“Palabra, idea, frase” Curso 2014–2015*)

2–TRABAJO COOPERATIVO

Para conseguir las competencias que queremos alcanzar, tendremos que recorrer diversas formas de agrupamiento de los alumnos, pues hemos comprobado que inciden directamente tanto en el clima de la clase, como en el desarrollo y adquisición de los conocimientos. Al trabajar con diferentes agrupamientos: parejas, equipos, gran grupo; se ofrecen más oportunidades para realizar los aprendizajes y se rompe con la clase magistral y la preponderancia ilustrativa del docente, pasando a ser el alumno, el protagonista del acto educativo. Por este motivo, emplearemos diferentes estrategias de trabajo cooperativo.

El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral



del proceso de aprendizaje" (Kegan, 1994). Los autores del aprendizaje cooperativo **Johnson & Johnson** (2001) lo definen como "El uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación. Para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo". (Johnson & Johnson, en Guerra, M. 2014:1)

El aprendizaje colaborativo es un enfoque que se centra en la interacción y aporte de los integrantes de un grupo en la construcción del conocimiento, en otras palabras, es un aprendizaje que se logra con la participación de partes que forman un todo. Es "un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia". (Johnson y Johnson, 1998).

Busca compartir la autoridad, a aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro, a construir consenso con los demás dentro del grupo. Para que esto se lleve a cabo, es indispensable compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal donde la retroalimentación juega un papel fundamental.

Este enfoque busca desarrollar en el alumno habilidades personales y sociales, logrando que cada integrante del grupo se sienta responsable no sólo de su aprendizaje, sino del de los restantes miembros del grupo.

El rol del profesor es de diseñar cuidadosamente la propuesta, definir los objetivos, los materiales de trabajo, ser un mediador cognitivo en cuanto a proponer preguntas esenciales que realmente apunten a la construcción del conocimiento y no a la repetición de información obtenida y, finalmente, monitorear el trabajo resolviendo cuestiones puntuales individuales o grupales según sea el emergente. (Guerra, M. 2014:3)

En el aula seguiremos las premisas de los principios básicos de aprendizaje cooperativo de Johnson & Johnson, y Holubec:

- **Interdependencia positiva:** todo el mundo tiene derecho a pedir ayuda a los compañeros, y todos saben que es de interés colectivo atender la petición de ayuda de los demás. De esta manera, los más "débiles" en algún campo se pueden beneficiar de la ayuda de los más competentes, al mismo tiempo que los más preparados pueden fortalecer sus conocimientos verbalizando, explicando, simplificando y reorganizando lo que saben para que llegue a ser accesible para los compañeros.
- **Interacción cara a cara, estimuladora:** permite que los niños obtengan retroalimentación de los demás y ejerzan presión social sobre el grupo, para motivarlos a trabajar
- **Responsabilidad grupal y personal:** se trata de encontrar el punto medio entre el individualismo y el interés grupal
- **Habilidades interpersonales y de equipo:** deben enseñarse las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivado a emplearlas.
- **Evaluación grupal:** los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí cual es el nivel de logro de sus metas y manteamientos efectivo de las relaciones de trabajo. (Apuntes del curso "Innova: Metodologías para el aprendizaje")



Para llevar a cabo en el aula el **trabajo cooperativo**, partimos de tres premisas:

- La creación de grupos heterogéneos
- La creación de un nombre para el grupo, que aporte sus “fortalezas”
- La asignación de roles dentro del grupo. En el aula hemos creado cuatro roles, por los que todos los niños rotan:
 - El portavoz
 - El miniprofe
 - El mediador
 - El responsable de material

Los roles dentro del grupo nos ayudan a crear una interdependencia positiva entre los integrantes; a mejorar los aprendizajes, a mejorar el funcionamiento de grupo y el desempeño de las tareas y nos ayudan a reducir la pasividad o la dominancia.

Alguna de las técnicas de trabajo cooperativo utilizadas en el aula, han sido:

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">LO QUE SÉ Y LO QUE SABEMOS</div>  <p>VAMOS A RECORDAR LO QUE YA SABEMOS</p>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">EL JUEGO DE LAS PALABRAS</div>  <p>VAMOS A PENSAR JUNTOS SOBRE LO QUE APRENDEREMOS</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">DEMOSTRACIÓN SILENCIOSA</div>  <p>VAMOS A APRENDER JUNTOS NUEVOS CONTENIDOS</p>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">GEMELOS PENSANTES</div>  <p>VAMOS A ANALIZAR JUNTOS LA TAREA QUE TENEMOS QUE REALIZAR</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">PAREJAS COOPERATIVAS DE LECTURA</div>  <p>VAMOS A LEER JUNTOS</p>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;">PAREJAS COOPERATIVAS DE ESCRIBIENTES</div>  <p>VAMOS A ESCRIBIR JUNTOS</p>



INTERCAMBIAR DIFICULTADES

– PEQUEÑO GRUPO



VAMOS A RESOLVER JUNTOS NUESTRAS DUDAS

- Tras una explicación, pedimos a nuestro alumnado que...
 - ...piense en una dificultad que hayan encontrado a lo largo de la exposición
 - ...la formulen como un problema o pregunta
 - ...la escriban en el anverso de una tarjeta que les repartiremos.
- Los equipos tratan de responder a las preguntas/problemas de sus miembros.
- Cada alumno escribe las respuestas en el reverso de su tarjeta.
- Finalmente, los equipos intercambian con otro sus tarjetas e intentan responder a las dudas. Tras haber consensuado una respuesta, la cotejan con la escrita en el reverso. Si es correcta, pasan a la siguiente. Si no, revisan el proceso.

UNO PARA TODOS

– PEQUEÑO GRUPO



VAMOS A HACER EJERCICIOS JUNTOS

- Proponemos una serie de ejercicios.
- Los grupos trabajan sobre los ejercicios cumpliendo la siguiente norma: **No se pasa al siguiente ejercicio hasta que todos hemos comprendido como realizar el anterior.**
- Una vez finalizado el tiempo, pedimos al azar un cuaderno de cada equipo, lo corregimos y pedimos a su dueño que explique el proceso seguido en cada ejercicio.
- La recompensa o calificación obtenida por ese alumno será la misma para el resto del equipo.

CABEZAS NUMERADAS

– PEQUEÑO GRUPO



VAMOS A HACER EJERCICIOS JUNTOS

- Los alumnos, en grupos, se numeran.
- Hacemos una pregunta.
- Los estudiantes piensan la respuesta de forma individual.
- Realizan una puesta común dentro del grupo.
- Cuando termine el tiempo asignado, elegimos un número y los alumnos que lo tengan nos dan la respuesta de su equipo.

NOTA: con esta técnica nos aseguramos de que todos conocen la respuesta y no piensan siempre "los mismos".

LÁPICES AL CENTRO

– PEQUEÑO GRUPO



VAMOS A HACER EJERCICIOS JUNTOS

- Proponemos un ejercicio o problema.
- Los grupos eligen un moderador.
- Los lápices se colocan en el centro de la mesa para indicar que, en ese momento, se puede hablar y escuchar, pero no escribir.
- El moderador...
 - ...lee en voz alta la pregunta o ejercicio
 - ...se asegura de que todos expresan su opinión
 - ...comprueba que todos comprenden la respuesta acordada.
- Cada alumno coge su lápiz y responde por escrito a la pregunta. En ese momento sólo se puede escribir (no hablar).

FOLIO GIRATORIO

– PEQUEÑO GRUPO



VAMOS A BUSCAR RESPUESTAS JUNTOS

- Entregamos a los grupos un folio con una frase relacionada con los contenidos que se trabajarán durante la sesión.
- El folio se coloca en el centro de la mesa del grupo y va girando para que cada alumno escriba las ideas que la frase le sugiere. Al menos, dos rotaciones.
- Los grupos intercambian el folio con otros equipos y añaden algunas ideas que no estén recogidas.
- Finalmente, cada grupo recoge su folio con las nuevas aportaciones y trata de construir una idea general sobre la frase.

SUGERENCIA: rotaciones rápidas, incluso cronometradas.

INVENTARIAR LO APRENDIDO EN CLASE

– PEQUEÑO GRUPO



VAMOS A RECAPITULAR JUNTOS LO QUE HEMOS APRENDIDO

- Al finalizar la clase, pedimos a nuestro alumnado que realice un inventario de lo aprendido con un formato similar a este:

Hay, día ____ de _____ del año _____, en clase de _____ HE APRENDIDO _____ Y TAMBIÉN _____
- Una vez realizado de forma individual, se pone en común dentro del grupo, de cara a obtener un inventario más exhaustivo.

Diana González Martí

Es importante recalcar, que al igual que con el trabajo de las Cuñas Motrices y Psicomotrices, para lograr una transferencia de estas herramientas, es imprescindible llevar a cabo un *trabajo sistemático y coherente*, de esta forma, gracias a la repetición crearemos un hábito y contribuiremos a construir una forma de pensar cotidianamente.



("Lo que se y lo que sabemos": Diciembre 2010)



("Uno para todos": Abril-2011)





(“Construyendo una historia”: Octubre 2012)



(“Juntos lo hacemos mejor”: abril 2012)



(“Uno para todos”: Noviembre 2013)



(“Intercambiar dificultades” Curso 2013–2014)

“La mayoría de las veces, las explicaciones que ofrecen los niños o niñas que acaban de efectuar un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo profesorado. El alumnado suele utilizar un lenguaje más próximo y tiene la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suele explicar a sus compañeros y compañeras mucho mejor los ejercicios” (Flecha y Puigvert, 2002 Tomado de <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/grupos-interactivos.html>)



(“Lo que se y lo que sabemos”: noviembre 2014)



(“Intercambiar dificultades” Febrero 2015)





(“Uno para todos”: Mayo 2015)



(“Folio giratorio”: Noviembre 2014)



*(“Parejas cooperativas de lectura”:
Diciembre 2014)*



*(“Parejas cooperativas de escribientes”:
Octubre: 2014)*



(“El juego de las palabras” Noviembre: 2014)



(“Gemelos pensantes”. Mayo: 2015)



(“Lo que se y lo que sabemos”: Febrero: 2015)



*(“Inventario de lo aprendido en clase”:
Enero: 2015)*



Henri Wallon ya en 1969 afirmaba que “la escuela exige, una movilización concertada de las actividades intelectuales hacia materias sucesivas y arbitrariamente diversas: la escuela ha abusado a menudo de esta prerrogativa. Las áreas impuestas deben desvincular más o menos, al niño de sus intereses espontáneos y, con demasiada frecuencia, no logran de él más que un esfuerzo obligado, una atención artificial o incluso una verdadera somnolencia intelectual”. (Wallon, H. 2000:174)

3— TRABAJO POR PROYECTOS

El trabajo por proyectos surge ya desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX ya que algunos pedagogos como Kilpatrick, Dewey habían propuesto esta forma de trabajo en las instituciones educativas. El trabajo por proyectos se sustenta en un enfoque globalizado de la educación, es decir, los métodos globales parten de los supuestos psicológicos que la percepción del mundo y de la vida misma siempre se da de forma global u holística.

Los métodos globalizadores basan sus actividades del principio antes mencionados, por lo mismo, la organización de los contenidos y materias, giran alrededor de un eje central, tema general, tema generador.

Las ventajas del trabajo por proyectos son:

- Permite el trabajo colaborativo y acrecienta la comunicación y las habilidades sociales.
- Favorece la conexión entre las áreas.
- Colabora en la construcción de los conocimientos de las inteligencias múltiples y de las diferentes competencias.
- Enfrenta a los alumnos a situaciones reales de la vida.
- Promueve el espíritu investigador y emprendedor.
- Fomenta el regulación de trabajo autónomo.
- Motiva y aumenta las fortalezas emocionales.

(Apuntes del curso “Aula Innova” y del curso “Trabajo por proyectos” CFIE. Burgos. Curso 2014–2015)

En el método de proyectos de Kilpatrick, los contenidos básicos de aprendizaje son de carácter procedimental y actitudinal. Lo que interesa no es tanto el tema de trabajo, el objeto que se construye o el montaje que se realiza, como todas las habilidades individuales y grupales que hay que llevar a cabo para conseguir el objetivo establecido. En cierto modo, los contenidos conceptuales están en función de la capacidad de planificación y realización. Las habilidades vinculadas al “saber hacer” y al “saber resolver” son el eje conductor del método. De la misma manera, la capacidad de participación y trabajo asociada a necesidades planteadas en la vida real es la directora de contenidos actitudinales. (Zabala, A. 2000:161)

Para poder introducir esta metodología, en los últimos dos cursos escolares, hemos tratado el “Centro de interés” mediante “Proyectos”. A continuación presento el Proyecto: “*El árbol de nuestra vida*”, en el que con el centro de interés de “*Menudos artistas*” en el que nuestro internivel abordó la figura de Gustav Klim, lo planteamos de forma interdisciplinar, a través de las áreas de lengua, inglés, educación plástica y educación artística.



TÍTULO PROYECTO: "EL ÁRBOL DE NUESTRA VIDA"		Temporalización: 1 mes Número de horas/semanas: 4 horas semanales Áreas implicadas: E. Plástica, Lengua, E. Física e Inglés Profesoras: Diana González Martín Nuria Santamaría Balbás
HILOS CONDUCTORES: 1. ¿Qué sensaciones me transmite la obra de Klimt? 2. ¿Cómo puedo manifestar mis emociones? 3. ¿Qué herramientas puedo utilizar para crear una obra de arte?		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS (De las Asignaturas/Áreas/Ámbitos)		¿QUE QUEREMOS QUE COMPRENDAN? Contenidos (Aparecerán los contenidos a trabajar desde diferentes áreas/ámbitos).
EDUCACIÓN PLÁSTICA ✓ Realizar composiciones plásticas a partir de las obras artísticas analizadas. ✓ Describir de forma oral sus sensaciones y observaciones. ✓ Explorar sensorialmente el color y la textura en la creación de obras. ✓ Valorar y respetar la originalidad, espontaneidad, plasmación de ideas y sentimientos. LENGUA ✓ Conocer vocabulario de términos referidos a materiales, instrumentos o aspectos de la creación artística. ✓ Desarrollar la biografía del autor. ✓ Expresar de forma oral el análisis y las emociones asociados a una obra artística. INGLÉS ✓ Conocer vocabulario básico relacionado con el arte. ✓ Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas referidas al análisis y sentimientos asociados a una obra artística. EDUCACIÓN FÍSICA ✓ Vivenciar sensaciones, sentimientos, emociones... de todo tipo, a través del cuerpo, utilizando el contacto corporal, potenciando los sentidos. ✓ Ser conscientes de lo que me agrada o desagrada y porqué, siendo capaz de analizarlo y verbalizarlo.		EDUCACIÓN PLÁSTICA - La composición plástica a partir de las obras artísticas analizadas. - La percepción, Descripción oral de sensaciones y observaciones. - El color y la textura. Exploración sensorial. - La obra artística: originalidad, espontaneidad, plasmación de ideas y sentimientos. LENGUA - Vocabulario de términos referidos a materiales, instrumentos o aspectos de la creación artística. - La biografía del autor. - Expresión oral del análisis y las emociones asociados a una obra artística. INGLÉS - Vocabulario básico relacionado con el arte. - Expresión oral breve y sencilla referida al análisis y sentimientos asociados a una obra artística. EDUCACIÓN FÍSICA - Explorar las posibilidades de sentir, o hacer sentir al otro, en cada propuesta. - Identificar los electos que hacen que la sensación sea agradable o desagradable (poner palabras para verbalizar lento, agradable, cercano, calor.../ rápido, brusco, jaleo... - Confiar en el otro y "hacer" con dedicación, abandonarse y dejarse hacer.
¿QUE QUEREMOS QUE ENTRENEN? Rasgos de las INTELIGENCIAS MÚLTIPLES		Tareas/Estrategias metodológicas
1.1. Lógico-matemática: Organiza espacialmente el trabajo a realizar. 2.1. Lingüístico-verbal: Expresa sus pensamientos y emociones. 3.1. Visual-espacial: Tiene habilidad en distintas estrategias plásticas. 4.1. Naturalista: Muestra interés por fotografías o dibujos del medio natural. 5.1. Cinestésico-corporal: Le gusta manipular texturas. 6.1. Musical: Es capaz de escuchar. 7.1. Interpersonal: Es participativo. 8.1. Intrapersonal: Es crítico con su trabajo. 9.1. Espiritual: se pregunta por el sentido de las cosas.		1.- "Conociendo a Gustav Klimt": - A través del ciclo de Kold trabajaremos la elaboración y presentación de la biografía y obra de Klimt. El grupo de 3º desarrollará en informática una proyección con la vida y obra de Klimt. - Posteriormente, realizará una exposición oral y visual a los alumnos de 1º. - Los alumnos de 1º a través de esta exposición extraerán los datos más relevantes de su vida y obra. - Para terminar, elaborando su propia obra artística, utilizando características empleadas por el pintor. 2. "Detectives en acción" Con todo lo aprendido a través de los powerpoint y de la exposición del grupo de 3º, aparecerán en la pizarra palabras, fechas, lugares, expresiones, correctos e incorrectos sobre la vida y obra de Klimt y ellos niños tendrán que seleccionar las palabras expresiones correctas. Para ello utilizaremos trabajo por equipos y puesta final en común. 3. "Pon un título a tus sensaciones" Colocaremos en la pizarra las obras y los títulos de las 10 obras más conocidas de Klimt, de forma desordenada. A través de la rutina de pensamiento de "Contrasta y compara" y partiendo de todo lo aprendido en sesiones anteriores, tendrán que elegir el título correcto de cada obra. Para ello, les evocaremos diferentes sensaciones sobre cada obra. 4. "Plantando nuestro árbol de la vida" Mediante el trabajo cooperativo y una técnica como "cabezas numeradas", realizaremos un "árbol de la vida" grupal, uniendo todos los puntos de vista, permitiendo libertad en los colores elegidos, respetando el trabajo realizado de los compañeros, animando el trabajo de los compañeros...

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTANDARES DE APRENDIZAJE	Herramientas de evaluación
EDUCACIÓN PLÁSTICA 1. Ser capaz de elaborar imágenes nuevas, empleando técnicas muy sencillas, a partir de los conocimientos adquiridos. 2. Realizar producciones plásticas siguiendo pautas elementales del proceso creativo, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final. LENGUA 1. Conoce vocabulario de términos referidos a materiales, instrumentos o aspectos de la creación artística. 2. Desarrolla la biografía del autor. 3. Expresar de forma oral el análisis y las emociones asociados a una obra artística. INGLÉS 1. Conoce vocabulario básico relacionado con el arte. 2. Se hace entender en intervenciones breves y sencillas relacionadas con el arte, aunque se produzcan tuteos, vacilaciones, repeticiones o pausas para reorganizar el discurso. EDUCACIÓN FÍSICA 1- Participar y disfrutar en la actividad motriz como forma de relacionarse de forma no verbal. 2- Utilizar los recursos de la comunicación corporal para transmitir y percibir sensaciones y sentimientos.	EDUCACIÓN PLÁSTICA 1.1. Elabora obras muy sencillas utilizando diferentes técnicas, considerando los conceptos de tamaño, equilibrio, proporción y color. 2.1. Realiza producciones plásticas siguiendo las pautas trabajadas, y disfrutando tanto del proceso como del resultado final. LENGUA 1.1. Conoce vocabulario de términos referidos a materiales, instrumentos o aspectos de la creación artística. 2.1. Desarrolla la biografía del autor. 3.1. Expresar de forma oral el análisis y las emociones asociados a una obra artística. INGLÉS 1.1 Comprende instrucciones orales sencillas y el sentido global de explicaciones. 1.2 Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos y de su interés. EDUCACIÓN FÍSICA 1.1.- Participa y disfruta en la actividad motriz como forma de relacionarse de forma no verbal, expresando sentimientos y sensaciones. 2.1.- Utiliza los recursos de la comunicación corporal para transmitir y percibir diferentes sensaciones y sentimientos.	- Observación directa. - Autoevaluación del alumno, mediante fichas de reflexión. - Exposiciones orales de los alumnos. - Trabajos individuales realizados: en el cuaderno y de forma plástica - Trabajo final de grupo realizado.
Recursos/ Alianzas	Adecuación a la diversidad	FEED-BACK
MATERIALES: - Materiales fungibles: cartulinas de color, rotuladores, tijeras, pegamento... - Diferentes materiales: café, telas, puntas de pinturas, brillantina... - Música relajante y estimulante para crear diferentes sensaciones. EQUIPO HUMANO: - En el proyecto participaran todos los tutores del primer nivel de primaria. Dos de estos tutores son los especialistas de inglés y de educación física.	- En las actividades realizadas en lengua, se realizará una adaptación de la ficha de comprensión de la biografía de Klimt para un alumno con dificultades de aprendizaje.	¿Qué ha funcionado? Hemos conseguido despertar el interés de nuestro alumnado y que mejoren su comprensión y expresión escrita. ¿Qué no ha funcionado? Al haber insistido tanto en el análisis de las obras originales del autor, a la hora de crear, los niños han desplegado menos su propia creatividad, realizando obras muy cercanas a los modelos que les ofrecimos. Líneas de mejora: Desarrollar y valorar la creatividad e imaginación propias.





4– APB “APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS”

El ABP es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor. Generalmente, dentro del proceso educativo, el docente explica una parte de la materia y, seguidamente, propone a los alumnos una actividad de aplicación de dichos contenidos. Sin embargo, el ABP se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario.

Según el Observatorio Académico e Innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid – UPM el Aprendizaje basado en problemas ABP es una herramienta pedagógica que ayuda a:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...
- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional
- La conciencia del propio aprendizaje
- La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
- El pensamiento crítico
- El aprendizaje autodirigido
- Las habilidades de evaluación y autoevaluación
- El aprendizaje permanente

(<http://www.orientacionandujar.es/2013/11/05/>)

Parte de los postulados de Plantón y Sócrates, pasando por Vygotski “*El aprendizaje es un proceso activo, en él se experimenta, se cometen errores, se buscan soluciones. Así, la búsqueda, la indagación, la exploración, las investigación y la solución de problemas pueden jugar un papel importante*”; o de Piaget “*Todo aprendizaje es un proceso de construcción que parte de los conocimientos anteriores*”.



Algunas de las herramientas empleadas han sido:

“Lo que se, lo que quiero saber, lo que he aprendido”		
¿Qué se?	¿Qué quiero saber?	¿Qué aprendí?
		

En el primer internivel, este método lo utilizamos para comenzar y finalizar un tema.

- Yo no les hago preguntas, son ellos quienes las plantean.
- Me sitúan en conocimientos previos y en la curiosidad.
- Fomenta que sean autónomos.

Gracias a la formación que durante todo el curso 2014–2015 realicé junto a Diana González Marín (tutora de 3º A y especialista de Inglés), en el “Aula INNOVA” sobre la aplicación de las metodologías activas y junto con las positivas experiencias recogidas a lo largo del curso, en su aplicación con los grupos de 1º y 3º A; a lo largo del curso 2015–2016, se realizará *el Proyecto de Centro: “Desarrollo de metodologías activas en el aula”*; en el cual estará involucrado todo el profesorado. Este ha sido un gran logro para nosotras, ya que desde hace tres cursos, llevando luchando por introducir e incorporar nuevas metodologías en el aula.

C— EL PROCESO DE EVALUACIÓN

A lo largo de estos años de docencia, he ido comprobando en las reuniones de evaluación, como ésta generalmente suele estar claramente centrada en unas pruebas o exámenes. Como explica **Andoni Zabala**, habitualmente cuando se habla de evolución se piensa, de forma prioritaria e incluso exclusiva, en los resultados obtenidos por los alumnos, este sigue siendo el principal punto de mira tanto del profesorado, de las administraciones, de los padres como de los propios alumnos. Básicamente, la evaluación se considera como un instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y solo el alumno, y el objetivo de la evolución son los aprendizajes realizados, según los objetivos mínimos para todos. (Zabala, A. 2000:203)

Sin embargo, las principales reformas educativas emprendidas en diferentes países y desde los colectivos docentes más inquietos, se vienen proponiendo formas de entender la evaluación de forma que no se limite a la valoración de los resultados obtenidos por los alumnos, sino también al proceso personal seguido y el proceso colectivo.

“La toma de posición respecto a las finalidades de la enseñanza en torno a un modelo centrado en la formación integral de la persona comporta cambios fundamentales, especialmente en los contenidos y el sentido de la evaluación. Además, cuando en el análisis del hecho evaluador introducimos la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como referente psicopedagógico, el objeto de la evaluación de entrarse



exclusivamente en los resultados obtenidos y se sitúa prioritariamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del grupo clase como de cada uno de los alumnos. Por otro lado, el sujeto de la evaluación no solo se entra en el alumno, sino también en el equipo docente que interviene en el proceso". (Zabala, A. 2000:206)

Si partimos de la idea de que evaluar es: asesorar, medir, comparar y acompañar principalmente, queda muy lejos del concepto puramente cuantitativo. Desde esta perspectiva, la evaluación nos provoca una nueva mirada:

- Enfocar la mirada para obtener información del niño y mejorar así sus aprendizajes
- Ayudarle a aprender
- Sistematizar la intervención y la observación

Por todos estos motivos, al igual que nos hemos percatado a lo largo de estos cursos escolares precedentes, de la necesidad de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, y de dar atención a las diversas necesidades del niño; también nos planteamos que será necesario, modificar las formas de entender y de acometer el proceso de evaluación, asumiéndolo como una herramienta central de aprendizaje del alumno. Por este motivo recurrimos a las propuestas que lanza **Jesús Alonso Tapia**, para ayudarnos a reorganizar nuestro propio mapa mental del proceso de evaluación.

Este autor, afirma que seguramente, gran parte de nuestros alumnos persiguen principalmente metas de ejecución y lo que los profesores deseamos desarrollar en ellos más bien son las metas de aprendizaje, y para lograrlo debemos procurar (Alonso, J. 1997:107–108):

- No entregar estímulos externos (calificaciones del profesor) y dar más oportunidades de que el alumno se autoevalúe y destaque sus propios progresos. Ayudarlos a concentrarse en lo que se ha aprendido, en cómo se ha aprendido y que de los errores se aprende.
- Incrementar su percepción de competencia haciéndole sentir que es capaz de enfrentar las tareas con éxito. Para ello es necesario enseñar explícitamente algunas habilidades pues no todos los alumnos la aprenden de forma indirecta.
- Hacerle tomar conciencia del origen de sus dificultades a través de la retroalimentación y orientarlo en la búsqueda de los medios necesarios para superarlos.
- Además, el profesor puede dar pistas, comunicar confianza y entregar ayuda y orientación para el logro.
- — Hacerlo vivir experiencias de autonomía donde tenga que tomar decisiones, desarrollar planes de acción, anticiparse, autoevaluarse, etc.

Y para poder lograrlo, contemplamos los **tres tipos de evaluación**:

- **Autoevaluación:** para que el alumno identifique sus puntos fuertes y débiles, así como la asunción de mayor responsabilidad en el proceso educativo.
- **Coevaluación:** para desarrollar habilidades de comunicación, asertividad, aceptación de críticas y el enriquecimiento del aprendizaje entre todos.



- **Heteroevaluación:** es la evaluación realizada por el profesor, que profundiza en el diagnóstico, acompaña en la evaluación y en la toma de decisiones de metodología y organizativas, controla la eficacia de la intervención educativa, evaluando el propio proceso del profesor.

Para poder poner en práctica dichos cambios, hemos ido introduciendo nuevas formas de evaluar, en las que dar cabida también a las diferentes preponderancias de *estilos de aprendizaje*, existentes en un aula, con herramientas como:

Las dianas	Fichas
Las rúbricas	Actividades de clase
Los exámenes	Tareas diarias
Las exposiciones orales	Cuaderno
Murales	Diarios de reflexión
Mapas mentales	Observación en el aula
Rutinas de pensamiento	
Líneas de evaluación	
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE ↔ EVALUACIÓN PARA CONTABILIZAR	

A lo largo de todos estos cursos, hemos ido disminuyendo los exámenes y se han ido aumentado el resto de herramientas empleadas. De acuerdo con la programación didáctica realizada, los exámenes se han ido creando de forma también *globalizada*, y su temporalización ha sido *mensual* y no quincenal, como se viene desarrollando, pues nos hemos percatado, que de esta forma:

- En primer lugar, disponemos de más tiempo para profundizar, repasar y reforzar los contenidos
- En segundo lugar, eliminamos o restamos la ansiedad que genera estar realizando exámenes de forma permanente. En conversaciones con las familias, nos han manifestado, que de esta manera, los niños no ven el examen como una tortura, sino como un repaso más amplio a realizar.

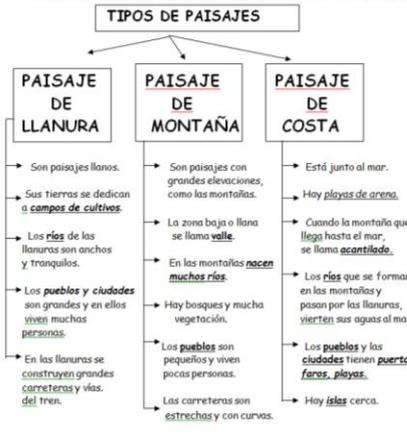
Gracias a que a lo largo del mes, vamos incorporando rutinas de pensamiento y mapas mentales, nos permite ir haciéndoles tomar conciencia del origen de sus dificultades a través de la retroalimentación con el maestro y con los compañeros y orientarlo en la búsqueda de los medios necesarios para superarlos.

Los exámenes siempre se elaboran a *partir de los mapas mentales creados*, pues se trata de que el niño pueda manifestar lo que ha aprendido, incrementando su percepción de competencia y haciéndole sentir que es capaz de enfrentarse las tareas con éxito.

En la elaboración de las preguntas se busca que no sean cerradas, en su mayoría, sino que tengan que responder a un: porqué piensan que... , que opinan sobre...; para qué creen que...



OBSERVAMOS LOS PAISAJES



ELEMENTOS DEL PAISAJE

En los diferentes paisajes podemos encontrar:

- Elementos naturales** como: árboles, arbustos, plantas, flores, cultivos, animales salvajes, animales domésticos.
- Elementos artificiales**, hechos por los seres humanos como: puentes, carreteras, quitamiedos, túneles, carteles, casas, granjas, edificios, puertos, aparcamientos, miradores, etc.

CADA PAISAJE NOS OFRECE LO MEJOR DE SÍ MISMO, SUS MONTAÑAS, SUS PLANTAS, SUS AGUAS, SUS ALIMENTOS, SU BELLEZA... OFREZCAMOS LO MEJOR DE NOSOTROS MISMOS "EL RESPETO"

Para cuidarlos puedes:

- respetar y cuidar las plantas y animales que viven en ellos
- respetar y cuidar sus aguas, no tirando desperdicios
- no tirar basuras
- reciclar los residuos: papel, vidrio, plástico, ropa, aceite, comida, pilas, juguetes viejos, etc.
- comprar solo lo que necesites

HEMOS TRABAJADO:

LOS AUMENTATIVOS

LOS VERBOS

Se escriben con **ll** todas las palabras que terminan en **-illo, -illa**.

grillo	cuadrilla	morcilla	membrillo	arquilla
calzoncillo	ardilla	zagorilla	anillo	silla
caerillo	sercillo	carcillo	membrillo	manivela
brillo	esterilla	manzanilla	rodillo	capilla
cepillo	rocilla	rodilla	Mozorcillo	villa

NUMEROS DEL 1 AL 99

DESCOMPONER NUMEROS
Ejemplo: 35 = 30 + 5

LAS MONEDAS Y LOS BILLETES DE €

CABE MAS, CABE MENOS
La **capacidad** es lo que cabe en un recipiente.

Recuerda que 1€ es igual a 100 céntimos.

NOMBRE: Sofi A FECHA: 2 de Junio de 2015

VALORACIÓN: Sofi la evaluación está muy bien muy completa. En como solo ha mencionado una vez cantidad. Hay error de evaluación en forma y sus oraciones van las comas. Has cuidado de la puntuación y la puntuación. En este tipo de cosas se cuentan y el problema para los faltos al contar los €.

EVALUACIÓN: OBSERVAMOS EL PAISAJE

1. ¿Qué tipo de paisaje te gusta más? Explica por qué.
Me gusta la costa. Porque me puedo bañar y también puedo hacer castillos de arena.

2. Completa la siguiente tabla, son paisajes de:

	En este paisaje los ríos son: <u>anchos</u> Sus pueblos son <u>grandes</u> En este paisaje la tierras se utilizan para <u>cultivar</u>
	En este paisaje el terreno es <u>abarcado</u> Y sus ríos son: <u>estrechos</u> Las zonas bajas que hoy entre las montañas se llaman <u>valle</u>
	En este paisaje los ríos vierten las aguas al <u>mar</u> Podemos ver elementos artificiales como <u>puertos</u> Las montañas que llegan al mar se llaman <u>islas acantiladas</u>

3. ¿De qué maneras puedes colaborar, para que los paisajes sigan siendo así de maravillosos?
No tirando basura. No arrancando las plantas. Respetando su belleza.

4. Escribe algún elemento artificial que podamos encontrar en los diferentes paisajes:
Puentes, quitamiedos, túneles.

5. Escribe una frase con un verbo en pasado, otro en presente y otro en futuro:

PASADO ayer bañé mi piscina.
PRESENTE Hoy voy a comprar.
FUTURO Me comprarán un cuento.

6. Inventate una pequeña historia en la que aparezcan al menos cinco palabras terminan en -illo o -illa.
Había una vez en un bosque donde había una ardilla y un día la ardilla dijo: voy a comprar-me un calzoncillo amarillo y un membrillo con sabor a vainilla y fue muy feliz.

7. Coloca de mayor a menor estos números: 56 - 34 - 98 - 2 - 47 - 76 - 13 - 43
98 > 76 > 56 > 47 > 34 > 2

8. Rodea las monedas que necesitas para conseguir estas cantidades:

1/4 90 cént.

1/4 89 cént.

1/4 65 cént.

9. Mario quiere comprar, con 35 €, una planta aromática y un libro de jardinería para su abuela. Ha elegido la planta más cara y el libro más barato. ¿Tiene suficiente dinero?

Planta 15€	Libro 17€
------------	-----------

OPERACIÓN:
15€
+ 17€

32

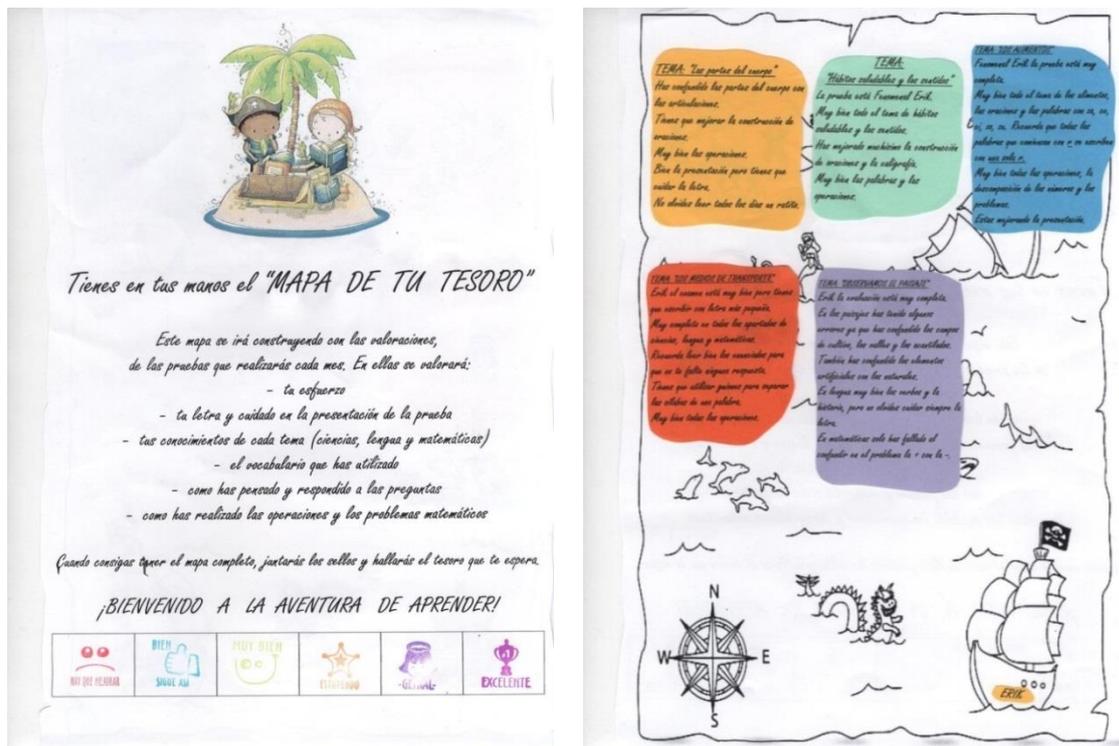
¿Cuánto dinero le ha sobrado?
3€

Otro de los aspectos que hemos modificado, a lo largo de los últimos cursos, gracias a la observación directa de los niños y sus reacciones de comparación ante la lectura de las notas de las pruebas, exámenes y de los trabajos, ha sido **prescindir de la nota**. Este cambio responde a la idea de que la nota numérica atiende a una evaluación homogénea del grupo, y no refleja realmente, las diferencias y avances individuales reales de cada niño. Por este motivo, se ha ido transformando la presentación de la nota, por una **valoración personalizada del trabajo**, que se escribe en la parte superior de la prueba.



Con los grupos de 1º y 2º, para motivar y reforzar su esfuerzo personal, dar confianza, orientar en los logros y en los aspectos a perfeccionar, se ha confeccionado un “**MAPA DEL TESORO**”, en el que al finalizar cada mes, se le va añadiendo una nueva “**Pista**” (corresponde con cada uno de los recortes de color) y debajo se imprime un sello correspondiente a sus logros y evoluciones con símbolos que manifiestan:

- | | | |
|--|------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Hay que mejorar | <input type="checkbox"/> Sigue así | <input type="checkbox"/> Bien |
| <input type="checkbox"/> Estupendo | <input type="checkbox"/> Genial | <input type="checkbox"/> Excelente |



Todas estas propuestas, se hacen partiendo de las observaciones y reflexiones realizadas a lo largo de estos cursos escolares y con el objetivo de realizar una **evaluación reguladora** (Zabala, A. 2000:208), con la que atender más adecuadamente a las características de adaptación y adecuación. Esta concepción evaluadora tiene como propósito la modificación y la mejora continuada del alumno al que se evalúa; es decir, que entiende que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje que sigue el alumno, con el objetivo de ofrecerle, en todo momento, las propuestas educativas más adecuadas.

“Para mejorar la calidad de la enseñanza hay que conocer y poder valorar la intervención pedagógica del profesorado, de forma que la acción evaluadora contemple simultáneamente lo procesos individuales y grupales. Nos referimos tanto a los procesos de aprendizaje como a los de enseñanza, desde una perspectiva profesional el conocimiento de cómo aprenden los chicos y chicas es, en primer lugar, un medio para ayudarlos en su crecimiento y, en segundo lugar, es el instrumento que tiene que permitirnos mejorar nuestra actuación en el aula”. (Zabala, A. 2000:209)



D— AVALES OFICIALES, PEDAGÓGICOS Y NEUROCIÉNTÍFICOS

Todas estas conquistas pedagógicas vienen abaladas por las Orientaciones y principios metodológicos de la LOMCE, aunque he de exponer por lo vivido en mi actual centro escolar, que la LOMCE postula una educación que posteriormente, no defiende en los centros escolares, si no hay un consenso de centro.

- En la LOMCE, se insiste de forma contundente, en el *uso de las metodológicas activas* de aprendizaje, por parte de todo el profesorado; en el *anexo II de la orden ECD/65/2015, de 21 de enero*, se especifican las “Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula”:
 - *El docente como orientador, promotor y facilitador* del desarrollo competencial.
 - *Respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje* mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo.
 - Un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje.
 - Los profesores procuren todo tipo de ayudas para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de *usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula*.
 - Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias *se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas*. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos.
 - Las metodologías activas han de *apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo*.
 - Para un proceso de enseñanza–aprendizaje competencial las *estrategias interactivas*.
 - El profesorado debe implicarse en la *elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales*, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- En esta misma línea de trabajo, en el “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: *La educación encierra un tesoro*”, presidida por Jacques Delors; en el capítulo 4; nos explica que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser*.
 - *Aprender a conocer*: combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovecharlas posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
 - *Aprender a hacer*: a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.



- **Aprender a vivir juntos:** desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- **Aprender a ser:** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar. (Delors, J. 1996:106–110)

Jacques Delors afirma que “*mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas*” (Delors, J. 1996:110).

○ Y desde la **Neurociencia**, según los investigadores del proyecto “El aprendizaje basado en el cerebro” de **Purpose Associates (1998–2001)**, la aplicación de la teoría del aprendizaje compatible con el cerebro impacta a la educación en tres aspectos fundamentales:

- **Currículo:** los profesores deben diseñar el aprendizaje centrado en los intereses del alumno y hacer un aprendizaje contextual.
- **Enseñanza:** los educadores deben permitirles a los alumnos que aprendan en grupos y usen el aprendizaje periférico. Los profesores que estructuran el aprendizaje alrededor de problemas reales, estimulan también a los estudiantes a aprender en entornos fuera de la sala de clase y fuera de la escuela.
- **Evaluación:** ya que los alumnos están aprendiendo, su evaluación debería permitirles entender sus propios estilos de aprendizaje y sus preferencias. De esa manera, los alumnos supervisan y mejoran sus procesos de aprendizaje.

Estos investigadores, sugieren que los profesores deben ayudar a los alumnos a que tengan experiencias apropiadas y saquen provecho de esas experiencias. (Salas, R. 2003:11)

En esta misma línea de investigación, **Sylwester (1995)**, afirma que “*si queremos hacer de la docencia una profesión creativa, optimista y estimulante, tenemos que descubrir nuevas maneras de pensar sobre lo que es la educación formal y lo que puede ser*”. Y se pregunta: *¿Cómo desarrollar un ambiente de aprendizaje orientado ecológicamente para un cerebro involucrado ecológicamente?* Sylwester afirma que el desafío para los profesores, es **definir, crear, mantener un ambiente y currículo escolar estimulantes emocional e intelectualmente**. Y presenta algunos ejemplos de cómo deberían ser los tres modelos interactivos de ambientes educativos:

- **El ambiente natural:** ya que no es posible educar a los alumnos en un ambiente totalmente fuera de la escuela, deberíamos al menos organizar el currículo alrededor de simulaciones de clase, juego de roles, salidas a terreno, y otras actividades que se asemejen más a las experiencias y a los desafíos de solución de problemas del mundo natural. Los programas extracurriculares acercan más al mundo real que cualquier otra cosa en la escuela.



- *El ambiente de laboratorio y de sala de clases*: Los alumnos tienen que crear su ambiente e interactuar con él. Actividades tales como proyectos de los alumnos, aprendizaje cooperativo, evaluación por portafolio ponen a los alumnos en el centro del proceso educativo.
- *El ambiente social estimulante*: es el ambiente apropiado para dominar las habilidades sociales. (Salas, R. 2003:13)

Caine y Caine (2003) dicen que para pasar de la teoría de la investigación del cerebro a la práctica escolar, lo primero que hay que hacer es partir repensando la escuela: ***repensar todos los aspectos de la educación, desde el rol del profesor a la naturaleza de la evaluación.***

Lawson (2001) afirma que el diseñar la enseñanza compatible con el cerebro es un verdadero desafío para nuestra profesión. El desafío consiste en crear un nuevo paradigma que ajuste el aprendizaje natural con las tecnologías de punta. Analizar las discrepancias entre las actuales prácticas de enseñanza y las óptimas prácticas de aprendizaje. No hay que responder por qué no se puede hacer, sino más bien *cómo se puede hacer*. A futuro seremos no diseñadores de enseñanza, sino ***diseñadores de aprendizaje.*** (Salas, R. 2003:14)

Marian Diamond (2000) recomienda que los profesores deben aproximarse a su tarea con el compromiso de ***tratar a sus alumnos con un tierno y cariñoso cuidado.*** Ella piensa que cada alumno debe ser tratado como persona. (Salas, R. 2003:14)

Para concluir este apartado, podemos expresar que se ha ido ratificando a lo largo de la investigación, que para conseguir un proceso de Transformación educativa, es necesario hacer cambios progresivamente, en:

- La organización: los espacios y los tiempos (horarios)
- El Currículo: pudiendo flexibilizar las programaciones a través de una visión globalizadora que conecte todas las áreas
- Las metodologías: incluyendo nuevas formas de transmisión, de hacer, de pensar y de compartir el conocimiento.
- La evaluación: cambiando, utilizando y combinando diferentes técnicas
- El liderazgo: en el que el equipo directivo juega un papel crucial, para definir las líneas pedagógicas y prioritarias de un centro
- La personalización: incorporando nuevos roles, tanto de los alumnos como del maestro.



■ ESTUDIO DE CASOS

MANUEL: LA HISTORIA DE UNA INQUIETUD ATENDIDA

Manuel llegó nuevo al colegio en el mes de septiembre (2014), procedente de un colegio de Burgos. Acude con un historial de educación infantil un tanto desolador: dificultades de aprendizaje, desfase en la lectoescritura, exceso de movimiento, falta de atención, problemas de conducta...

Ya a comienzos de curso, me persuadieron que estuviera preparada, su hermano Kevin repite 2º E.P.O. y está medicado pues tiene diagnosticado TDHI.

—“Vete preparándote que este pinta igual”. Me advirtieron.

Manuel es un niño muy despierto, activo y noble. Recibe dos sesiones de apoyo fuera del aula, a la semana, por retraso en el lenguaje y retraso madurativo general, desde el primer momento, me di cuenta que no le hacía ninguna gracia salir de clase para ir a los apoyos, protestaba y remoloneaba para no ir. Poco a poco esa fachada de soltura y desparpajo que despliega nada más conocerle, me iba dando información de una autoestima no demasiado positiva, principalmente, a nivel académico, pues él se percataba de que sus dificultades con la lectoescritura le hacían estar “dos peldaños” por debajo de sus compañeros. Lee con dificultad y su escritura es muy deficitaria, no es capaz de seguir un dictado, une las palabras, omite y duda en la escritura de muchas letras.

A comienzos de curso, su trabajo era impulsivo, descuidado, terminaba muy rápido todas las actividades, eran totalmente irreflexivas, solo quería acabarlas cuanto antes, sin ningún tipo de reflexión ni esfuerzo. Pero yo confiaba en que Manuel podría trabajar perfectamente, creía que aumentando su autoestima y su estima personal, unido a la aplicación de actividades que compensaran su alta activación, le ayudarían a centrarse. Y con este convencimiento, comencé a trabajar con él.

Para ello me ayudó hondamente, el empleo de “*rutinas de pensamiento*”, “*el trabajo colaborativo*” y “*las cuñas motrices*”. Cuando Manuel comenzó a recibir amablemente la ayuda de sus compañeros, en ese lenguaje indescifrable para los adultos, que parecen utilizar de forma secreta ente ellos, que les permite entender a la primera, lo que tú has estado durante media hora tratando de hacer comprensible; entonces cogía su cuaderno y pacientemente, trataba de seguir al pie de la letra los mensajes enviados.

También le reforzó muy positivamente, comenzar la mañana, con actividades orales, que le permitían delante del grupo manifestar sus conocimientos, haciéndose consciente, de que los tenía, de que es capaz...

Uno de los aspectos que considero más le han ayudado, ha sido, el sentirse capaz de ayudar a otros compañeros, “*ser un miniprofe*”; él que siempre ha recibido apoyo, ahora es portador de conocimientos y de ayuda...





(Diciembre 2014)



(Mayo 2015)

Manuel parecía crecer cada día, en cada uno de estos instantes, y su luz aumentaba...

Su motivación comenzó a desplegarse, quería ponerse a trabajar, se esforzaba enormemente por cuidar su letra, terminaba pronto las actividades, pero esta con muy pocos errores, deseoso de convertirse en ayudante.



Manuel ayudando a Diego a entender un enunciado del examen y entregado a la lectura de la poesía



Manuel es el niño que escucha absorto el cuento Manuel trabajando al fondo de la mesa sujetando la sudadera roja



Las cuñas motrices y psicomotrices le han permitido a Manuel poder descargar y liberar toda esta excitación con la que llega a clase, y la cual se va acumulando a lo largo de la jornada. En casa, podríamos decir que la normativa no es precisamente un punto fuerte. Tiene dos hermanos, Kevin, como he comentado y un hermano pequeño de dos años, ambos padres trabajan y siento que están bastante descuidados y desatendidos. Por lo que presiento que su extraordinaria actividad también sea debida a una falta de organización familiar, en los horarios, hobbies, juegos, hábitos... Es lo que solemos decir: “Un niño de calle”, como ejemplo aportar que prácticamente todos los días hasta pasadas las 11 de la noche, no se van a la cama.



Septiembre 2014



Octubre 2014 (Manuel está haciendo flexiones)



Noviembre 2014



Diciembre 2014



Enero 2015



Enero 2015





Febrero 2015



Mayo 2015

Aprovechando una de las sesiones que Manuel salió para recibir el apoyo de PT, hablé con toda la clase para concienciarles de las necesidades que tiene, ya que soy más permisiva con él en ciertos momentos de la clase, en los que él se levanta o se tumba en el suelo. Lo enfoqué desde la perspectiva del respeto hacia los tiempos de cada niño, tema del que hablamos continuamente en clase, explicándoles a todos los niños, que Manuel para poder estar más atento y poder realizar correctamente las actividades, necesita moverse un poco más que el resto de los niños, y que el poder permitirle, le facilita estar más centrado y mejorar en clase. Algunos niños, expresaron en voz alta, que había mejorado mucho su escritura y la lectura, desde principio de curso. Para terminar, la conversación, les di las gracias, por todas las ayudas que le aportaban y por haberle recibido con los brazos abiertos en la clase.

A lo largo del año, me fui percatando de que todas aquellas cuñas que suponen movimiento y contacto, Manuel las recibe de forma auxiliadora, sin embargo, en aquellas en las que hay que estar en calma, en la escucha del silencio interior, él decide no participar, prefiere mantenerse de observador, aun demostrando, que hay una profunda tristeza en su rostro. Y por supuesto, se lo respetamos.



Diciembre 2014



Mayo 2015

Socialmente es un niño muy querido, es divertido, es hábil y cariñoso. Ha congeniado muy bien con todos, pero, en especial, gran parte de las chicas le quieren con locura.



Fue el primer niño de la clase al que le regalé un cristal, en este caso, elegí una “**sungita**” en un colgante, por sus cualidades tranquilizantes, y por qué es una piedra que refuerza el sistema nervioso central. Todo el curso ha llevado puesto el collar y cuando se le rompió el cordón, me lo trajo muy triste para que se lo reemplazara. Su madre, me pidió si por favor si podía comprarle una a su hermano Kevin, y por supuesto fue un placer.

Desde ese momento, Manuel, comenzó a demostrar un intenso interés por los cristales y sus cualidades, y fue el revulsivo que me animó a ir ampliando nuestra cajita en el “espacio de salud”. Todos los días nada más entrar, sin quitarse la mochila, corre ansioso a por un cristal de la caja, lo coloca cuidadosamente en su mesa, y después ya organiza la mochila.

En una reunión mantenida con su madre a mediados de curso, me pidió, que le dijera en que lugar compraba los cristales, pues había sacado información de internet y se conocía las propiedades de muchos cristales, lo que la tenía estupefacta. Hablaba de los cristales continuamente y le encantaba verlos y sentirlos. En el mes de abril, acudieron toda la familia, a la presentación del último cristal generado por la tierra “*el pasiotrino*”, que tuvimos la suerte de disfrutar en Burgos, por el descubridor del cristal en una mina de Brasil. Manuel me pregunta continuamente y consulta, junto a Cristina (se han hecho inseparables), el libro de cristales situado en el “espacio de la salud”. Es un placer verle tan interesado y sensible antes sus descubrimientos personales.

Manuel ha conseguido promocionar con la asignatura de lengua e inglés suspenso. En lenguaje ha tenido un progreso extraordinario, no solo por las mejorías en la lectoescritura sino principalmente por el cambio de actitud ante el trabajo y el deseo de aprender. Se encuentra gratamente integrado en la clase y poco a poco está aprendiendo a canalizar su energía. Siento que es feliz en clase y que cada ayuda recibida u otorgada, recargan su cuenta corriente emocional.

¡Gracias Manuel!



12— PARA MEJORAR UN PLAN DE CONVIVENCIA EN CONSTRUCCIÓN

Como exponía en el capítulo 1, como coordinadora de convivencia en el colegio de Melgar de Fernamental, me inquietaba la búsqueda de opciones que nos ayudaran a trabajar este “espacio” tan importante actualmente en nuestras aulas. Por este motivo planifiqué, propuse y posteriormente desarrollé **un Proyecto de Convivencia** en el cual seguí un *Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia*. “*En este modelo se actúa en tres planos educativos: la inserción del equipo de mediación y tratamiento de conflictos en la estructura del centro, la elaboración democrática de normas, y un tercer ámbito de actuación que consiste en la creación en el centro de lo que denominamos “marco protector” que implica la mejora de varios aspectos: cambios en el currículo escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático, colaboración de—con las familias, revisión del clima y las interacciones del aula (interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción), y diseño y desarrollo de medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de la convivencia*”. (Torrego, J.C. 2007:32)

Puesto que la aplicación de este modelo pretende principalmente, facilitar un proceso de cambio y de mejora de la convivencia de los centros escolares (Torrego, J.C. 2007:49), y favorece la inclusión de cambios curriculares y organizativos que tengan en cuenta las necesidades de nuestros alumnos, nuestro proyecto de Cuñas Motrices, se ajustaba perfectamente, a dicha idea.

Siguiendo estas premisas, partí de la idea de fomentar un buen clima en el aula, que permitiera la escucha y el respeto hacia las diferentes realidades, lo cual no está reñido con la **disciplina escolar**, si la entendemos como “*el proceso de gobernar, dirigir y organizar la clase y centro de forma armónica y eficaz, y de ofrecer oportunidades adecuadas para el desarrollo de las aptitudes de cada alumno, en la que el profesor pueda cumplir su misión especial de facilitar la labor de aprendizaje, y los alumnos asimilar, de buen agrado, las técnicas de disciplina y orientación de sus propias conductas. En esta forma de entender la disciplina tanto el profesor como los alumnos deben ser conscientes de la conveniencia de regirse por ciertas normas y así les estamos preparando para cumplir con las normas sociales*”. (García Correa, A. 2007:2).

A— CREACIÓN DEL “TALLER DE COMUNICACIÓN”

Debido a que en el colegio de Melgar, convivían diversas circunstancias socio-familiares como: separaciones, drogodependencias de los padres, paro continuado, enfermedades, ingreso en prisión, etc. nos fuimos percatando que estas situaciones, conllevaban la presencia de desequilibrios emocionales en alguno de nuestros alumnos, que junto con la multiplicidad de relaciones existentes en un centro escolar, entre alumnos y alumno-profesor, provocaban la existencia de desacuerdos y conflictos. Nos planteamos que esta realidad, requería de una intervención más específica e individualizada, y este fue el punto de partida para la creación de un “**Taller de Comunicación**”.

Organizativamente, el taller duraba una hora y se desarrollaba los viernes, por lo que en mi horario personal, siempre se trataba de reservar una hora ese día para poderlo poner en práctica. El objetivo de realizarlo al finalizar la semana, era poder recoger el mayor número de problemáticas surgidas. Los jueves al mediodía, en la reunión del claustro, los compañeros me nombraban a los niños que habían tenido algún tipo de conflicto o conducta disruptiva, en el



aula o en otros espacios del centro, para poderlos atender de esta forma, el viernes. Me reunía con estos alumnos y juntos, todos los implicados, hacíamos un análisis de lo ocurrido, buscábamos las raíces del conflicto o de la conducta, trabajábamos la interacción social a través del diálogo y la escucha, vivenciábamos la empatía, poníamos en práctica habilidades de comunicación, experimentábamos técnicas de autocontrol, donde la exteriorización y canalización de emociones y el trabajo con la respiración y la relajación eran fundamentales, y entonces buscábamos soluciones a los conflictos acontecidos.

Para que esto fuera posible, como dice Juan Carlos Torrego (2007:116), “*es necesario crear un entorno seguro, en un ambiente de confianza y sin temor a represarías*”, para conseguirlo, se realizaba una intervención privada y confidencial, en la que se animaba al diálogo, para entrar en su mundo emocional y sintonizar con él, para comprenderlo y promover un cambio de actitud.

Comprobé a lo largo de las sesiones, que en **la creación de este ambiente de respeto**, me ayudaba en gran medida, el uso de **las cuñas motrices** en el desarrollo del taller. Normalmente, observaba que en los alumnos conflictivos, disruptivos y muchos de ellos, reincidentes, se daban situaciones de tensión, bloqueos corporales, respiración entrecortada o bloqueada, angustia, rabia y miedo. Por ese motivo, empecé a experimentar comenzando el taller con una cuña motriz de elongación o respiración, con la idea de favorecer que se soltaran las tensiones físicas y propiciar así una relajación mental y emocional, necesarias para desarrollar la escucha y el diálogo. Muchos días, finalizaba el taller con una relajación con música. Y fue dando sus resultados, pues tras la cuña motriz de entrada, se creaba un clima más tranquilo de diálogo, los niños eran capaces de mirarse a los ojos, de hablarse con respeto, de pedirse disculpas, de reflexionar sobre sus comportamientos. Y al finalizar la sesión, en los casos más acuciantes, estos niños se entregaban por completo a la relajación, llegando a dormir, se rendían ante la sutileza de una música sosegada, y abandonaban por un rato su ira y su miedo. En esos momentos, se respiraba amargamente, su vulnerabilidad y la necesidad, de calma en sus vidas.

“Somos una fuente de aprendizaje para aquellos que nos ven como sus referentes, y en nuestras acciones y comportamientos esta la oportunidad de ofrecer estrategias sociales realmente efectivas que les sirvan para su propio desarrollo. Es necesario que se establezcan unos acuerdos mínimos sobre lo que implica convivir, sobre la necesidad de mantener relaciones interpersonales positivas, respetando los distintos puntos de vista, aunando esfuerzos y sintiéndose miembros de un proyecto común, para avanzar hacia la mejora de la calidad de vida en el centro y en las aulas” (Ortega, R. 2009:79).

En muchos de estos casos, me percaté que la conducta conflictiva, iba unida a una sintomatología emocional: niños con baja autoestima, sin recursos afectivos ajustados ni estrategias sociales adaptadas. **Niños cuyos cuerpos gritaban**, en un estado continuo de alerta. En estas situaciones, fui percibiendo lo importante que es resolver el conflicto, de forma dialogante y constructiva, aunque también me ha hecho ser consciente de que nuestra actuación no debería cerrarse ahí, dar carpetazo al asunto, pues ese terremoto interno de emociones contenidas sigue presente en el niño, y quizás, ese niño, solo tenga espacio en el colegio, en el taller, en el aula, en el patio, en el gimnasio... para expresarlas, vivenciarlas y sanarlas.

Por este motivo, tras las experiencias vividas en el taller de comunicación tras tres cursos de experimentación, planteo la apertura de otras líneas de actuación, en el tratamiento de la convivencia y de la resolución de conflictos en el aula o en el centro, **en las que se introduzca un abordaje corporal de las emociones y de sus estados anímicos, a través de vivencias corporales**, que le permitan al niño, una construcción o estado corporal armónico, en la que



confluyan todos los cuerpos que nos conforman: el físico, el mental, el emocional, el social, el espiritual... pues como dice Daniel Pennac (2009:58):

“Nuestros <malos alumnos> nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, e inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejar en fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra afable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver los pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor”.

B— CREACIÓN DEL “TALLER DE INTELIGENCIA EMOCIONAL”

El trabajo conjunto de todos los docentes del centro, se demostraba en la aplicación de las cuñas en los diversos espacios y aulas del centro. Uno de los espacios donde cobró un gran protagonismo fue en el aula de Pedagogía Terapéutica, donde los alumnos que tenían dificultades de aprendizaje o necesidades educativas específicas se beneficiaron del extraordinario trabajo realizado por la especialista: M^a Begoña Pérez Rodríguez. Al comenzar o al finalizar la sesión, realizaban cuñas de respiración y de relajación, en unos casos, para favorecer la atención en las actividades instrumentales de apoyo, que iban a llevar a cabo y en otros casos, para disminuir los niveles de estrés y nerviosismo, que “trasladaban” los alumnos a su aula, tras estar en su grupo de referencia.

Para un gran número de estos alumnos, el tratamiento de la inteligencia emocional, nos percatamos que era esencial; pues son niños, que en muchos casos, no siguen el ritmo normal de su clase, siendo plenamente conscientes de sus limitaciones y de las diferencias existentes con sus compañeros; lo cual deriva en sentimientos de frustración, en problemas de autoestima, de iniciativa personal y en falta de estrategias sociales. De manera que sus necesidades educativas se acompañan de necesidades emocionales.

Ante todas estas necesidades detectadas en los alumnos con dificultades de aprendizaje, junto con las registradas en el “Taller de Comunicación” y enmarcado en el “Plan de Convivencia”; planteé al claustro, en el curso 2011–2012, la realización de un “**Taller de Inteligencia Emocional**”. Aunque soy consciente de que es una competencia imprescindible para todos los niños, planeé un trabajo con grupos reducidos, en el que pudiera intervenir de forma específica con alumnos, cuyas carencias o necesidades en esta competencia fueran acuciantes, bien por su situación social, familiar o personal, que hacía necesaria una atención más individualizada y extraordinaria. Para conseguirlo, a comienzos del curso, me reuní con cada tutor de primaria, para determinar que alumnos de cada aula, ellos consideraban que pudieran beneficiarse en mayor medida del Taller. Se crearon cuatro grupos, que acudían una vez al mes al taller, para evitar así faltar más tiempo al aula. La sesión se realizaba los jueves después del recreo, pues era un periodo de 45 minutos,

Partiendo de la idea de que para que un niño tenga un buen concepto de sí mismo debe conocerse, y para ello hay que favorecer que conozca tanto su cuerpo, como su forma de expresar lo que quiere, aquello que le cuesta y en lo que sobresale; trabajé con diferentes



dinámicas que fomentaban el diálogo, la verbalización de emociones y sentimientos, relajaciones dirigidas o recurriendo a algunas de las cuñas abordadas mensualmente, para:

- generar emociones positivas
- una mejor autoconciencia de sus necesidades, capacidades y limitaciones
- valorarse a sí mismos y a los compañeros, sintiéndose importantes
- incrementar su autoestima
- afianzar el desarrollo de sentimientos de seguridad y confianza
- asumir responsabilidades y saber perseverar ante las dificultades; vencer temores...

C— RENOVACIÓN DEL PROYECTO DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Gracias a todas las observaciones e intervenciones realizadas, y a las deficiencias detectadas, elaboré una propuesta de convivencia más entrelazada y activa, entre todos los agentes educativos. Para poder dejarlo reflejado en el PE (Proyecto Educativo), y así trabajar en la misma línea todo el claustro de profesores. Desarrollamos el siguiente organigrama en torno a la resolución de los conflictos y las medidas a adoptar en el incumplimiento del Plan de convivencia; destacando: *“La acción tutorial”* y el *“Taller de comunicación”* como referentes, en este cambio de perspectiva:

PROPUESTA DE ORGANIGRAMA PARA TRABAJAR LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO (Cursos 2010–2012)	
1º. PLAN DE CONVIVENCIA DE CENTRO	— Es un documento imprescindible, que nos ayudará a definir el Estilo docente del centro. — al comenzar el curso se realizará una revisión de R.R.I.
2º. EL TUTOR FIGURA PRINCIPAL DE REFERENCIA	— Se realizará la Resolución de conflictos en el momento que surgen, con el tutor o con los profesores especialistas. — El profesorado que entra en el aula comunicará directamente al tutor, los problemas de convivencia surgidos. — Ante problemas de convivencia, los padres hablarán en primer lugar con el tutor, después con el Equipo Directivo y en último lugar con el orientador.
3º. ACCIÓN TUTORIAL	— Se establecerá en el horario una “Hora específica de tutoría”, para abordar: la convivencia en el aula, habilidades sociales, debates, conflictos de aula, buzón de sugerencias... — Es recomendable que esta hora se fije los viernes.
4º. EL EQUIPO DIRECTIVO	— Para evitar saturar con pequeños conflictos y para no “quemar” la autoridad del tutor o de los especialistas, el Equipo Directivo abordará las faltas graves, las muy graves y las conductas disruptivas reiteradas.
5º. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS	— Aunque a veces no es posible, no cerrar esa puerta. — Enviarles notas positivas como: “Me gustaría que nos reuniéramos para buscar soluciones de forma común sobre el problema”, evitar que sean mensajes siempre negativos.
6º. “TALLER DE COMUNICACIÓN”	— Es un espacio en el que se trabajará la mediación con los alumnos que a lo largo de la semana han tenido algún conflicto grave o muy grave, a través de las siguientes fases: premediación, mediación, “cuéntame”, aclarar el problema, proponer soluciones, llegar a acuerdos.

**En el curso 2011–2012 se incluyó el “Taller de Inteligencia Emocional”*



Medidas a adoptar en el incumplimiento del plan de convivencia

NORMAS	CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA	CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA
<p>AGREDIR O INSULTAR A UN COMPAÑERO</p>	<p>Las consecuencias que pueden aplicarse a las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro son (Art. 38):</p>	<p>Las consecuencias que pueden aplicarse a las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro son (Art. 49):</p>
<p>NO RESPETAR EL TURNO DE PALABRA NI SABER ESCUCHAR</p> <p>INTERRUMPIR DE FORMA REITERADA EN LAS CLASES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AMONESTACIÓN ESCRITA • ACUDIR AL TALLER DE CONVIVENCIA para abordar el problema surgido y tratar de corregir dicha conducta • MODIFICACIÓN TEMPORAL DEL HORARIO LECTIVO, tanto en lo referente a la entrada y salida del centro como al periodo de permanencia en él. • REALIZACIÓN DE TAREAS QUE CONTRIBUYAN A LA MEJORA Y DESARROLLO de las actividades del centro, o si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa. • REALIZACIÓN DE TAREAS DE APOYO. • SUSPENSIÓN DEL DERECHO A PARTICIPAR en las actividades extraescolares o complementarias del centro. • CAMBIO DE GRUPO DEL ALUMNOS. • SUSPENSIÓN DEL DERECHO DE ASISTIR A DETERMINADAS CLASES. Durante dicho periodo quedara garantizada la permanencia del alumno en el centro, llevando a cabo las tareas académicas que se le encomienden. 	<ul style="list-style-type: none"> • REALIZACIÓN DE TAREAS que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa. • SUSPENSIÓN DEL DERECHO A PARTICIPAR EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES O COMPLEMENTARIAS del centro. • CAMBIO DE GRUPO DEL ALUMNO. • SUSPENSIÓN DEL DERECHO DE ASISTENCIA A DETERMINADAS CLASES O A TODAS ELLAS sin que ello comporte la pérdida del derecho a la evaluación continua y entregando al alumnos un programa de trabajo para dicho periodo, con los procedimientos de seguimiento y control oportunos, con el fin de garantizar dicho derecho. • EXPULSIÓN DEL CENTRO ESCOLAR. • CAMBIO DE CENTRO ESCOLAR.
<p>FALTAS DE EDUCACIÓN, DESOBEDIENCIA Y RESPETO... CONTRA LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</p> <p>(PROFESORADO, PERSONAL DE TRANSPORTE ESCOLAR, PERSONAL DEL COMEDOR ESCOLAR, PERSONAL DE LIMPIEZA, Y A SUS PROPIOS COMPAÑEROS)</p>	<p>REALIZACIÓN DE TAREAS QUE CONTRIBUYAN A LA MEJORA Y DESARROLLO de las actividades del centro, o si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa.</p> <p>REALIZACIÓN DE TAREAS DE APOYO.</p> <p>SUSPENSIÓN DEL DERECHO A PARTICIPAR en las actividades extraescolares o complementarias del centro.</p> <p>CAMBIO DE GRUPO DEL ALUMNOS.</p> <p>SUSPENSIÓN DEL DERECHO DE ASISTIR A DETERMINADAS CLASES. Durante dicho periodo quedara garantizada la permanencia del alumno en el centro, llevando a cabo las tareas académicas que se le encomienden.</p>	<p>REALIZACIÓN DE TAREAS que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o al material del centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa.</p> <p>SUSPENSIÓN DEL DERECHO A PARTICIPAR EN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES O COMPLEMENTARIAS del centro.</p> <p>CAMBIO DE GRUPO DEL ALUMNO.</p> <p>SUSPENSIÓN DEL DERECHO DE ASISTENCIA A DETERMINADAS CLASES O A TODAS ELLAS sin que ello comporte la pérdida del derecho a la evaluación continua y entregando al alumnos un programa de trabajo para dicho periodo, con los procedimientos de seguimiento y control oportunos, con el fin de garantizar dicho derecho.</p> <p>EXPULSIÓN DEL CENTRO ESCOLAR.</p> <p>CAMBIO DE CENTRO ESCOLAR.</p>
<p>ASISTIR A CLASE SIN EL MATERIAL ESCOLAR CORRESPONDIENTE, ACTIVIDADES Y TAREAS ENCOMENDADAS, SIN JUSTIFICAR Y DE FORMA REITERADA.</p>	<p>* Además de las medidas correctoras específicas, el claustro de profesores contemplará cuantas medidas correctoras sean más oportunas y adecuadas para la resolución del conflicto escolar manifestado.</p>	<p>* Además de las medidas correctoras específicas, el claustro de profesores contemplará cuantas medidas correctoras sean más oportunas y adecuadas para la resolución del conflicto escolar manifestado.</p>
<p>INCUMPLIMIENTO DEL HORARIO Y ACTIVIDADES DENTRO DE LA JORNADA ESCOLAR Y SALIDA DEL RECINTO SIN PERMISO</p>	<p>* Además de las medidas correctoras específicas, el claustro de profesores contemplará cuantas medidas correctoras sean más oportunas y adecuadas para la resolución del conflicto escolar manifestado.</p>	<p>* Además de las medidas correctoras específicas, el claustro de profesores contemplará cuantas medidas correctoras sean más oportunas y adecuadas para la resolución del conflicto escolar manifestado.</p>
<p>NEGLIGENCIA QUE PUEDE OCASIONAR EL DETERIORO EN EL USO DEL MATERIAL E INSTALACIONES DEL CENTRO</p>	<p>* Además de las medidas correctoras específicas, el claustro de profesores contemplará cuantas medidas correctoras sean más oportunas y adecuadas para la resolución del conflicto escolar manifestado.</p>	<p>* Además de las medidas correctoras específicas, el claustro de profesores contemplará cuantas medidas correctoras sean más oportunas y adecuadas para la resolución del conflicto escolar manifestado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Las correcciones que hayan que aplicarse tendrán un carácter educativo y recuperador (Art. 35, 38 y del 41 al 47). • Se tendrán en cuenta las circunstancias, personales, familiares y sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector. (art.43). • Los alumnos que individual o colectivamente causen daño de forma intencionada en las instalaciones o al material del Centro, quedan obligados a reparar el daño causado o ha hacerse cargo del coste económico de su reparación. (Artículo 44) 		



D— DATOS DE LOS CONTADORES DE LA GESTIÓN DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Para contrastar el trabajo realizado a lo largo de los 3 años en que se desarrolló el Taller de comunicación, conjuntamente con el proyecto de Cuñas Motrices y Psicomotrices (2009–2012), con los dos años previos en los cuales no se desarrollaban los proyectos, presento la revisión de los datos de convivencia recogidos de los CONTADORES DE LA GESTIÓN DE CONVIVENCIA ESCOLAR DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (<https://edaplica.educa.jcyl.es/CONV/>), entre los cursos escolares 2007 y 2012 (Ver anexos).

CURSO ESCOLAR 2007–2008

CONTADORES DE CONVIVENCIA

Centro DOMINGO VIEJO [09003630]

Curso Escolar 2011 - 2012

Datos validados para la Recogida 2 [30/06/2008]

CURSO		CONTADORES DE CONVIVENCIA ESCOLAR																						
		Alumnos			Comportamientos							Exp.	Actuaciones de Convivencia							Actuaciones Externas				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Infantil	2º ciclo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Primaria	1º y 2º c.	18	4	3	4	0	0	0	0	9	0	0	0	3	0	0	0	9	0	0	0	0	0	0
	2º ciclo	32	23	17	68	0	15	0	0	20	0	0	0	3	10	20	0	14	6	0	0	0	0	0
TOTALES		50	27	20	72	0	15	0	0	29	0	0	0	3	10	20	0	23	6	0	0	0	0	0

Observaciones:

No hay observaciones para esta Recogida

CURSO ESCOLAR 2008–2009

CONTADORES DE CONVIVENCIA

Centro DOMINGO VIEJO [09003630]

Curso Escolar 2011 - 2012

Datos validados para la Recogida 2 [30/06/2009]

CURSO		CONTADORES DE CONVIVENCIA ESCOLAR																						
		Alumnos			Comportamientos							Exp.	Actuaciones de Convivencia							Actuaciones Externas				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Infantil	2º ciclo	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Primaria	1º y 2º c.	18	6	8	31	0	40	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	59	9	0	0	0	0	0
	2º ciclo	6	1	1	24	0	4	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0	11	3	0	0	0	0	0
TOTALES		24	7	9	62	0	44	0	0	1	0	0	3	1	10	6	0	70	12	0	0	0	0	0

Observaciones:

No hay observaciones para esta Recogida



CURSO ESCOLAR 2009–2010

CONTADORES DE CONVIVENCIA

Centro DOMINGO VIEJO [09003630]

Curso Escolar 2011 - 2012

Datos validados para la Recogida 2 [25/06/2010]

CURSO		CONTADORES DE CONVIVENCIA ESCOLAR																						
		Alumnos			Comportamientos							Exp	Actuaciones de Convivencia									Actuaciones Extraescolares		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Infantil	2º ciclo	1	1	1	5	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Primaria	1º y 2º c.	8	5	3	15	0	13	0	0	0	0	0	2	0	2	3	4	23	0	0	0	0	0	0
	3º ciclo	13	5	4	26	4	6	0	0	0	0	0	3	0	5	0	4	34	0	0	0	0	0	0
TOTALES		22	11	8	46	6	19	0	0	0	0	0	5	0	7	3	8	57	2	0	0	0	0	0

Observaciones:
No hay observaciones para esta Recogida

CURSO ESCOLAR 2010–2011

CONTADORES DE CONVIVENCIA

Centro DOMINGO VIEJO [09003630]

Curso Escolar 2011 - 2012

Datos validados para la Recogida 2 [01/06/2011]

CURSO		CONTADORES DE CONVIVENCIA ESCOLAR																									
		Alumnos			Comportamientos							Exp	Actuaciones de Convivencia										Actuaciones Extraescolares				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23			
Infantil	2º ciclo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Primaria	1º y 2º c.	8	3	3	3	2	7	0	0	2	0	0	0	0	2	1	6	2	15	1	0	0	0	0			
	3º ciclo	7	7	2	7	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	6	7	0	0	0	0			
TOTALES		15	5	4	10	2	8	0	0	4	0	0	0	0	2	1	6	4	21	8	0	0	0	0			

Observaciones:
No hay observaciones para esta Recogida

CURSO ESCOLAR 2011–2012

CONTADORES DE CONVIVENCIA

Centro DOMINGO VIEJO [09003630]

Curso Escolar 2011 - 2012

Datos validados para la Recogida 1 [09/01/2012]

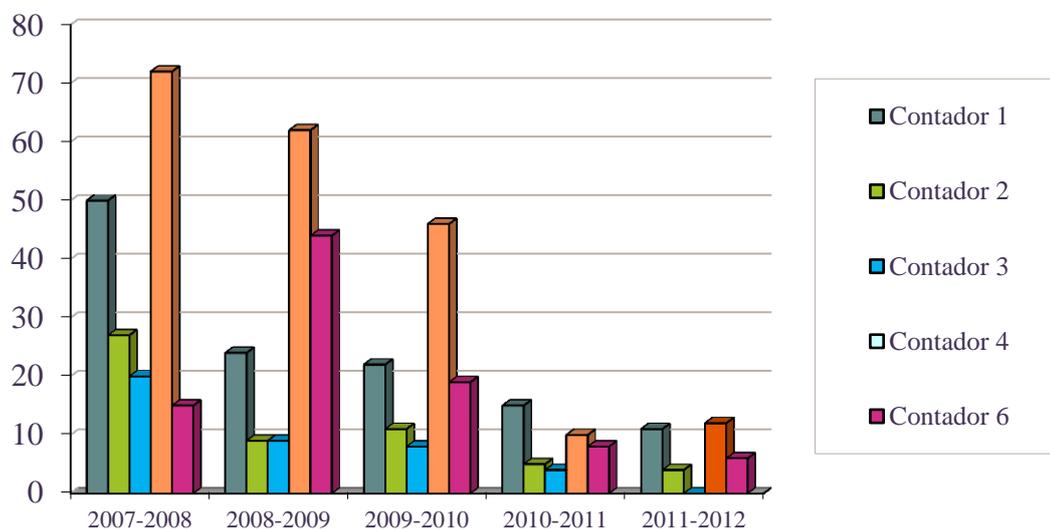
CURSO		CONTADORES DE CONVIVENCIA ESCOLAR																							
		Alumnos			Comportamientos							Exp	Actuaciones de Convivencia									Actuaciones Extraescolares			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Infantil	2º ciclo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Primaria	1º y 2º c.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	3º ciclo	11	4	0	12	0	9	0	0	2	0	0	0	0	1	3	0	2	5	0	0	0	0	0	
TOTALES		11	4	0	12	0	9	0	0	2	0	0	0	0	1	3	0	2	5	0	0	0	0	0	

Observaciones:
No hay observaciones para esta Recogida



* Los datos presentados, están recogidos a fecha del mes de enero de 2012, pues el cómputo global del curso se realizaba a finales de junio, y cuando yo me fui del centro, todavía no se habían presentado.

A raíz de todos estos datos recogidos entre los cursos escolares 2007 y 2012, se reflejan en la siguiente gráfica, los contadores 1, 2, 3, 4 y 6 (ver anexo 5)



Con los datos recogidos, podemos comprobar como a lo largo de estos cinco cursos escolares, existe una **disminución significativa de los partes emitidos por alteraciones graves del comportamiento** (contador nº 1), así como los referentes a **alumnos reincidentes** (contador nº 2 y nº 3), sin embargo en el curso escolar 2010–2011 comprobamos que se da un **aumento** de los partes por **faltas de respeto** (contador nº 4), producidos en su mayoría al personal del comedor escolar, siendo este un momento muy vulnerable, debido a la falta de autoridad y de estrategias, del personal que lleva dicho servicio. En la actualidad, el servicio de comedor, sigue siendo uno de los detonantes en la emisión de partes de convivencia, en el colegio de Melgar, dándose gran número de conflictos, principalmente de respeto a la autoridad.



E— CONTINUADAS TENTATIVAS PARA APLICAR EL PROYECTO EN EL COLEGIO DE IBEAS DE JUARROS

En el punto 1 del artículo 124 de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, en que se redactan las Normas de organización, funcionamiento y convivencia de los centros, se especifica:

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, **tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos** con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

Desde un primer momento, desde que llegué al colegio de Ibeas, manifesté mi interés y disposición para colaborar con el Coordinador de Convivencia, con la intención de ir concienciando e introduciendo todos estos talleres creados y desarrollados en Melgar, y que tan buenos resultados y experiencias habían reportado. Pero la primera y continua respuesta recibida a lo largo de estos tres cursos, ha sido:

—“No es posible llevar a cabo estos talleres, pues no tienes tiempo en tu horario, al tenerle cubierto por completo con la educación física y la tutoría”

Esta tangible dificultad, ha dado paso a no tener en cuenta, año tras año, mis propuestas de mejoras reflejadas en las memorias realizadas, tanto en el área de educación física como en las de la tutoría:

“A lo largo del curso, he podido comprobar como la baja autoestima y la falta de control emocional de algunos alumnos, ha repercutido directamente en su autoconcepto, en su rendimiento académico y en sus relaciones sociales. Por lo que me gustaría plantear el desarrollo de un **“Taller de comunicación e Inteligencia Emocional”**, en el que poder trabajar con varios grupos reducidos de alumnos; habilidades sociales que generen emociones positivas; una mejor autoconciencia de sus necesidades, habilidades, capacidades y limitaciones; valoración positiva de sí mismos; incremento de su autoestima y desarrollo de sentimientos de seguridad y confianza; fomento de la asunción de responsabilidades; perseverancia ante las dificultades; vencer temores, etc. Todo ello a través del diálogo, la verbalización de emociones y sentimientos, relajaciones dirigidas o recurriendo a algunas de las cuñas abordadas mensualmente” (Memoria de Educación Física, curso 2012–2013, C.E.I.P. “María Teresa León”)

Dada las justificadas dificultades y la reiterada negativa para no poder llevar a cabo este tipo de intervenciones, me he visto obligada a obrarlas de forma particular, a lo largo de estos tres cursos escolares (2012–2015) en diferentes tiempos y espacios del centro, principalmente en los recreos, bien en mi aula o en el despacho que hay en el gimnasio. Y para que ello quedara reflejado, hice constancia de nuevo en **la memoria del curso 2014–2015**, que no se incluyó en la memoria final del centro:

“El grupo de 2º, ha resultado ser un grupo muy complejo y disperso, debido a ser un grupo muy numeroso, a su necesidad de movimiento, a la falta de respeto de las normas y a los continuos conflictos surgidos entre compañeros; por lo que se ha hecho necesaria la aplicación de normas de convivencia muy estrictas, para poder desarrollar con



normalidad la clase. En este curso hay un grupo de alumnos, con los que sería necesario trabajar de forma específica, estrategias de autocontrol o de habilidades sociales, por lo que propongo la creación de un “Taller de comunicación” o un “Taller de Inteligencia Emocional”.

*“Con algunos alumnos, de los grupos de 3º que el año anterior tuve en la tutoría, he seguido trabajando, en tiempos de recreos, su “**Inteligencia Emocional**” para seguir mejorando la autoestima y falta de control emocional que tienen, y que repercute directamente en su autoconcepto, en su rendimiento académico y en sus relaciones sociales. A través del trabajo con habilidades sociales que generen emociones positivas; una mejor autoconciencia de sus necesidades, habilidades, capacidades y limitaciones; valoración positiva de sí mismos; incremento de su autoestima y desarrollo de sentimientos de seguridad y confianza; fomento de la asunción de responsabilidades; perseverancia ante las dificultades; vencer temores, etc. Todo ello a través del diálogo, la verbalización de emociones y sentimientos, relajaciones dirigidas o recurriendo a algunas de las cuñas abordadas mensualmente. (Memoria de Educación Física, curso 2014–2015, C.E.I.P. “María Teresa León”)*

A continuación presento los informes de seguimiento y evaluación de la convivencia entre los cursos 2012–2015 en el C.E.I.P. “María Teresa León”, en los que podemos ver como en el apartado nº 10 referente a “*La evolución del número, tipo y gravedad de los conflictos respecto al curso pasado*” va en disminución a lo largo de los tres años. Sin embargo, “*la valoración global de la situación de la convivencia escolar en el centro*” va en aumento progresivamente cada curso escolar.



INFORME DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO					
NOMBRE DEL CENTRO			LOCALIDAD		
C.E.I.P. "MARÍA TERESA LEÓN"			IBEAS DE JUARROS		
CODIGO DEL CENTRO		CURSO ESCOLAR		FECHA	
09008664		2012 – 2013		25-06-2013	
		INDICADOR	PUNT	OBSERVACIONES	
PLAN DE CONVIVENCIA	Nº 1	Cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de convivencia. <i>0 > No se ha cumplido ninguno.....10> Se han cumplido todos</i>	7		
	Nº 2	Desarrollo de las actividades incluidas en el Plan de convivencia. <i>0 > No se ha desarrollado ninguna10> Se han desarrollado todas</i>	9		
	Nº 3	Implicación general de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el Plan de convivencia <i>0 > No tienen ninguna implicación.....10> La implicación es total</i>	PROF	10	
			ALUM	6	
FAM			8		
PAS			9		
COMIS. CONVIV.	Nº 4	Funcionamiento de la Comisión de Convivencia del centro <i>(en caso de no valorar se entenderá que no existe Comisión)</i> <i>0 > Funcionamiento muy deficitario.....10> Funcionamiento excelente</i>	9		
COORDINADOR CONVIVENCIA	Nº 5	Participación del coordinador de convivencia en la dinamización de la convivencia en el centro <i>(en caso de no valorar se entenderá que aún no ha sido nombrado)</i> <i>0 > No ha participado.....10> Ha participado de forma muy activa</i>	9		
	Nº 6	Coordinación del coordinador de convivencia <i>(en caso de haber sido nombrado) con Dpto. de Orientación/EOEP</i> <i>0 > No ha existido coordinación.....10> Ha existido una coordinación muy alta</i>	7		
FORM.	Nº 7	Actividades formativas dirigidas a la mejora de la convivencia para los miembros de la comunidad educativa. <i>0 > No ha existido actividades.....10> Ha habido un gran nº de actividades</i>	9		
PROTOCOLOS DE ACTUACION	Nº 8	Existencia de mecanismos de detección temprana en casos de desatención familiar o situaciones externas al centro que tengan repercusiones sobre la escolarización del alumnado <i>0 > No existen ni se detectan.....10> Existen y se actúa de inmediato</i>	9		
	Nº 9	Existencia, y conocimiento, de protocolos propios de actuación en situaciones de conflicto en función de características específicas. <i>0 > No existen.....10> Existen, son conocidos y aplicados.</i>	9		
CONFL. GLOBAL	Nº 10	Evolución del número, tipo y gravedad de los conflictos respecto del curso pasado. <i>0 > Muy negativa10> Muy positiva</i>	7		
VALOR. GLOBAL	Nº 11	Valoración global de la situación de la convivencia escolar en el centro <i>0 > Muy negativa.....10> Muy positiva</i>	7		
PUNTUACIÓN TOTAL			115		



INFORME DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO					
NOMBRE DEL CENTRO			LOCALIDAD		
C.E.I.P. "MARÍA TERESA LEÓN"			IBEAS DE JUARROS		
CODIGO DEL CENTRO		CURSO ESCOLAR		FECHA	
09008664		2013 – 2014		25-06-2014	
		INDICADOR	PUNT	OBSERVACIONES	
PLAN DE CONVIVENCIA	Nº 1	Cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de convivencia. <i>0 > No se ha cumplido ninguno.....10> Se han cumplido todos</i>	7		
	Nº 2	Desarrollo de las actividades incluidas en el Plan de convivencia. <i>0 > No se ha desarrollado ninguna10> Se han desarrollado todas</i>	9		
	Nº 3	Implicación general de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el Plan de convivencia <i>0 > No tienen ninguna implicación.....10> La implicación es total</i>	PROF	9	
			ALUM	6	
FAM			6		
PAS			9		
COMIS. CONVIV.	Nº 4	Funcionamiento de la Comisión de Convivencia del centro <i>(en caso de no valorar se entenderá que no existe Comisión)</i> <i>0 > Funcionamiento muy deficitario.....10> Funcionamiento excelente</i>	9		
COORDINADOR CONVIVENCIA	Nº 5	Participación del coordinador de convivencia en la dinamización de la convivencia en el centro <i>(en caso de no valorar se entenderá que aún no ha sido nombrado)</i> <i>0 > No ha participado.....10> Ha participado de forma muy activa</i>	9		
	Nº 6	Coordinación del coordinador de convivencia <i>(en caso de haber sido nombrado) con Dpto. de Orientación/EOEP</i> <i>0 > No ha existido coordinación.....10> Ha existido una coordinación muy alta</i>	7		
FORM.	Nº 7	Actividades formativas dirigidas a la mejora de la convivencia para los miembros de la comunidad educativa. <i>0 > No ha existido actividades.....10> Ha habido un gran nº de actividades</i>	9		
PROTOCOLOS DE ACTUACION	Nº 8	Existencia de mecanismos de detección temprana en casos de desatención familiar o situaciones externas al centro que tengan repercusiones sobre la escolarización del alumnado <i>0 > No existen ni se detectan.....10> Existen y se actúa de inmediato</i>	7		
	Nº 9	Existencia, y conocimiento, de protocolos propios de actuación en situaciones de conflicto en función de características específicas. <i>0 > No existen.....10> Existen, son conocidos y aplicados.</i>	9		
CONFL. GLOBAL	Nº 10	Evolución del número, tipo y gravedad de los conflictos respecto del curso pasado. <i>0 > Muy negativa10> Muy positiva</i>	6		
VALOR. GLOBAL	Nº 11	Valoración global de la situación de la convivencia escolar en el centro <i>0 > Muy negativa.....10> Muy positiva</i>	7		
PUNTUACIÓN TOTAL			109		



INFORME DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO					
NOMBRE DEL CENTRO			LOCALIDAD		
C.E.I.P. "MARÍA TERESA LEÓN"			IBEAS DE JUARROS		
CODIGO DEL CENTRO		CURSO ESCOLAR		FECHA	
09008664		2012 – 2013		25-06-2013	
		INDICADOR	PUNT	OBSERVACIONES	
PLAN DE CONVIVENCIA	Nº 1	Cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de convivencia. <i>0 > No se ha cumplido ninguno.....10> Se han cumplido todos</i>	7		
	Nº 2	Desarrollo de las actividades incluidas en el Plan de convivencia. <i>0 > No se ha desarrollado ninguna10> Se han desarrollado todas</i>	9		
	Nº 3	Implicación general de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el Plan de convivencia <i>0 > No tienen ninguna implicación.....10> La implicación es total</i>	PROF	10	
			ALUM	6	
FAM			8		
PAS			9		
COMIS. CONVIV.	Nº 4	Funcionamiento de la Comisión de Convivencia del centro <i>(en caso de no valorar se entenderá que no existe Comisión)</i> <i>0 > Funcionamiento muy deficitario.....10> Funcionamiento excelente</i>	9		
COORDINADOR CONVIVENCIA	Nº 5	Participación del coordinador de convivencia en la dinamización de la convivencia en el centro <i>(en caso de no valorar se entenderá que aún no ha sido nombrado)</i> <i>0 > No ha participado.....10> Ha participado de forma muy activa</i>	9		
	Nº 6	Coordinación del coordinador de convivencia <i>(en caso de haber sido nombrado) con Dpto. de Orientación/EOEP</i> <i>0 > No ha existido coordinación.....10> Ha existido una coordinación muy alta</i>	7		
FORM.	Nº 7	Actividades formativas dirigidas a la mejora de la convivencia para los miembros de la comunidad educativa. <i>0 > No ha existido actividades.....10> Ha habido un gran nº de actividades</i>	9		
PROTOCOLOS DE ACTUACION	Nº 8	Existencia de mecanismos de detección temprana en casos de desatención familiar o situaciones externas al centro que tengan repercusiones sobre la escolarización del alumnado <i>0 > No existen ni se detectan.....10> Existen y se actúa de inmediato</i>	9		
	Nº 9	Existencia, y conocimiento, de protocolos propios de actuación en situaciones de conflicto en función de características específicas. <i>0 > No existen.....10> Existen, son conocidos y aplicados.</i>	9		
CONFL. GLOBAL	Nº 10	Evolución del número, tipo y gravedad de los conflictos respecto del curso pasado. <i>0 > Muy negativa10> Muy positiva</i>	7		
VALOR. GLOBAL	Nº 11	Valoración global de la situación de la convivencia escolar en el centro <i>0 > Muy negativa.....10> Muy positiva</i>	7		
PUNTUACIÓN TOTAL			115		



INFORME DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO					
NOMBRE DEL CENTRO			LOCALIDAD		
C.E.I.P. "MARÍA TERESA LEÓN"			IBEAS DE JUARROS		
CODIGO DEL CENTRO		CURSO ESCOLAR		FECHA	
09008664		2014 – 2015		25-06-2015	
		INDICADOR	PUNT	OBSERVACIONES	
PLAN DE CONVIVENCIA	Nº 1	Cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de convivencia. <i>0 > No se ha cumplido ninguno.....10> Se han cumplido todos</i>	9		
	Nº 2	Desarrollo de las actividades incluidas en el Plan de convivencia. <i>0 > No se ha desarrollado ninguna10> Se han desarrollado todas</i>	9		
	Nº 3	Implicación general de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el Plan de convivencia <i>0 > No tienen ninguna implicación.....10> La implicación es total</i>	PROF	9	
			ALUM	7	
FAM			7		
PAS			9		
COMIS. CONVIV.	Nº 4	Funcionamiento de la Comisión de Convivencia del centro <i>(en caso de no valorar se entenderá que no existe Comisión)</i> <i>0 > Funcionamiento muy deficitario.....10> Funcionamiento excelente</i>	9		
COORDINADOR CONVIVENCIA	Nº 5	Participación del coordinador de convivencia en la dinamización de la convivencia en el centro <i>(en caso de no valorar se entenderá que aún no ha sido nombrado)</i> <i>0 > No ha participado.....10> Ha participado de forma muy activa</i>	9		
	Nº 6	Coordinación del coordinador de convivencia <i>(en caso de haber sido nombrado) con Dpto. de Orientación/EOEP</i> <i>0 > No ha existido coordinación.....10> Ha existido una coordinación muy alta</i>	7		
FORM.	Nº 7	Actividades formativas dirigidas a la mejora de la convivencia para los miembros de la comunidad educativa. <i>0 > No ha existido actividades.....10> Ha habido un gran nº de actividades</i>	9		
PROTOCOLOS DE ACTUACION	Nº 8	Existencia de mecanismos de detección temprana en casos de desatención familiar o situaciones externas al centro que tengan repercusiones sobre la escolarización del alumnado <i>0 > No existen ni se detectan.....10> Existen y se actúa de inmediato</i>	8		
	Nº 9	Existencia, y conocimiento, de protocolos propios de actuación en situaciones de conflicto en función de características específicas. <i>0 > No existen.....10> Existen, son conocidos y aplicados.</i>	9		
CONFL. GLOBAL	Nº 10	Evolución del número, tipo y gravedad de los conflictos respecto del curso pasado. <i>0 > Muy negativa10> Muy positiva</i>	3		
VALOR. GLOBAL	Nº 11	Valoración global de la situación de la convivencia escolar en el centro <i>0 > Muy negativa.....10> Muy positiva</i>	8		
PUNTUACIÓN TOTAL			112		



Por todos estos motivos, no puedo presentar datos significativos a nivel de centro, en torno a la mejora de los datos de convivencia, acontecidos a lo largo de los tres cursos escolares 2012–2015, relacionados con el proyecto, puesto que se ha desarrollado de forma semiaislada en algunas aulas del centro, sin una intervención global del mismo. Pero sí puedo afirmar, que sigo sintiendo imprescindible hallar nuevos cauces para atender los problemas conductuales de nuestros alumnos, siendo para ello necesario una mediación cercana y respetuosa con el niño, que parta de una indagación y escucha activa de su problemática, en el que están presentes todos los cuerpos: físico, mental, emocional, social, espiritual; para entonces poner en práctica Proyectos de Convivencia efectivos y eficientes.

■ ESTUDIO DE CASOS

DANIEL: LA HISTORIA DE UNA DOMINANTE RABÍA

Esta anécdota que presento, vivida con Daniel, es un reflejo de las situaciones tan extraordinarias y potentes, que viví en el desarrollo del “*Taller de comunicación*” en el colegio de Melgar de Fernamental.

Daniel (alumno de 4º E.P.O. diciembre 2011)

Daniel es un niño inmigrante, con A.T.D.I. y trastorno desafiante, por bipolaridad. Tanto la tutora como la P.T. le han dedicado un gran esfuerzo, para que aprenda técnicas de autocontrol y respiración, pues es muy impulsivo y agresivo, lo que le provoca grandes problemas consigo mismo y con los demás. Tiene prescrita una medicación para controlar sus impulsos, pero desde casa no hay un control, y gran parte de los días no la toma, con lo que es un niño muy desequilibrado y su día a día está lleno de altibajos.

Daniel acude frecuentemente a mi taller de “Comunicación” debido a sus continuos conflictos y a sus actitudes desafiantes y agresivas en el aula. Estando en el Taller con Daniel y Cesar; comenzamos a dialogar sobre las actitudes que habían provocado las faltas de esa semana, y como solucionarlas. Y Daniel me comentaba:

—“*Profe es que a mí cuando me ponen nervioso, yo ya no puedo controlarme, y entonces necesito pegar a alguien; de verdad profe que no puedo controlarme, y sé que no está bien lo que hago, pero no puedo, es que no puedo*”... repetía

Hablamos de cómo se sentía cuando pegaba a alguien, qué sensación le quedaba después, y él reconocía que le hacía sentir terriblemente mal. Daniel es el niño con los ojos más negros que he visto nunca, todo su ojo es un gran iris negro, que brilla y te hipnotiza, cuando le miras. Cuando está tranquilo es un niño sumamente reflexivo y sensible, y al hablar en este entorno de confianza con él, se siente el gran dolor interno que le corroe, pues aunque él sabe que lo que hace no está bien, siente una fuerza mucho mayor dentro de sí, que le impide controlarse, para actuar correctamente; en esos momentos, su cuerpo se adelanta a su mente, y simplemente reacciona. Daniel me confiesa:

—“*Sabes profe, muchas veces cuando ese “calor” me empieza a subir por el cuerpo, y quiero pegar a alguien, comienzo a respirar fuertemente, como hacemos aquí, así: fu fu fu fu (gesticula una respiración energética) y a veces me funciona, pero otras veces es tan fuerte, que ni aun respirando, me puedo controlar*”.



Y me mira, esperando mi respuesta. Le doy la enhorabuena por todas esas veces que consigue vencer a ese “calor” y le ánimo, diciéndole que seguro cada vez son más veces las que lo consiga, que no deje de confiar en sí mismo y en su poder de controlarse.

En un momento de la sesión, Daniel me pide:

—“*Profe cuando acabemos ¿vamos a relajarnos con música? Es que necesito respirar un rato y oír esa música*”.

La tensión con la que llegaba Daniel todos los días se palpaba con solo mirarlo, le costaba centrarse y mantener la atención, se irritaba con facilidad, toda su cara se agitaba, sus ojos parpadeaban, su cuerpo se retorcía... sin embargo cuando llegaba el momento de respirar, de escuchar una canción relajante, de recibir pautas para poder controlar su rabia, se colocaba las manos sobre el vientre, y parecía transformarse en otro ser. Su voz entonces cambiaba, su tono, sus palabras, sus reflexiones se tornaban dulces y coherentes. Sentía entonces que estaba con la esencia de ese niño, que tanto sufría por dentro.

En muchos momentos, ajenos al taller, me buscaba con la mirada, en el patio, en educación física; creo que él sabía que yo le conocía internamente, y eso a él le gustaba.

¡Gracias Daniel!

13— PARA ESTABLECER NUEVOS LAZOS CON LAS FAMILIAS

Como podemos ver, las cuñas son una idea en marcha, que el paso del tiempo no sólo no simplifica, sino que estimula. Siguen creciendo en aprendizajes más precisos, en generación de ambientes más potentes, filtrándose en el pensamiento del profesorado, incluso en los ambientes familiares.

En el aula comprobamos a diario, como en la actualidad, es sumamente necesario en la escuela, trabajar con un niño incardinado a una familia, a una madre, a un padre, a unos abuelos, a un pueblo o a un barrio... pues estas relaciones, constituyen el engranaje emocional, con el que el niño llega al aula.

A lo largo de estos seis cursos, he visto como muchas familias al sentir que se está trabajando con su hijo de una forma más integral, sintiendo que se toca el corazón del niño, que se trabaja con sus tensiones pero también con sus deseos, que se potencian sus dones y se alaban sus progresos, que se le permite cubrir sus necesidades fisiológicas básicas y también las relacionales, que se le otorgan herramientas para estar más sano, más pleno, que acude ilusionado a la escuela como si cada día fuera nuevo, que el maestro está presente en ese crecer del niño... ***favorece que se abran nuevos espacios de encuentro con los padres***, generando reuniones y conversaciones profundas, sinceras, honestas, en las que se intercambian preocupaciones e intereses mutuos, agradecimientos y consejos, lágrimas y sonrisas, peticiones y propuestas, compromisos y respeto.

Y he podido comprobar, como en estos espacios tan terapéuticos para los padres, se duplica el sentido de las cuñas motrices y se amplifican sus beneficios.



“Para los padres puede ser penoso darse cuenta de que ahora ellos no significan tanto para sus hijos; pese a esto, deben apoyar la autoridad del profesor y evitar la menor crítica de él ante sus hijos, ya que la estimación incondicional de profesor supone a esta edad (6–12 años) un requisito fundamental para que el niño progrese en su trabajo y formación. El éxito en la enseñanza depende, con mucho, del trabajo conjunto entre familia y escuela; y ambas partes deben prestar su colaboración” (Moraleda, M. 1992: 157)

Advirtiendo de esta necesaria relación e interacción entre escuela y familia, la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre**, para la mejora de la calidad educativa, en el Preámbulo II indica:

“La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones”.

En esta misma línea, una de las **20 claves para el 2012**, que surge del encuentro internacional de educación (2012–2013) es la **“La familia: como socio estratégico para la educación”** donde se afirma que:

“La educación no es exclusiva de las instituciones educativas: es posible aprender en cualquier lugar de la sociedad. Para ello debe existir conexión y cooperación entre familia, escuela y comunidad. La Educación es una cuestión de toda la sociedad” (<http://encuentro.educared.org/page/tema-7-2013>)

En las diversas ponencias realizadas en el encuentro, sobre este punto, se concluye que la educación en el seno de la familia posee unos roles definidos, pero la entrada en juego de la escuela como agente educativo en el desarrollo de los niños, crea incertidumbre alrededor del nuevo papel que deberá asumir la familia en esta transición del hogar al centro educativo. En cuanto a las relaciones dentro de la familia, *hay que transformar la metodología para convertirlas en activas, móviles, globales, con mirada integral, con visión participativa, donde se promueve la iniciativa, formando en discernidad, en pensamiento crítico, etc.*

No hay que olvidar que se transmite como familia lo que se es como familia. En las relaciones de la familia con el exterior, la clave fundamental es concienciar sobre la importancia de que toda la sociedad entienda y asuma que es responsable de la educación de los niños. Existe una nueva ecología del aprendizaje que ha introducido cambios en los contextos educativos, generando nuevos desafíos y oportunidades educativas que familia, escuela y sociedad deben aprovechar en beneficio de la mejora educativa.

“La meta del modelo educativo debe ser formar aprendices competentes y no meros consumidores de información. El foco es la trayectoria personal de aprendizaje, el conjunto de experiencias de aprendizaje que se llevan a cabo por los nichos (ecosistemas de aprendizaje formados por diversos espacios donde se aprende, uno de ellos es la familia y otro la escuela, pero no son los únicos) por los que se transita”. (César Col <http://encuentro.educared.org/page/tema-7-2013>)

Todo el trabajo expuesto hasta el momento, da una muestra de cómo las cuñas motrices favorecen espacios para **compartir y disfrutar en el que hacer con el otro**, fomentan la formación en competencias relacionadas con el trabajo en equipo y la gestión de tareas de forma colaborativa, tanto con agentes internos como con agentes externos.



Cada día más, siento a las familias como *indispensables accionistas del proceso, siendo acompañantes, animadores y confidentes*. En la actualidad, puedo decir que las familias son mis mayores aliados en el proceso de transformación pedagógica realizado en el aula. Recibo de ellos las palabras de aliento y de apoyo, que no recibo por parte de compañeros; pues nos une un interés común: *la felicidad y el bienestar de sus hijos*.

■ ESTUDIO DE CASOS

ZAIRA: LA HISTORIA DEL RESURGIR DE LA CONFIANZA

En octubre de 2012, cuando llevé a cabo la primera reunión general con las familias del grupo de 6º en Ibeas de Juarros, les expuse claramente, que mi labor como tutora iba a ser compleja, debido al poco tiempo que disponía para estar con ellos a diario en el aula (lengua y educación física) y a ello se sumaba que ya habían surgido diferentes conflictos, lo cual había requerido un tiempo extra para resolverlos. De esta forma, les presenté el proyecto de Cuñas, cuyo objetivo era compensar, a lo largo de la jornada escolar, el cansancio, la tensión, el nerviosismo, etc.

Cuando llegamos al apartado de ruegos y preguntas, tan solo hubo una única pregunta, que sonó como una detonación dentro de mí. La madre de Zaira comentó:

— *“Nos parece muy bien todo lo que nos has explicado. ¿Pero te va a dar tiempo a terminar los libros de texto?”*

En un primer instante pensé: *“No han entendido nada de lo que les he explicado”* pero traté de ser lo más cortés en mi respuesta:

— *“Pues mi intención es poder terminarlos, y creo que hay tiempo para todo, ahora mismo todos nos estamos adaptando”*.

Reconozco que dicha frase me sentó como un jarro de agua fría, en un primer momento; pero recapacitando, me di cuenta de que a muchos de estos padres, todo lo que les comenté sobre las Cuñas Motrices, les sonó muy extraño e incluso extravagante. Y lo sé, pues en conversaciones posteriores con cada una de las familias, con una mayor confianza ya establecida me lo fueron ratificando.

En diciembre de 2012, tuve la reunión individual con la madre de Zaira y la primera frase que me dijo fue:

— *“Nuria gracias” “Gracias porque Zaira sufre migrañas, y cuando le da está varios días en la cama. Desde que comenzó el curso no ha sufrido ninguna. Y sé que es por las cuñas de relajación que estáis haciendo”*.

En este momento, supe que a esta madre, el hecho de no que no nos diera tiempo a acabar los libros de texto, ya no le suponía la misma preocupación. Me sentí muy feliz por Zaira y por la liberación que ahora sentía su familia. Estuvimos conversando largo rato sobre diferentes terapias complementarias para abordar las migrañas.

En mes de Abril toda la clase, participamos en el programa de *“Aulas de la Naturaleza”* desarrollado en Pineda de la Sierra en Burgos. Durante toda la semana permanecimos en el albergue de Pineda realizando diferentes actividades en contacto con el medio natural. El miércoles por la noche Zaira comenzó a sentirse mal, tenía una fuerte migraña y no quería



cenar, estaba muy triste pues había un juego nocturno y no podría participar. Subí a su habitación y le hice digitopuntura en la mano, le coloqué una chincheta china en el punto de acupuntura (IG4) (siempre llevo en la cartera, para ponérselas a mi hermana Silvia, que también sufre fuertes jaquecas) y después le hice reiki en la cabeza. La dejé un rato recostada mientras los demás cenaban. Aproximadamente, a la media hora se levantó, bajó al comedor y me dijo que se encontraba mucho mejor, me pidió si podía cenar algo, su color de piel había cambiado y también su triste expresión. Cenó suave y pudo participar en la velada nocturna. Estaba pletórica y feliz cuando se fue a la cama, pues cuando sufría brotes bruscos de migrañas le solían dejar rendida durante horas y, a veces días.

A la semana siguiente, su madre vino a verme para darme las gracias y pedirme el contacto de mi médica china, pues quería ir a conocerla y probar un tratamiento con Zaira, dados los resultados tan inmediatos y sorprendentes que Zaira había sentido.

“El proceso siempre empieza en el presente, que es nuestro punto de poder. En el presente escogemos, creamos el futuro y también cambiamos el pasado. No podemos cambiar los hechos pero si nuestra opinión sobre ellos y esto tiene un valor infinitamente mayor que cambiar los hechos, ya que estos tienen más realidad como metáforas que como hechos en sí” (Rolf, E. 1997:60).



¡Gracias Zaira!

GONZALO: LA HISTORIA DE UN INCOMPENDIDO LLANTO INTERNO

Las meditaciones fueron cobrando intensidad y duración a lo largo de todo el curso 2012–2013, tras el primer mes de risas y desconcierto, el grupo ya se mostraba preparado y predispuesto para comenzar con ellas la mañana. Gonzalo tras una de ellas se mareó, se quedó completamente blanco, y cuando recuperó el aliento me contó:

—“Profe no sentía la silla, sentía que nada me tocaba, como si estuviera pendido del aire, era como estar flotando, buff que fuerte”.

Y realmente creo que en su interior, así era.

También recuerdo como a mediados de curso, Gonzalo se acercó a mi mesa y me preguntó:

— “Profe tu sabes si aquí en Ibeas dan yoga. Es que mi madre es tan despistada y tan nerviosa que he pensado darle una sorpresa y **apuntarle a yoga** para que se relaje”.

Estuvimos mirando las actividades del CEAS de Ibeas y también de diferentes lugares de Burgos donde se impartía yoga, y cuando tuvimos toda la información, él se lo presentó a su madre.

Gema su madre me llamó a los pocos días para contarme lo que había ocurrido, y ambas nos emocionamos, por la ternura y preocupación de Gonzalo.



Trabajar con Gonzalo fue un gran regalo, pues aunque todas las compañeras le tachaban de vago, de lo cual no le eximo, y de ser un chico desesperante por su descomunal despiste y desorden; es un niño medicado, diagnosticado de TDHI; yo sentí desde el principio que era una persona muy muy especial. Aprecié que algo no funcionaba dentro de su ser, pues aunque veía un gran potencial en él, el no permitía sacarlo a la luz, nunca se veía capaz de hacer las cosas bien. Me percaté de que al hablarle con dulzura, al mirarle a los ojos, al escucharle con dedicación, al decirle “*confío en ti*” algo se iba despertando. Y se creó una reciprocidad maravillosa, atendía en mi clase, hacía las tareas de casa...

Recuerdo con mucho cariño, como un día muy indignado, tras volver del recreo me dijo:

— “*Profe tengo que hablar contigo*” “*Los chicos de 5º dicen que eres una hippy y yo me he enfadado mucho con ellos, pues yo sé que tú no eres así, tu no fumas ni esas cosas...*”

Realmente estaba muy enfadado y ofendido, me resulto tan adorable. Le miré y le expliqué que las palabras pueden hacer mucho más daño que un bofetón, pero en este caso a mí no me dolía, pues la filosofía del movimiento hippy en su origen era luchar contra las estructuras sociales injustas de la época; por lo que él se quedó más tranquilo.



Estando Gonzalo ya en el instituto al curso siguiente, en el mes de abril de 2014 recibo una llamada de su madre. Gema sollozando comienza a contarme que Gonzalo lleva dos meses sin ir al instituto, sufre una gran depresión, no sale de casa e incluso se ha autolesionado. El motivo según ella es que ha sufrido “*bulling*” pero por parte de los profesores del instituto. Gema desesperada me dice que ya no sabe qué hacer, pues cree que puede ser capaz de ir más lejos. Me comenta que justo esa semana hablando con Gonzalo, surgieron recuerdos del curso pasado y es cuando decidí llamarle, pues sabía que tenía una conexión muy especial con él. Yo al principio, me quedé perpleja y asustada a la vez, nunca me había ocurrido nada igual, pero no me lo pensé y esa misma tarde me presenté en su casa.

Di un paseo con Gonzalo y todos nuestros perrillos, y aunque hacía más de 9 meses que no nos veíamos, ambos nos sentimos muy cómodos. Lo se pues Gonzalo comenzó a hablar abiertamente de todo lo que le había ocurrido, de lo que le atormentaba y de cómo se sentía. Yo le conté muchas experiencias personales similares y al terminar le pregunté si le apetecía que le diera unas sesiones de reiki mezclado con otras terapias: masaje metamórfico y terapia de polaridad, para intentar ayudarle. Inmediatamente me contestó que sí.

Y de esta forma a lo largo de dos meses, acudí a su casa cada 15 días. El primer resultado de su mejora fue que decidió irse todo el mes de julio a disfrutar de las vacaciones con sus hermanos, los cuales viven en Gijón. Gema estaba emocionada, pues desde que dejó el instituto no había querido salir de casa, ni ver a los amigos, se pasaba el día en pijama vagando como un fantasma. A la vuelta de vacaciones, en septiembre de 2014, vuelvo a ver a Gonzalo, está más alegre e ilusionado pues va a cambiar de instituto.

Desde la baja sufrida en el segundo trimestre de 2015, no he vuelto a estar con Gonzalo, pero sigo en contacto con Gema, y trabajando a distancia con Gonzalo. Gema ahora ha encontrado trabajo y Gonzalo, está más tranquilo. Sé que retomaré el contacto con él, pues está muy presente en mi vida y siempre lo estará, haberme abierto de par en par su mundo interior, haberme presentado su yo más auténtico, me hace sentirme una persona privilegiada en su vida.



Como expresaba al comienzo de este capítulo cuarto, este curso 2012–2103 fue un curso muy duro, añoraba a mis compañeros de Melgar, el trabajo en equipo, la idiosincrasia del centro... pero también fue duro pues me hizo enfrentarme a los fantasmas que muchos niños arrastran consigo a lo largo de su infancia, mellando su amor propio, su autoestima, sus lindezas y talentos... En este caso creo que ganó la partida apostar por su afecto, infundirles confianza, alegrarme por cada pequeño o grandioso progreso que lograban, respetar sus tiempos y sus peculiaridades; alabar sus luces y también... mostrarme ante ellos, como un ser imperfecto, que va creciendo simultáneamente con ellos.



¡Gracias Gonzalo!

ARANCHA: LA HISTORIA DE UNA RESISTENCIA CONVERTIDA EN REFUGIO



(Arantxa es la niña de la camiseta blanca)

Ya en el primer curso, en que llegue a Ibeas comenzó a introducir transformadores cambios en la asignatura e educación física: espacios, hábitos, metodología, temas de interés... Y fue en tema de *los masajes*, donde surgió una gran controversia, pues se creó un revuelo increíble entre algunas familias, pues aunque envié una nota aclaratoria, en la que explicaba debidamente, el porqué del tema, como íbamos a trabajar y los materiales necesarios, comenzaron a surgir en algunas madres, el miedo a lo desconocido.

Fueron varias familias las que me firmaron en la agenda de sus hijas que no las permitían desarrollar dicho tema. Respetuosamente respondí a la nota, dando mis argumentos y ofreciéndoles la posibilidad de que fueran mis ayudantes, para que no se sintieran ajenas al grupo. Pero en la segunda sesión, tras ver como trabajábamos los masajes, las sensaciones tan placenteras que tenían sus compañeros, y el clima que se creaban en el aula, fueron las niñas las que me pidieron por favor que les dejara participar. Tras el nuevo beneplácito de las familias gustosamente comenzaron.

“Enfrentarse al tacto significa compartir los sentimientos con los demás. Esta apertura no ayuda a aceptar nuestro mundo interior, que se refleja en el mundo que tocamos y permitimos ser tocados” (Plasencia, J.J. 2001:61)

Una de estas niñas fue Arantxa, una niña de 1º de primaria. A lo largo del curso había tenido varias reuniones con su tutora, debido a su actitud. Continuamente tenía rabietas en clase, gritaba y se lanzaba por los suelos. Sentía que sufría un gran desequilibrio emocional. Cristina su tutora, me expuso brevemente la situación familiar:

- *“Arantxa tiene dos hermanos, cada uno de un padre distinto, el mayor está en un internado y el pequeño tiene tan solo 1 año, ahora vive con el padre de este último hermano. La relación de la madre con su padre biológico es terrible y continuamente tienen conflictos”.*



Comencé entonces a entender los arranques de rabia y furia de Arantxa.

Sumado a esta situación, la madre no facilitaba mucho las cosas en el colegio, continuamente le ponía notas desaproboratorias a la tutora, provocando una relación muy tirante e incómoda.

Me llevé una sorpresa cuando me notificaron que la madre de Arantxa quería reunirse conmigo. A los pocos días viví una cita “imborrable” en mi memoria:

Me encontré con una mujer desafiante, amarga y violenta; sus palabras eran proyectiles encendidos de furia, me amenazaba y manifestaba abiertamente sus desavenencias con mis métodos y contenidos. Me advirtió sobre las terribles consecuencias que este tema de los masajes iba a tener en su hija. Y así trascurrieron los 15 primeros minutos interminables de la entrevista. Yo le deje hablar, le escuché y quizás por no sentirse amenazada ni atacada, comenzó a suavizar su tono de voz y la emisión de sus palabras.

Entonces decidí hacerla una pequeña descripción de Arantxa, de lo que había podido conocer de ella en estos meses en educación física. Le dije que era una niña con muy buenas capacidades, pero una niña que sufría mucho y eso me lastimaba. Estas palabras la acongojaron y comenzó a difamar sobre su padre biológico, sobre el que echo toda la culpabilidad de la situación inestable de Arantxa.

La reunión que se alargó más de una hora, terminó siendo una terapia, la madre desconsolada pero aun con un porte arrogante, me pidió por favor ayuda, pues reconoció que no sabía qué hacer con su hija ni cómo ayudarla.

Me ofrecía a reunirme un recreo a la semana, con Arantxa, para enseñarla técnicas de respiración y relajación. La madre mostró su aprobación y gratitud ante el ofrecimiento.

Lo que restó de curso (estábamos entonces por el mes de febrero) nos fuimos encontrando todas las semanas. Me reunía con Arantxa en una pequeña sala que hay en el gimnasio, en la que guardo mis apuntes y donde está el botiquín. Es mi sala de “*Curas*” en todos los sentidos. Enseñé a Arantxa diferentes cuñas de respiración y de relajación, como aplicarlas en casa o en esos momentos en que ella no podía controlarse, como ella decía:

—“*Hay momentos que me pongo tan furiosa que solo puedo gritar*”...

También hicimos y firmamos un “*contrato de modificación de conducta*” para controlar esos arrebatos en casa y al final de cada mes, si había mejorado tenía una recompensa; ella decidió que fuera: “*Llevarse a mi mascota un fin de semana a casa*” (mi mascota es un pequeño conejo de peluche, cuando algún niño está malo, le tumbo en la sala con una mantita y el conejo, para que éste le cuide).

Progresivamente, nuestros encuentros ganaron en intensidad y confianza, había días que Arantxa solo me pedía que la abrazara, me hablaba con mucha tristeza de su padre; y de las cosas terribles que hacía, como no quererla ni cuidarla (me temo que este comentario le ha oído repetidamente en boca de su madre).

Arantxa en educación física redujo considerablemente sus berrinches, estaba más participativa y su sonrisa se sentía sincera. Se reía con fuerza, y en muchas ocasiones me ayudaba en lo que necesitara durante la clase. Noté una pequeña y dulce transformación en Arantxa, creo que gracias a la liberación de sus miedos y llantos internos, nunca antes exteriorizados o escuchados con atención



Cuando comencé el **curso 2013–2014**, su madre se alegró enormemente porque yo fuera a ser la tutora de Arantxa, y así me lo verbalizó. Tras la reunión tan “intensa” que tuvimos el curso pasado, solo nos habíamos vuelto a comunicar a través de notas. Sin embargo, yo sentía que su actitud había cambiado tajantemente; aunque seguía teniendo sus reticencias y singularidades.

En la siguiente nota, la madre de Arantxa me aclara que no autoriza la realización de fotografías a su hija para el proyecto de Cuñas Motrices. Es por este motivo, por el que no aparece en ninguna fotografía realizando las cuñas. Esta circunstancia, me dificultó enormemente, realizar en muchas ocasiones las fotografías, para poder evitar el plano en el que ella estuviera presente. Curiosamente ha sido la única negativa que he tenido en todos estos años de trabajo.

 **Junta de Castilla y León**
Consejería de Educación

C. E. I. P. "MARIA TERESA LEÓN"
IBEAS DE JUARROS

Estimadas familias:
Como sabéis, estoy llevando a cabo en el aula de 2º B, el Proyecto de Innovación Educativa "Cuñas Motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar". El proyecto consiste en la realización de actividades de compensación corporal, en las que a través de distintas técnicas de respiración, estiramiento y relajación, se compensa el cansancio, tensión o falta de atención de nuestros alumnos. Con la práctica de estas cuñas, también se pretende evitar atrofias o disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural. Estas cuñas se realizan en diferentes momentos de la jornada escolar, con la intención de que se propicie una desconexión entre materias, y por lo tanto, una mejora en la atención y predisposición en las áreas a trabajar posteriormente, que a su vez, favorezcan las relaciones y el clima del aula.

Paralelamente, estoy desarrollando un Trabajo de Investigación dependiente de la Universidad de Valladolid, con el objetivo de analizar los beneficios que las cuñas motrices nos ofrecen en el aula y sus posibilidades en la creación de hábitos de vida saludables.

En dicha investigación, para poder ejemplificar las cuñas motrices trabajadas, necesitaré incluir algunas fotografías de diferentes cursos. Y es por este motivo, por el que os solicito autorización, para la incorporación en el proyecto de dichas fotos, en las que pueden aparecer vuestros hijos realizando las cuñas motrices.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

NOTA IMPORTANTE:
LAS FOTOGRAFÍAS Y EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, TIENEN COMO FIN LA DIVULGACIÓN PEDAGÓGICA.
AL FINALIZAR EL CURSO, OS FACILITARÉ TODAS LAS FOTOGRAFÍAS, PARA QUE PODAIS VER EL TRABAJO REALIZADO.

Don/Dña _____ como padre/madre/tutor legal del alumno/a _____

autoriza la presentación de fotografías que contengan la imagen de mi hijo/a, para la realización del Proyecto de Investigación "Cuñas Motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar", desarrollado por Nuria Santamaría Bobadilla en el C.E.I.P. "María Teresa León" de Ibeas de Juarros, en Burgos.

En _____ de _____ de octubre de 2013

Nombre y Firma del padre/madre/tutor legal _____

Un saludo Nuria Santamaría Bobadilla
Calle Poeta Martín Garrido, 2-4 09198 IBEAS DE JUARROS (Burgos)
Tfno. 947.42.17.23 Fax: 947.42.17.34

Oso que lo de las cuñas está bien pero no quiero que mi hija salga en ninguna foto, respeto todo, pero hay cosas que no entiendo y no quiero ser desagradable pero no estoy de acuerdo en algunas cosas.

Yo siento mucha te respeto como persona y como profesora, pero no estoy en tu onda lo siento.

Soy la mamá de Arantxa



PD: si quisiera que hablemos me lo comunicas

Francisco

Durante todo el curso, seguí trabajando intensamente con Arantxa, a diario reforzándola positivamente y tratando de no perder el equilibrio necesario con la exigencia; con las cuñas para restablecer su energía interior, con las meditaciones para calmar sus angustias, con el Tapping para fortalecer su autoestima, que sentía muy dañada. Continuamente ella me reclamaba el contacto físico, me abrazaba y me besaba y me regalaba bonitos abalorios que hacía con su madre en casa. Sus progresos en clase fueron muy positivos, y durante todo el curso solamente tuvo dos accesos de furia, coincidieron con varios conflictos vividos con su madre en casa.





Diciembre 2013



Enero 2014



Marzo 2014

El cambio de actitud de la madre, cada vez era más palpable, demostrándolo en las reuniones personales y en las notas de la agenda, pues combinaba notas de agradecimiento con avisos de supervisión, cuando habían tenido alguna fuerte riña en casa. En el mes de junio, me llamó Esther, la directora y me comentó:

- “¿Le ha pasado algo a esta mujer? Ha venido la madre de Arantxa para darnos las gracias por todo lo que trabajamos con su hija... estoy sin palabras”.

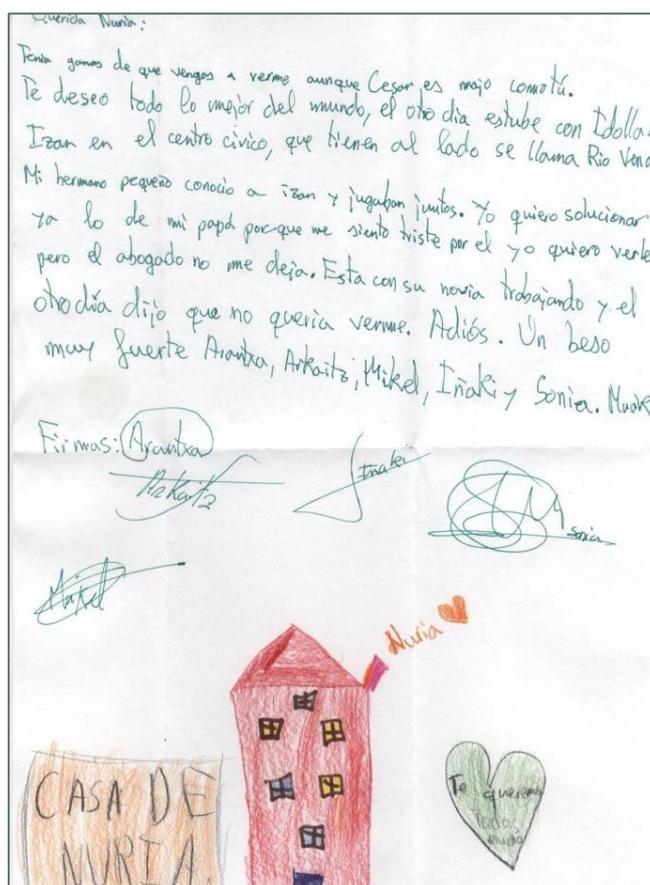
Yo no dije nada, simplemente sonreí.

En el curso 2014–2015, he seguido manteniendo deliciosos e íntimos encuentros con Arantxa, ya fuera de la tutoría, pues solo le doy educación física. Me sigue reclamando que en el algún recreo nos juntemos, y sonriendo me cuenta sus alegrías, sus penas, sus pesares... Me enreda con sus amorosos besos y me envuelve con sus cálidos abrazos.

La siento más serena y un poquito más feliz.

Cuando volví de la baja en el mes de mayo (2015), vino corriendo a mi clase a abrazarme y a decirme que me echaba tanto de menos. Me escribió esta carta, y me pidió por favor que la contestara, lo cual hice muy gustosa.

Su madre, sigue escribiéndome en la agenda, reclamándome ayuda y que hable con Arantxa, cada vez que han tenido algún problema o fuerte discusión en casa, me dice, que sabe, que la tranquiliza mucho, y luego se la nota unos días más serena.



*Voy viendo como los miedos de los padres generan celos y temores en sus descendientes; no siendo plenamente conscientes de la gran trascendencia que estos tienen para sus hijos, por toda la carga emocional y tensional que les transmiten. Sus miedos son suyos y solo suyos, y como adultos que son, deberían de ser responsables de cicatrizarlos, para cortar dichos lazos y no entregar como herencia, memorias traumáticas o dolorosas.

Pero también siento como muchos padres, van cambiando su rol o su compostura ante el maestro, sintiéndole un aliado en su educación conjunta. Pedir ayuda, ya es un trascendental proceso para muchos de ellos.



¡Gracias Arantxa!

YVETTE: LA HISTORIA DE UNA ESCUCHA COMPARTIDA

Yvette es una niña que en clase puede pasar desapercibida, está atenta, es trabajadora y es muy minuciosa en su trabajo. Es creativa, la encanta pintar y aunque le cuesta realizar alguna de las propuestas que le hago en educación física, ella las suple con esfuerzo y motivación. En este área ya me había percatado de que no era una niña bien aceptada, no la rechazaban, pero siempre era la última en ser elegida en los juegos. Y no entendía el porqué.

Ya en la tutoría, comencé a ser más consciente de sus dificultades relacionales, era educada y sin embargo, las otras niñas no la tenían un gran aprecio. Solía jugar con los niños más introvertidos de la clase. La fui observando pero no conseguí descifrar que energía era la que provocaba dicho distanciamiento.



Octubre 2013



Febrero 2014



Mayo 2015

El día de la reunión personal con la familia, les comenté en general su progreso y mi preocupación hacia dicha sensación. La madre estaba preocupada además de por este motivo por otros que me pasó a relatar:

—“Yvette no duerme bien, se despierta continuamente con pesadillas y se levanta muy cansada. Viene al colegio muy contenta pero agotada. Aunque aquí en clase no lo haga en casa tiene arrebatos de rabia muy fuertes, que nos dejan muy perplejos a mí y a su padre, pagándolo a veces con su hermano pequeño. No sé qué hacer. Sé que tú conoces métodos alternativos que les pueden ayudar, como las cuñas que hacéis en clase ¿me puedes ayudar?”



No puedo ocultar, cuanto me seduce poder apoyar y ayudar a las familias en estas peticiones; y me complace que los padres me consulten este tipo de preocupaciones, supongo que es el resultado de mostrar mi apoyo e interés ante situaciones de los niños, que parecen no tener nada que ver con lo escolar.

Le puse en contacto con Chuss (mi terapeuta de medicina china y maestra); para que pudiera hacerle *un estudio* a Yvette, pues sabía que habría un sustrato más profundo que el insomnio. Por mi parte, le entregué esencia de Lavanda, para que pusiera unas gotas todas las noches antes de dormir, y quedé con la madre, en reunirnos la siguiente semana, junto con Yvette para enseñarles a hacer un *masaje metamórfico* (Ver 3.4.), de esta forma podrían surgir y apaciguarse situaciones emocionales estancadas y además, se originaría un contacto materno que le ayudaría a relajarse antes de dormir. Para poder profundizar en los resultados, fijamos que una vez al mes, en un recreo, le aplicaría yo a Yvette un masaje más completo y profundo.

Chuss me fue informando del tratamiento que le realizaba (acupuntura, reiki, gemoterapia y flores de bach) pero consideraba que el problema radicaba más en los padres que en la propia niña. Y así conjuntamente, realizamos un seguimiento de la Yvette.

Al finalizar, el curso, me volví a reunir con la madre para corroborar su evolución. La madre me comentó que estaba más tranquila en casa, no tenía tantos arrebatos ni tan fuertes, pero sentía que el tratamiento no había logrado todos los resultados que ella pretendía. En clase, Yvette seguía siendo la niña que pasaba desapercibida, sin incidentes importante, que se esforzaba... sin embargo observé que algo se transformaba en ella; poco a poco fue manifestando más carácter, y comenzó a defenderse en una clase dominada por los niños (ya que de los 18 alumnos 13 eran niños), su mirada también se estaba renovando, tenía más fuerza y más osadía. Así se lo manifesté a la madre, haciéndola ver que era un síntoma positivo, pues yo sentía que estaba despertando de un letargo, mostrando realmente el ser que era... sin embargo la madre, lo veía como un reto continuo, que la asustaba.



Octubre 2013



Diciembre 2013





Marzo 2014



Febrero 2014

En el **curso 2014–2015** en el mes de enero, la madre de Yvette me pidió una reunión (como ya he explicado en este curso solo les doy Educación Física). El motivo, era que estaba muy preocupada por Yvette pues sentía que era muy rechazada en clase, y estaba empezando a manifestarlo también en casa.

El curso pasado, había dos grupos de 2º de E.P.O. el grupo A estaba formado por 13 niños, entre los cuales estaba Laura; una niña con síndrome de Asperger, y en el B había 18 alumnos, Ivette estaba en este último grupo conmigo de tutora. Al finalizar el curso, le insistí al equipo directivo la necesidad de equilibrar ambos grupos, pues consideraba que estaban muy descompensados, a todos los niveles. Con las consideraciones de todos los profesores que entraban en el aula, se reajustaron los grupos, teniendo como prioridad el aspecto académico y el actitudinal. Así Yvette pasó a estar con compañeros nuevos.

Coincidiendo que Yvette faltó un día a clase, aproveché el momento de encuentro en educación física, y les expuse que estaba muy preocupada por Yvette pues la sentía muy triste. Les invité a que me contaran si había pasado algo en la clase y como ayudarla. Entonces empezaron a contarme, que a principio de curso Laura se había enfadado con ella por unas tijeras, y ya no quería ser su amiga, y este hecho lo llevaba arrastrando desde entonces, interfiriendo en la relación con los demás compañeros; pues todos protegen a Laura, la cuidan como a un niño pequeño. También me contaron como en plástica un día no quiso dejar un material a un niño y todos se enfadaron con ella. Estuvimos tranquilamente dialogando, y al final, llegamos a la conclusión de que habían sido pequeños detalles que no eran importantes y que ya había que olvidar. Les hice empatizar con la situación de Yvette y llegamos a un pacto, que sellamos con el siguiente himno:

*“Todo lo ocurrido hasta ahora ocurrido está,
lo enterramos en la tierra,
para que de ello brote una nueva amistad”*

Cuando volvió Yvette, me reuní en privado con los niños implicados en los diferentes conflictos: Laura, Martín e Yvette. Hablamos tranquilamente de lo ocurrido, expusieron como se sentían y que podían hacer para arreglarlo. Se pidieron perdón y realizamos “*Hoponopono*” varias veces, diciendo en voz alta y con las manos unidas: “*Lo siento, perdóname, te amo, gracias*”. Se dieron un fuerte abrazo para terminar.



Las relaciones en la clase, se relajaron, se olvidó por fin ese pequeño incidente de comienzo de curso que ha Yvette la estaba estrangulando.

Yvette había ido acumulado y arrastrando una gran carga emocional por estos incidentes ocurridos en el aula, que para el adulto a veces no son importantes, pero para los niños pueden llegar a ser trascendentales, contaminado todos los ámbitos de su vida (académico, relacional, familiar...). De ahí la importancia de dedicar el tiempo necesario a solucionar estos “pequeños” conflictos externos e internos, que les roban la calma y la dicha. Así el profesor se convierte en una herramienta principal de escucha, de respuesta, de compromiso, de aceptación, de unión... de paz.



¡Gracias Yvette!

ALEJANDRO: LA HISTORIA DE UNA MADRE AFLIJIDA QUE RECLAMA AUXILIO

Alejandro es un niño que está viviendo angustiosamente la separación de sus padres. Ya llevan separados más de un año, pero las idas y venidas al juzgado para solicitar la custodia por parte de ambos cónyuges es continua. Alejandro es un niño tranquilo, respetuoso, trabajador, un poco descuidado con las tareas, con una coordinación motriz extraordinaria... pero con una tristeza interior palpable.

Nada más comenzar el curso, su madre me pidió una reunión urgente para pedirme por favor que interviniera en el continuo acoso que Alejandro sufría ya desde hacía unos años atrás, en el patio. Le pegaban e insultaban y llegaba a casa llorando todos los días.

Esta situación propició el primer contacto con Alejandro, de una forma más íntima. Hablamos de cómo se sentía, de que compañeros le acosaban, le pegaban y por qué creía que ocurría esto. Él muy tímido, me fue dando pistas de sus circunstancias y vivencias en el colegio. Al día siguiente, me reuní con todos los implicados, y ellos me confirmaron:

—“No profe, sino que no lo hacemos para pegarle, es como es el que más corre de clase, pues le retamos para que nos persiga”

De esta forma tan inocente, la situación de angustia para Alejandro se volvió todo un desafío y casi un honor. Sus temores en este sentido cesaron y comenzó a disfrutar del momento del recreo.



Octubre 2013



Marzo 2014



Abril 2014





Abril 2014



Mayo 2014

En la reunión que realicé con Cristina, su madre en el mes de noviembre (2013), hablamos de esta circunstancia y ella me agradeció haber tomado partido, pues había sido muy rápido y evidente el cambio.

Brevemente dialogamos sobre su situación académica, pues rápidamente la reunión se tornó hacia la situación emocional que no solo vivía él, sino su hermana de 4 años y ella misma. No pudo contener las lágrimas, me explicó claramente sus sentimientos y preocupación hacia Alejandro. Se estaba volviendo más introvertido. No sabía qué hacer. Le conté como Alejandro en las meditaciones siempre manifestaba su tristeza, lloraba, me abrazaba y me contaba que era por sus peces que murieron. Ambas creímos que era algo metafórico, y que esos peces, que en realidad murieron hacía ya dos años, eran la manifestación de sus duelos internos por todo lo que estaba viviendo con la separación. Ella se alegró, pues me comentó que en casa no lloraba, no manifestaba nada, ni aun cuando la veía llorar a ella, que era frecuentemente. Quedé en seguir informándola de cualquier sensación o circunstancia que le fuera observando a Alejandro, y tuvimos un contacto muy frecuente.

Alejandro acabó bien el curso, con buenas notas, buenas relaciones con los compañeros. Pero sentía que había que seguir ayudándole.

En junio cuando tuve la reunión final con Cristina, surgió una circunstancia excepcional. Hablando de las cuñas y de las técnicas que en ellas utilizaba, su madre me dijo que estaba muy interesada en poder realizar alguna de dichas terapias; pues sabía que necesitaba ayuda para superar la situación que estaba viviendo, y que la dolía no poder contener el llanto delante de sus hijos. Hablamos largo y tendido sobre la formación que estaba realizando y las terapias que yo desarrollaba. Entonces me miró, y me pidió por favor que la hiciera una sesión, que la encantaría que yo pudiera atenderla y ayudarla, como lo hacía con Alejandro. No puede negarme y buscamos en verano un día en que sus hijos estaban con su padre para reunirnos. He de reconocer que era una sensación muy extraña para mí, pues cuando aplico terapia siempre es a mis familiares y amigos, nunca me había surgido una circunstancia así, sin embargo, consideré que era una gran oportunidad de profundizar y sobre todo de ayudar a esta mujer, y paralelamente a sus hijos.

Nos vimos a finales de verano, y fue una experiencia extraordinaria. Trabajé reiki y técnica metamórfica, pero con conexión cuántica. Fue una sesión realmente intensa. Sentí muchas cosas y Cristina, siempre me recuerda, lo especial que fue para ella.



Ya en casa me emocioné por todo lo que acaba de vivir y sentir en la sesión; realmente había sido un regalo. Desde ese día, ella acude a la consulta de Ana mi compañera con la que me forma en Terapia de Polaridad. Ha sentido grandes cambios en su vida, está más confiada, ha empezado a tener otras parejas y trata de que los fines de semana cuando los niños van con su padre, no martirizarse con ideas negativas, cambiándolas por positivas.

Estoy convencida que sus cambios, repercutirán en la relación con sus hijos y por lo tanto, en el bienestar de todos ellos.

Tengo en contacto asiduo con Cristina, la informo de cursos e incluso compartimos alguno de ellos, pasando a formar parte de nuestro desarrollo personal, ahora un poco más compartido.



¡Gracias Alejandro y Cristina!

“LAS FAMILIAS: MARAVILLOSOS ALIADOS”

En la segunda reunión general realizada el 27 de enero de 2015, comenté a los padres aspectos como el trabajo durante el primer trimestre, objetivos conseguidos y hábitos a mejorar.

Les recordé como en la primera reunión cuando les propuse trabajar por centros de interés, rompiendo la estructura del libro y centrándonos en actividades más orales, manipulativas y experienciales, sobre su cuaderno, con trabajos en equipo, etc, y que por lo tanto, no íbamos a terminar los libros pues iban a ser un apoyo simplemente, para reforzar lo que estuviéramos dando; se habían superado las expectativas planteadas, pues nos había dado tiempo a trabajar en la libreta, en equipo, a introducir rutinas de pensamiento y además a terminar prácticamente, los libros.

En dicha reunión surgieron dudas muy interesantes sobre las **Cuñas**, pues algunos padres comentaron como sus hijos realizaban las cuñas antes de hacer las tareas o de estudiar, para concentrarse: “el ocho invertido”, “la marcha cruzada”, pero no sabían muy bien cómo eran. Por este motivo, les expliqué sus beneficios y entonces una madre me comentó:

—*¿Sería posible que nos dieras las Cuñas para poderlas trabajar con ellos?, o ¿ponerlas en el aula virtual?*

Me encantó que la idea surgiera de ellos y de su deseo de practicarlas para beneficiarse toda la familia. Les comenté que prefería dárselas en papel pues alguna familia quizás tendría problemas para acceder a internet (sobre todo en algunos pueblos) y les manifesté mi ilusión por que las tuvieran. Al día siguiente todas las familias tenían las Cuñas en casa.

También les hablé de que había comenzado a trabajar con cristales, por las cualidades que estos tienen en muchos casos para calmar, para mejorar la concentración, para eliminar miedos... Y la respuesta que recibí de ellos fue:

—*“Estos niños tienen mucha suerte de tenerte en clase”*

Entonces varias madres, comentaron, que tenían miedo cuando volvieran a la realidad. A lo que les respondí:



— “Esta es la realidad AHORA, disfrutemos de ella”.

También les hice saber que yo me sentía muy afortunada por hacer realidad cada una de las ideas que me surgían y si era posible desarrollarlo en el aula, era gracias a ellos, a su apoyo incondicional, desde el primer día.

Y me ratifico en el agradecimiento, como les expuse en la carta final del curso, que les entregué junto con algunas sugerentes y divertidas ideas para el verano:

“Quiero aprovechar esta carta, para daros las gracias por todo vuestro apoyo a lo largo del año, pues sin él no hubiera sido posible llevar a cabo el curso con el mismo dinamismo y libertad; por vuestra confianza depositada, aun sabiendo que mis propuestas son singulares e inusuales; por todo el cariño recibido, que me nutre de nueva energía para seguir indagando y amando esta maravillosa vocación...

También quiero pedir os disculpas por los errores cometidos, por los detalles olvidados...

Por todo ello ¡os estoy profundamente agradecida!

"La finalidad de la educación es ayudar a formar personas integrales lo que no solo depende de una institución sino de la fusión de ésta con el entorno y la familia, esta fusión a mi forma de ver permitirá ayudar a descubrir y potenciar aquellos talentos, gustos, con los que hemos sido creados. Educamos para hacer del mundo un mundo mejor, para entender un mundo diverso, para tener mejores y más oportunidades, así como mejores seres humanos". (Juana Patricia Chacón Rojas en <http://encuentro.educared.org/page/tema-7-2013>)



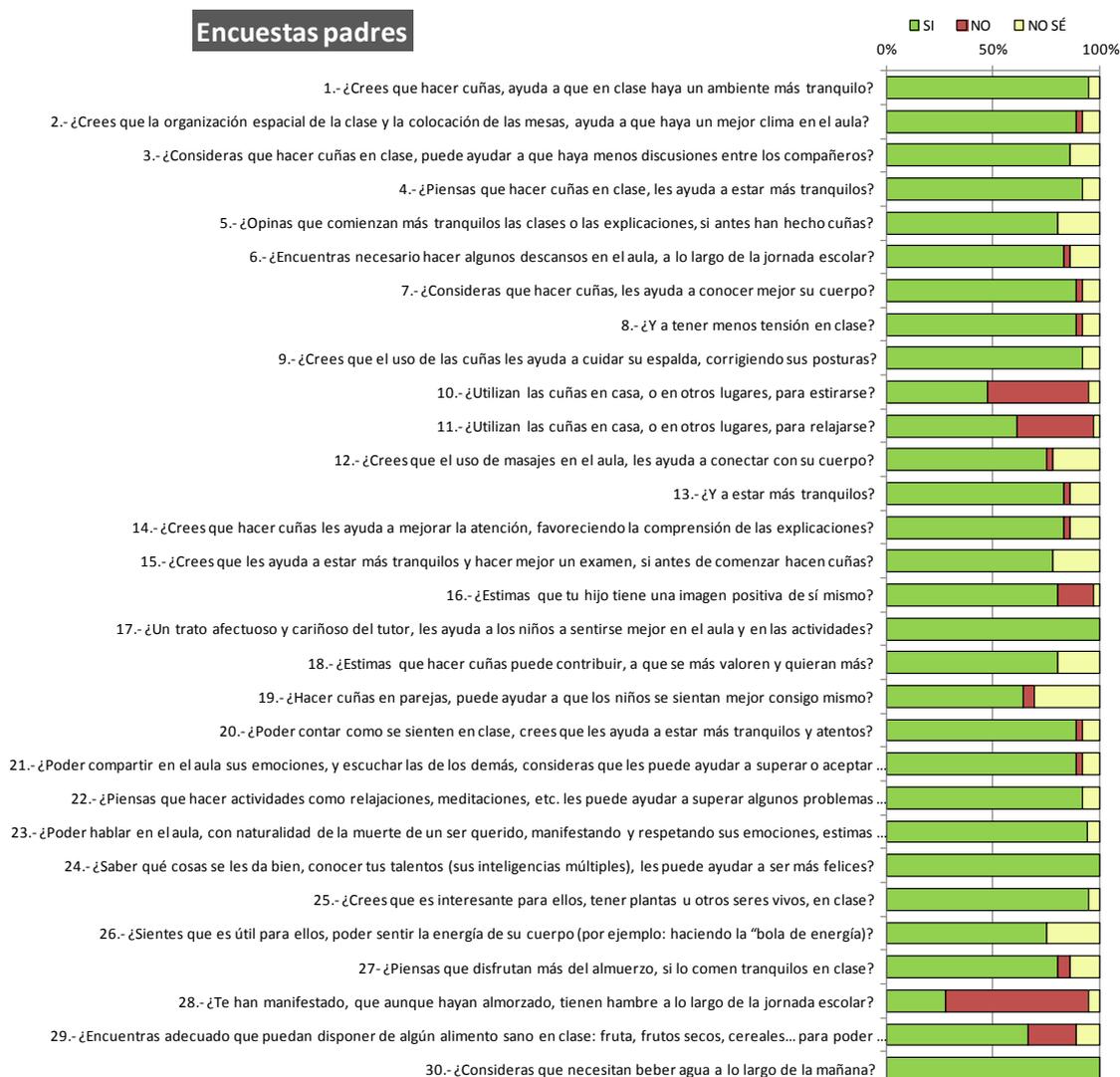
ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LAS FAMILIAS

Resumen encuesta

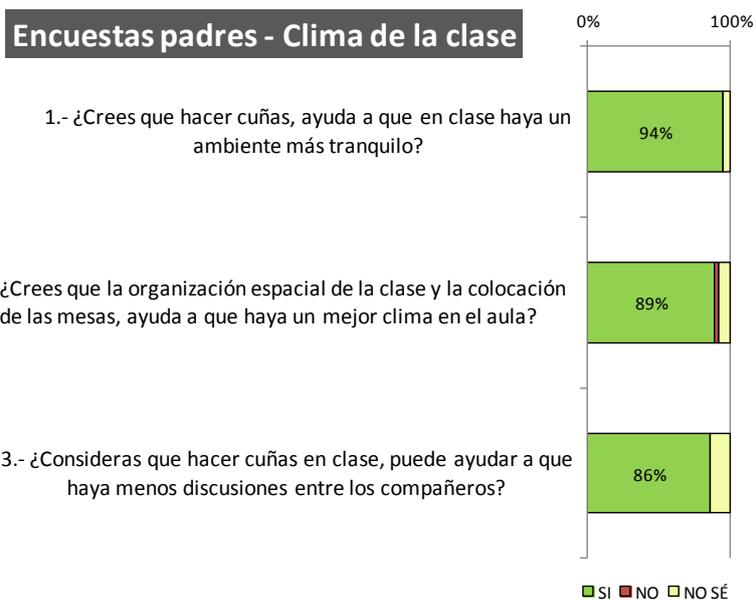
La encuesta realizada a *las familias*, solo se pasó a los padres de los niños del colegio de Ibeas de Juarros, cuyos hijos han practicado de forma continuada y sistemática las cuñas motrices y psicomotrices en su tutoría, entre los cursos 2013-2015, debido a que los niños del primer año, ya están en el Instituto. Y en el caso de las familias del colegio de Melgar, consideramos que suponía comprometer a los profesores del centro, para llevar a cabo dicha encuesta, tanto en la difusión, entrega como en la recogida, por lo que no lo creímos oportuno.

La encuesta consta de 30 preguntas cerradas con la opción de respuesta de: **SI - NO - NO SE** y con una parte de encuesta abierta, en la que pueden escribir sugerencias o explicaciones que complementaran sus respuestas.

Al igual que en la de los niños está dividida en ocho grupos de preguntas, correspondientes a las ocho primeras oportunidades educativas de las cuñas motrices y psicomotrices detectadas, pero en este caso, se prescinden de aquellas que hacen referencia a impresiones personales que alumnos tienen al practicar las cuñas: sensaciones, aprendizajes, vivencias, etc.



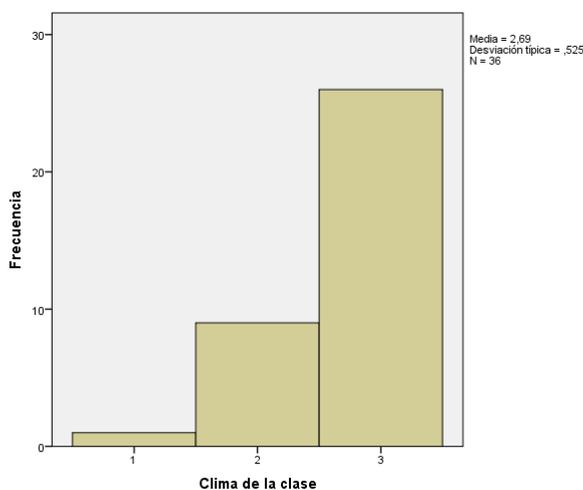
Preguntas 1 – 3: Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula



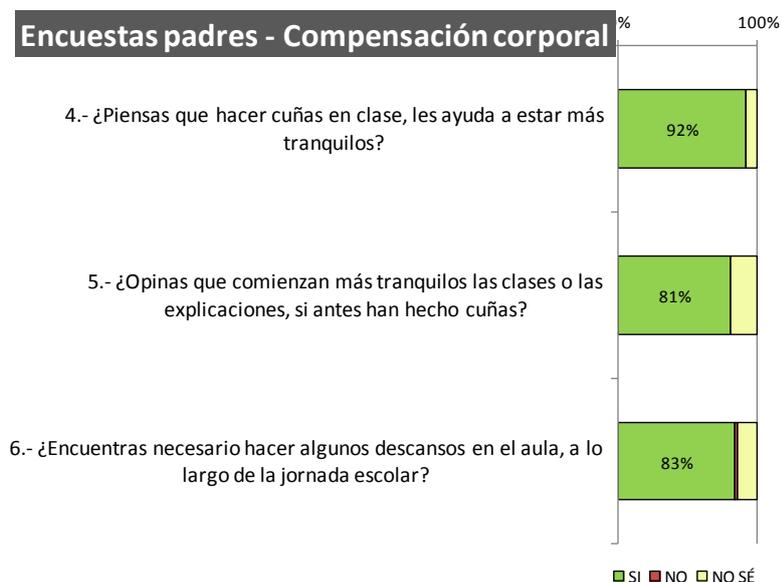
La mayor parte de las familias, opina que las cuñas favorecen el clima de la clase, teniendo en cuenta también la disposición espacial y las relaciones con los compañeros.

P1_3 Clima de la clase					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,8	2,8	2,8
	2	9	25,0	25,0	27,8
	3	26	72,2	72,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 3, podemos comprobar como para el 72.2 de las familias la puntuación es la máxima, el 3.



Preguntas 4 – 6: Para la realización de prácticas de actividades de compensación corporal: para compensar la falta de atención el cansancio, nerviosismo, estrés, ansiedad o tensión

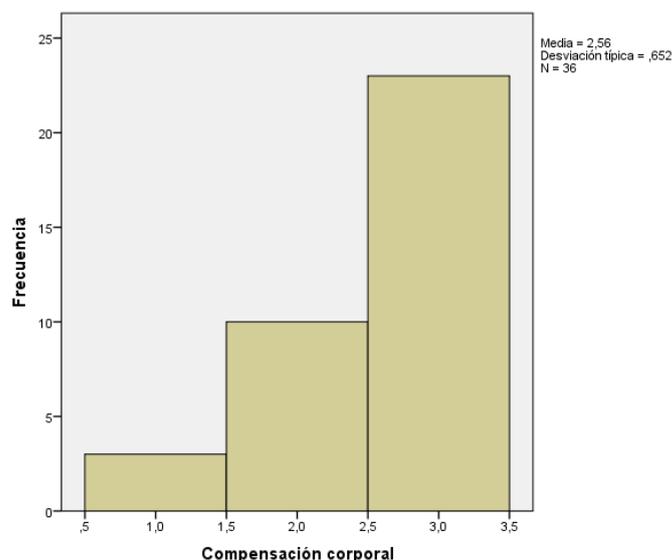


La mayoría de las familias, valora que las cuñas permiten a sus hijos comenzar y permanecer más tranquilos en clase. Y un 83% considera que si es necesario realizar descansos a lo largo de la jornada escolar.

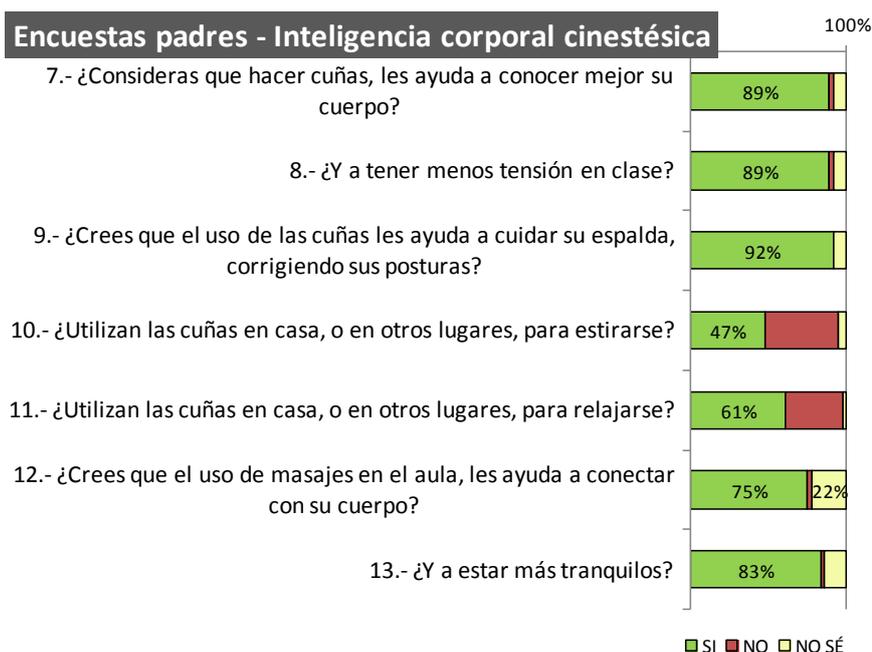
P4_6 Compensación corporal					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	8,3	8,3	8,3
	2	10	27,8	27,8	36,1
	3	23	63,9	63,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 3, podemos comprobar como para el 63.9 de las familias la puntuación es la máxima, el 3.





Preguntas 7 – 13: Para el desarrollo de la inteligencia corporal-cinestésica y para evitar atrofiaciones y disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural



Una amplia mayoría de las familias, 89%, valora muy positivamente, la utilización de las cuñas en el conocimiento del propio cuerpo, así como la ayuda que estas aportan para reducir la tensión de sus hijos en el aula. El 92% podemos ver como las estimas muy positivas para realizar un control y corrección postural.

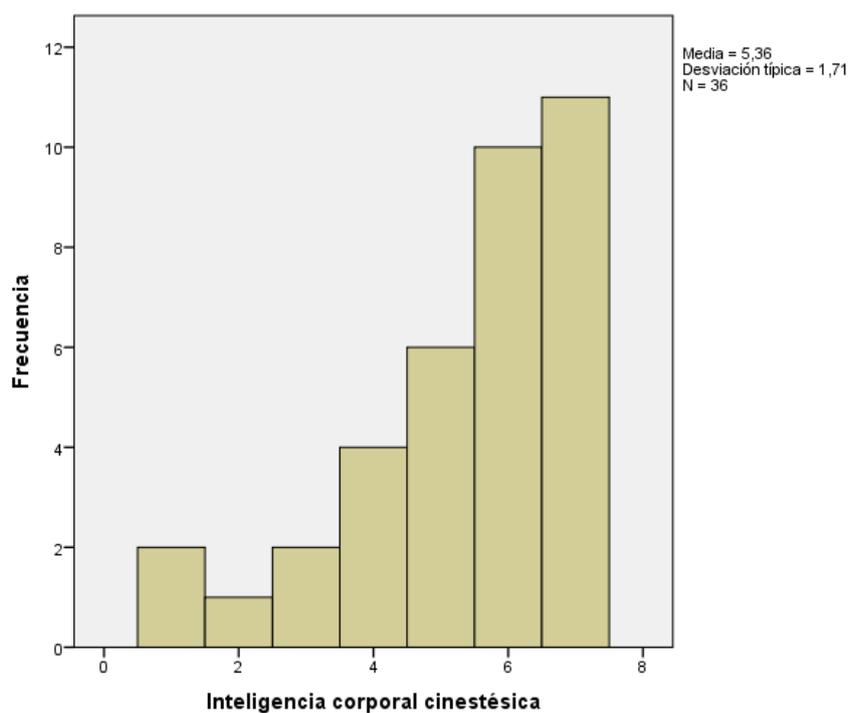
En relación al uso de las cuñas en otros espacios, vemos una plena coincidencia entre las repuestas de los alumnos y las de las familias, ya que en ambos casos, un 61% confirma que las utilizan en casa u otros espacios, principalmente para relajarse o estar más tranquilos.



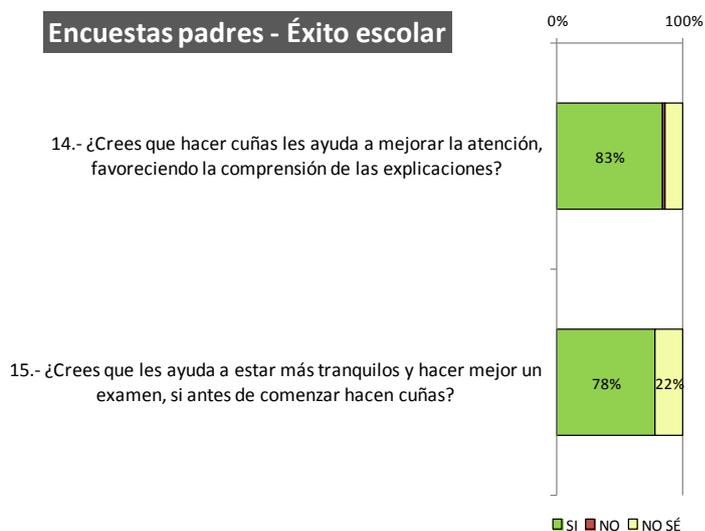
También las familias apoyan el uso de los masajes en el aula con el objetivo de conectar con su cuerpo y de estar más tranquilos.

P7_13 Inteligencia corporal cinestésica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	5,6	5,6	5,6
	2	1	2,8	2,8	8,3
	3	2	5,6	5,6	13,9
	4	4	11,1	11,1	25,0
	5	6	16,7	16,7	41,7
	6	10	27,8	27,8	69,4
	7	11	30,6	30,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 7, podemos comprobar como para el 30,6 de las familias la puntuación es la máxima, el 7, estando concentrado todos los valores entre 5,6 y 7, sumando un 75,1%. Por lo que es muy satisfactorio.



Preguntas 14 – 15: Para mejorar el éxito escolar: La actividad física y la mejora del aprendizaje



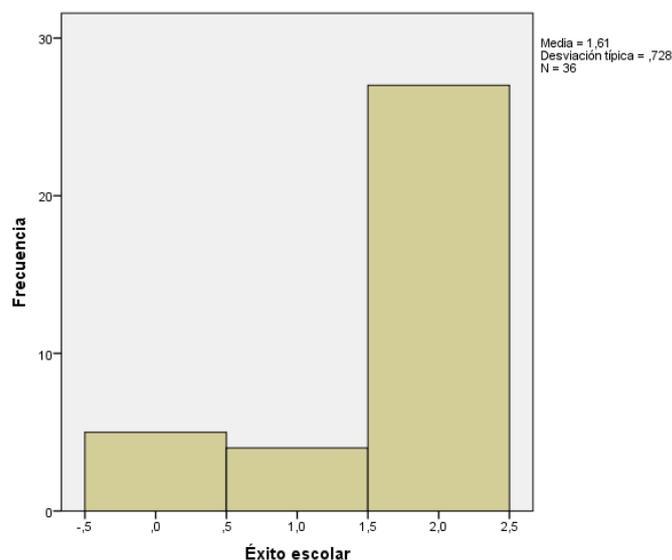
Un 83% de las familias, considera que las cuñas ayudan a sus hijos a mantener la atención en el aula y por lo tanto, favorecen la comprensión de las explicaciones realizadas.

Y un 78%, afirma que las considera muy positivas en la reducción de la tensión generada antes de realizar un examen, el resto de las familias no se posiciona ante el desconocimiento.

P14_15 Éxito escolar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	5	13,9	13,9	13,9
	1	4	11,1	11,1	25,0
	2	27	75,0	75,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

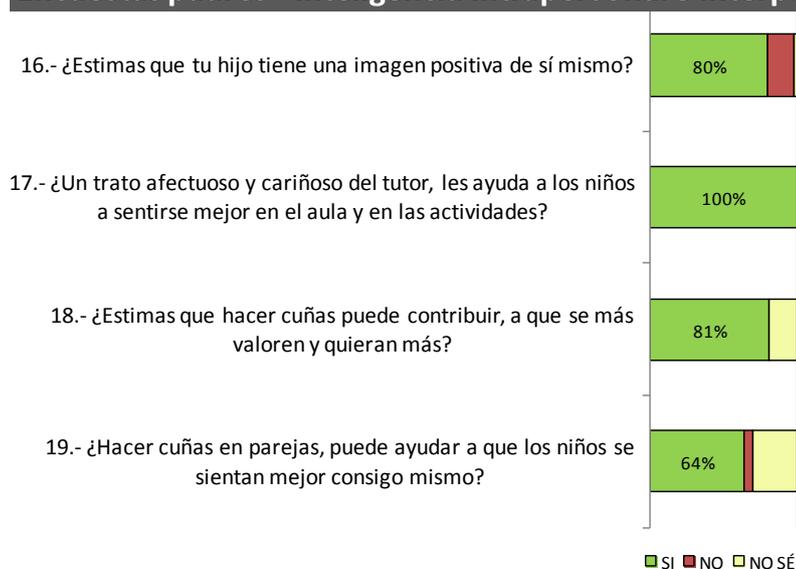
En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 3, podemos comprobar como para el 75% de las familias la puntuación es la máxima, el 3.





Preguntas 16 – 19: Para el desarrollo de la inteligencia emocional

Encuestas padres - Inteligencia intrapersonal e interpersonal



Es significativo que el 20% de las familias consideran o no saben si su hijo tiene una imagen positiva de sí mismo. Prácticamente, este mismo porcentaje no sabe evaluar si las cuñas les ayudan a sus hijos a valorarse o quererse más, frente a un 81%, que si lo estiman positivo.

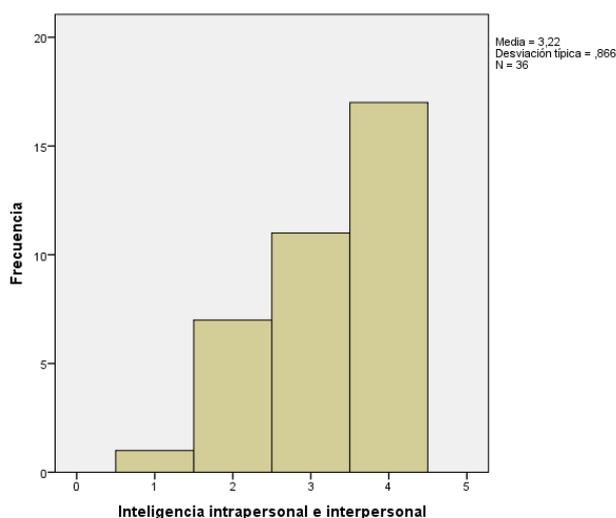
El 100% asegura que el trato afectuoso y cariñoso del tutor hacia su hijo, favorece el que éste se sienta y esté mejor en el aula.

En los beneficios de las cuñas realizadas por parejas, es donde surgen más diferencias, pues mientras que para un 64% de las familias, realizar cooperativamente cuñas les ayuda a sentirse mejor, una gran mayoría no sabe responder a esta cuestión.



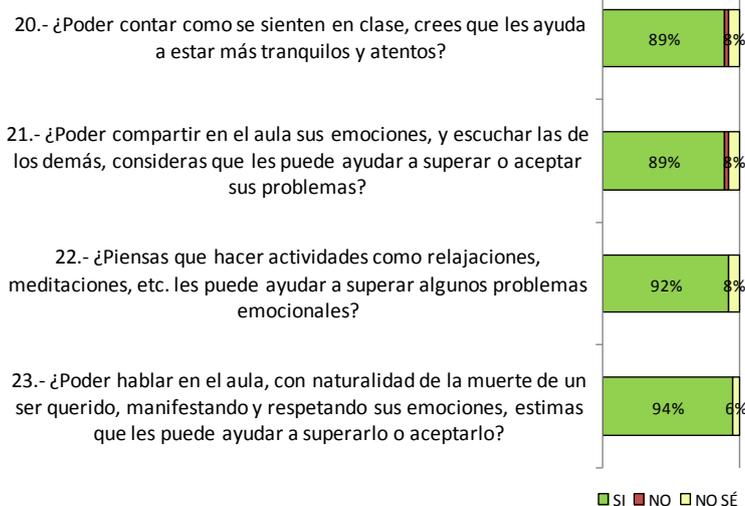
P16_19 Inteligencia intrapersonal e interpersonal					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,8	2,8	2,8
	2	7	19,4	19,4	22,2
	3	11	30,6	30,6	52,8
	4	17	47,2	47,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 4, podemos comprobar como para el 47,2 de las familias la puntuación es la máxima, el 4, estando concentrado todos los valores entre 3 y 4 sumando un 77,8%. Por lo que es muy satisfactorio.



Preguntas 20 – 23: Para el desarrollo de la Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)

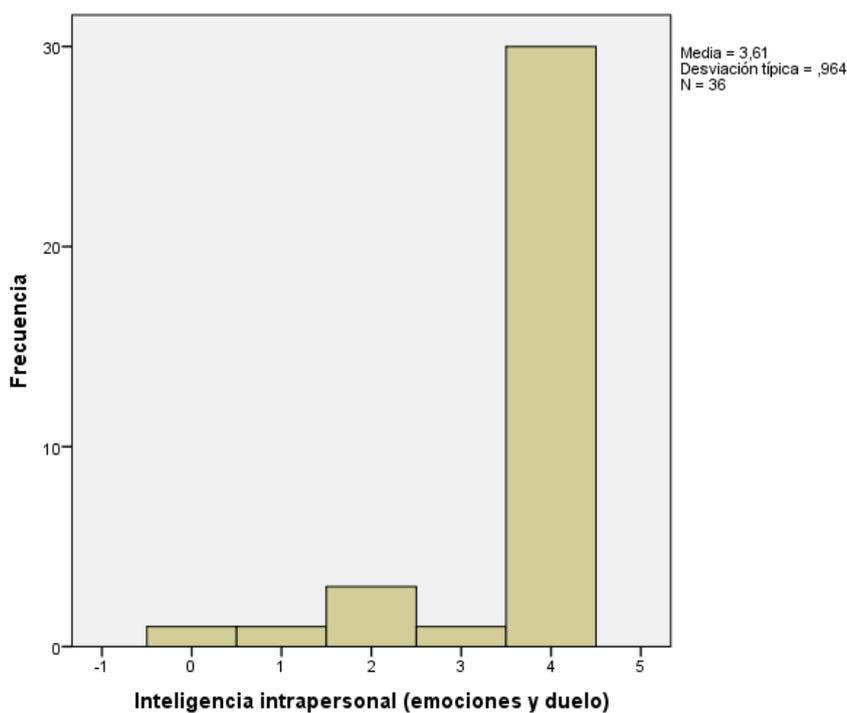
Encuestas padres - Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)

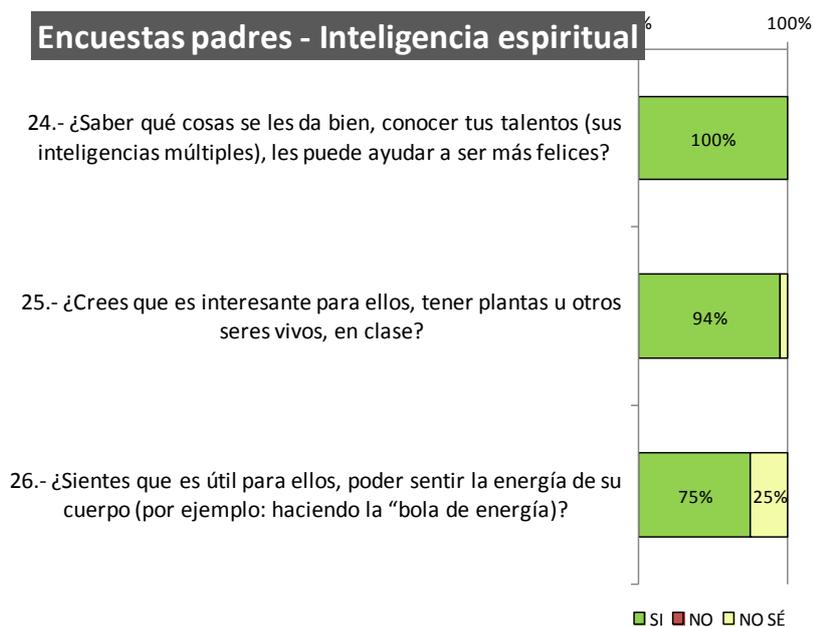


En todo este apartado aparece una gran unanimidad en las respuestas, ya que entre el 89% y el 94% de las familias, confirma que poder expresar y manifestar abiertamente las emociones, los duelos en el aula, les ayuda a sus hijos a estar más tranquilos y a superar dichos sucesos

P20_23 Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	2,8	2,8	2,8
	1	1	2,8	2,8	5,6
	2	3	8,3	8,3	13,9
	3	1	2,8	2,8	16,7
	4	30	83,3	83,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 4, podemos comprobar como para el 83,3 de las familias la puntuación es la máxima, el 4.



Preguntas 24 – 26: Para el desarrollo de la Inteligencia espiritual

En su totalidad, las familias abalan la necesidad de reforzar los talentos de sus hijos en el aula, como una forma de que sean más felices.

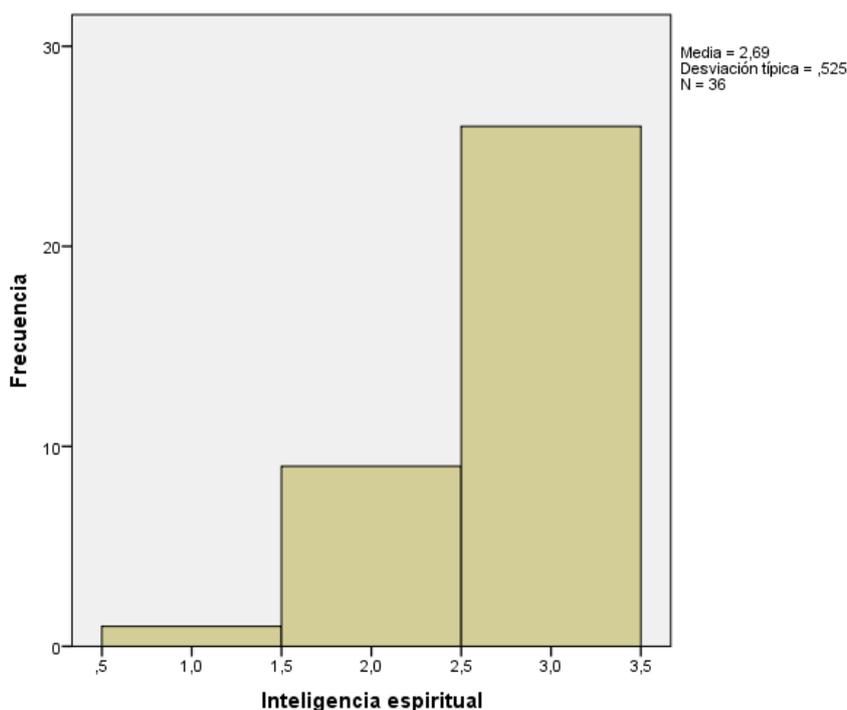
También una gran mayoría, considera educativo poder tener plantas u otros seres vivos en el aula, con los que conectar.

Un 25% no sabe si la posibilidad de sentir la energía de su cuerpo es útil para sus hijos, mientras que para el 75% si lo es.

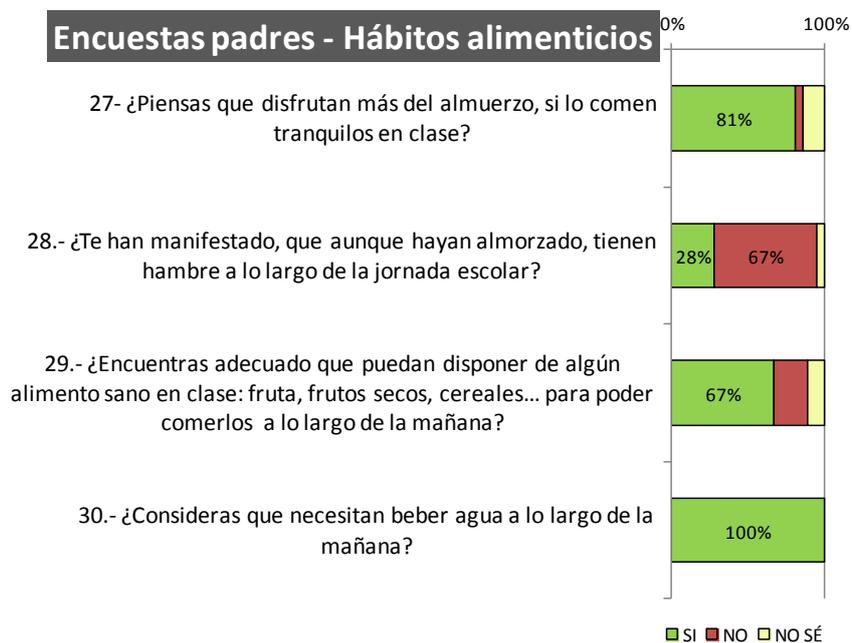
P24_26 Inteligencia espiritual					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,8	2,8	2,8
	2	9	25,0	25,0	27,8
	3	26	72,2	72,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 3, podemos comprobar como para el 72,2 de las familias la puntuación es la máxima, el 3.





Preguntas 27 – 30: Para fomentar y crear hábitos alimenticios saludables



En el desarrollo de hábitos alimenticios saludables, un 81%, considera adecuado que el almuerzo se realice de forma tranquila y sosegada en el aula. Y la totalidad de las familias, considera necesario que en el aula se pueda ingerir agua, a lo largo de la jornada escolar.

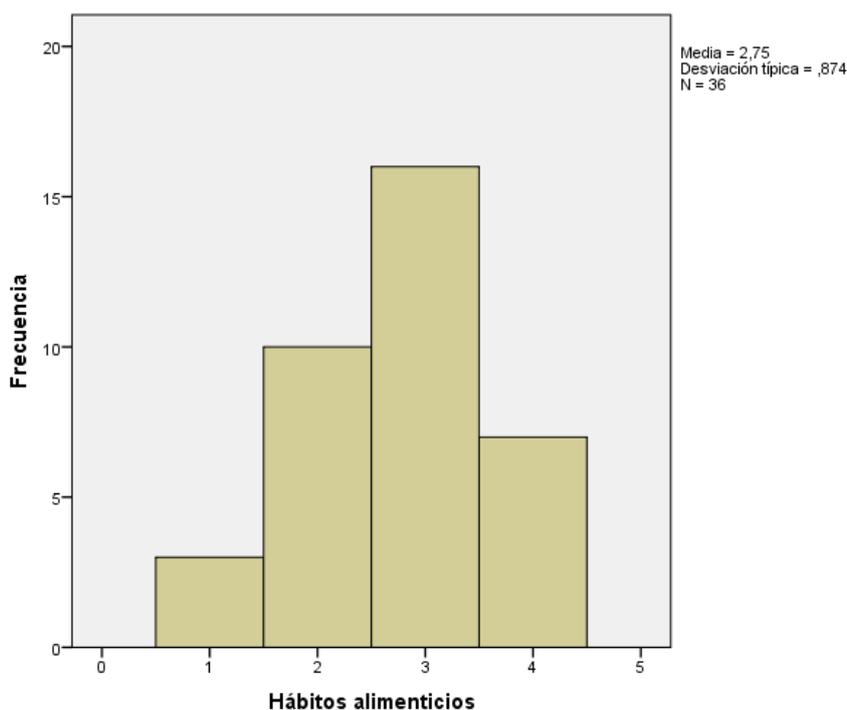
Las preguntas 28 y 29, tienen un gran porcentaje de respuestas negativas, dado que este es un aspecto que solamente se ha tratado en el aula de 1º a lo largo del curso escolar 2014-2015, pues



como hemos visto en el apartado de 5.5.9, se construyó un nuevo espacio de vida en el aula, a raíz de que algunos alumnos manifestaran debilidad a lo largo de la mañana. Por este motivo, muchas familias, principalmente del grupo de 3º, no se habrán planteado estas circunstancias ni necesidades.

P27_30 Hábitos alimenticios					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	8,3	8,3	8,3
	2	10	27,8	27,8	36,1
	3	16	44,4	44,4	80,6
	4	7	19,4	19,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

En la medición del porcentaje y partiendo de que hay un total de 4, podemos comprobar como para el 44,4 de las familias la puntuación es la máxima, el 3.



— COMPARANDO CON LA ENCUESTA DE NIÑOS

Cómo se ha realizado la misma encuesta a padres y alumnos, debemos comparar si los resultados son similares, es decir si la apreciación por parte de los niños de las cuñas es la misma que la que tienen sus padres.

Para poder realizar esta comparativa nos encontramos una serie de limitaciones que nos harán que no la podamos realizar tan exhaustivamente:

- La encuesta solo fue realizada a los padres del colegio de Ibeas. Disponemos de 36 encuestas respondidas.
- De las encuestas de los alumnos, solo nos quedamos con aquellas que son de Ibeas para que la comparativa sea más real. Tenemos 46.
- Debido a que son anónimas, no sabemos la coincidencia entre familia y alumno, es decir, que no sabemos lo que ha respondido el padre A del niño A, luego solo podemos utilizar datos totales.
- El número de preguntas en cada apartado de cada encuesta es distinto, por lo que no podemos utilizar los números totales y tenemos que agruparlo.

Respecto a este último punto lo que vamos a utilizar son las variables de satisfacción, creando para ello una nueva variable para cada grupo de ítems que indique si hay satisfacción en cuanto a un tema o no. En esta nueva variable a las respuestas con suma 6, 7 u 8 (que son las que hayan respondido que si a por lo menos 6 de las 8 preguntas, por ejemplo en el apartado de “Clima de Clase”) les ponemos un sí (satisfechos con el clima de la clase) y el resto un no, agrupándolo de la siguiente forma:

- Clima de la clase: No (1-2). Si (3)
- Compensación corporal: No (1-2). Si (3)
- Inteligencia corporal cinestésica y control corporal: No (1-5). Si (6-7)
- Éxito escolar: No (1). Si (2)
- Inteligencia emocional No (1-3). Si (4)
- Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo): No (1-3). Si (4)
- Inteligencia espiritual: No (1-2). Si (3)
- Hábitos alimenticios: No (1-3). Si (4)



Y con todo ello hemos sacado la siguiente tabla resumen:

Porcentaje de satisfacción en los distintos objetivos tras la utilización de cuñas

	Niños	Padres
Clima de la clase	46%	72%
Compensación corporal	28%	64%
Inteligencia corporal cinestésica	72%	58%
Éxito escolar	63%	75%
Inteligencia intrapersonal e interpersonal	65%	47%
Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)	59%	83%
Inteligencia espiritual	78%	72%
Hábitos alimenticios	72%	19%

Podemos comprobar como sí que hay diferencias en algunos ámbitos, pero hay que tener en cuenta las limitaciones detalladas anteriormente y los aspectos que reflejo a continuación:

- En el primer apartado: “el clima de clase” es importante dejar reflejado que la primera pregunta realizada a los niños como punto de partida, era si consideraban que en su aula había un clima tranquilo, con una respuesta negativa en su mayoría.
- Nos ocurre igual en el segundo apartado, en el que ante la pregunta de partida de: si les da tiempo a realizar las tareas, las respuestas están muy divididas ente el no, si y no sé.
- Estos dos datos, que se refieren a un aspecto ajeno a las cuñas, y que pretendían obtener datos clarificadores, bajan la media de satisfacción en ambos apartados.
- En el caso de la encuesta realizada a las familias, y en concreto en la categoría de “Hábitos alimenticios”, las respuestas son mayoritariamente positivas en lo referente a aspectos concretos trabajados, como son el almuerzo saludable (81%) y la ingesta de agua en el aula (100%). Pero en este apartado baja la media, las preguntas informativas, referentes a si saben si sus hijos tienen hambre a lo largo de la mañana, o si consideran que debería haber algún tipo de alimento en el aula.

— APARTADO DE SUGERENCIAS

Al tratarse de una encuesta mixta, en el último apartado se pedía a los padres sugerencias o contribuciones personales, que pudieran enriquecer el proyecto, pero nos encontramos con que todas las aportaciones escritas por las familias son agradecimientos a la maestra por su labor y muestran su satisfacción con la utilización de las cuñas motrices y psicomotrices en el aula. Estos son las opiniones manifestadas por las familias:



— FAMILIAS DEL GRUPO DE 1º E.P.O.

1. *“Sugerencia ninguna, agradecer el esfuerzo y atención hacia nuestros niños, estamos, en mi casa, encantados con todo lo que les ofreces para sentirse bien y crecer como buenas personas. Muchas gracias Nuria”.*
2. *“Creo que la combinación de las cuñas y una música adecuada es el tándem perfecto para la formación de “personitas” felices, empáticas y con optima predisposición física e intelectual para el resto de las disciplinas académicas. Un “10”, Nuria por tu excelente trabajo”.*
3. *“Si un proyecto consigue que un niño de seis /siete años vaya al colegio como si fuese su hogar y sus compañeros su familia es que funciona!!!”*
4. *“La encuesta la he hecho con ella y creo que la gustan mucho, la ayudan y la aportan mucho. Muchísimas gracias”.*
5. *“Simplemente que lo deberían llevar a cabo más profesores ¡Enhorabuena!”*
6. *“Estoy de acuerdo con tu proyecto. Muchísimas gracias”.*
7. *“Sugerencia ninguna, agradecimiento por el método, porque considero que les ayuda a conocerse y a ser mejores personas. Gracias”.*
8. *“Solo darte las gracias por como educas y te vuelcas con los niños y desearte mucha suerte con tu proyecto. Me parece genial!!!”*
9. *“Nuria, me parece que sería genial una enseñanza diferente, puesto que yo opino lo mismo que tú! No encuentro forma mejor que la que planteas. Si en algún momento se me ocurriera algo, cuenta que te lo voy a comunicar! Un saludo y adelante! De esta familia tienes todo el apoyo! Gracias”*

— FAMILIAS DEL GRUPO DE 3º E.P.O.

1. *“Considero que es positivo para los niños en todos los aspectos y que deben aplicarse en todos los cursos”.*
2. *“Me parece positivo que haya interés y preocupación por parte de los docentes en aspectos distintos a los puramente formativos y que se hagan actividades de este tipo y otras para que su formación sea integra como personas en todos los aspectos”.*
3. *“Nuria! Lo veo todo tan bien, que no se me ocurre nada. Tienes el apoyo de toda esta familia. Solo me queda darte mis más sinceras gracias, por enseñar a mis hijos y a los demás todas estas técnicas tan saludables”.*
4. *“Me parece muy útil por lo que he podido ver en relación con mi hijo ya que creo que muchas veces es tan o más importante ciertas cosas que puedan ocurrir en torno a los niños que el dar la materia escolar sin descanso, sin parar y observar el cómo están o como se sienten ellos, que al final es lo más importante porque si no están bien de poco*



les va a servir una hora de clase porque la concentración nunca a va ser buena. Ojala todos llevaran a cabo esto al igual que tú Nuria, porque beneficiaria muchísimo a los niños. Un saludo”.

5. *“El planteamiento de este tipo de actividades debería hacerse extensivo al resto de profesorado. Mi hijo te está muy agradecido por todo lo que les has enseñado. Yo también. Gracias de corazón. Namaste”*

14— PARA TRANSFORMAR EL PAPEL DEL MAESTRO Y AYUDAR A PROFUNDIZAR EN SU PROCESO DE DESARROLLO PERSONAL

Un acto indispensable para poder desarrollar un proyecto como el de cuñas motrices, es estar en manos de un maestro interesado por adentrarse en la “vida” de su aula, de su centro. Y para poder captar toda esa vida, es necesaria una actitud de escucha activa, de presencia consciente, de contacto interactivo, de mirada integral... que le permitan al niño sentir al maestro como un guía que acomoda o gestiona su camino, que le quita piedras en vez de ponérselas, que le informa de los diversos itinerarios, que le anima a descubrir e investigar, que le ayuda a abrir los ojos para poder disfrutar de los paisajes que le acompañan, que le apoya en la elección de sus senderos...

A— IMPERIOSOS CAMBIOS EN EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA ESCUELA

Son numerosos los autores y los informes que nos hablan sobre el necesario y urgente cambio de rol del maestro en la escuela de hoy, a continuación presento alguno de estos contundentes argumentos:

Jacques Delors presidiendo el “**Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro**”, nos insiste en el capítulo 7; “*El personal docente en busca de nuevas perspectivas*”, la función vital del docente en la organización de una nueva sociedad, las responsabilidades que ello conlleva y la necesaria formación permanente que ello requiere:

Vemos el siglo próximo como una época en la que los individuos y los poderes públicos considerarán en todo el mundo la búsqueda de conocimientos no sólo como un medio para alcanzar un fin, sino también como un fin en sí mismo. Se incitará a cada persona a que aproveche las posibilidades de aprender que se le presenten durante toda la vida, y cada cual tendrá la ocasión de aprovecharlas. Esto significa que **esperamos mucho del personal docente, que se le exigirá mucho**, porque de él depende en gran parte que esta visión se convierta en realidad. El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable. La educación debe tratar de hacer frente desde la enseñanza primaria y secundaria a estos nuevos retos: *contribuir al desarrollo, ayudar a cada individuo a comprender y dominar en cierta medida el fenómeno de la mundialización y favorecer la cohesión social.*



Los docentes desempeñan un papel determinante en *la formación de las actitudes*: positivas o negativas— con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente.

La importancia del papel que cumple el personal docente *como agente de cambio*, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este imperativo *entraña enormes responsabilidades* para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación.

Los docentes y la escuela han de afrontar nuevas tareas: convertir la escuela en un lugar más atractivo para los alumnos y facilitarles la clave de un verdadero entendimiento de la sociedad de la información.

La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a *reconocer sus errores*. Su cometido es ante todo el de transmitir la afición al estudio.

El mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápida mente que el personal docente, como los trabajadores de las demás profesiones, debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida. A lo largo de su existencia los profesores tendrán que actualizar y perfeccionar sus conocimientos y técnicas. El equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica debe respetarse cuidadosamente. (Delors, J. 1996:162–165)

En una entrevista realizada a **Tiao Rocha** ante la pregunta: **¿Cómo es un buen maestro?**, Tiao responde:

- Son aquellos que producen procesos continuos de aprendizaje para ellos y para nosotros. Que promueven la búsqueda del conocimiento mediante caminos nuevos. Un profesor capaz de establecer un equilibrio entre lo humano y lo digital, () *El mejor educador es aquel que crea una pedagogía propia* y no aquel que se la pasa hablando entre comillas. Para eso tiene que contar con un sistema de aprendizajes y de valores muy fuertes para compartir con el otro. *La escuela y los educadores deben enseñar cómo se puede construir un mundo mejor para todos.* En la primaria los maestros deben poner todos los conocimientos al servicio de la construcción común de Homo eticus (hombre ético) y ya no más al Homo operati (hombre que trabaja), el cual es una herramienta al servicio del sistema productivo que solo piensa en conseguir más ingresos y más riqueza cuando los recursos son finitos. (Rocha, T. 2012:2)

Richard Gerver en un encuentro realizado con este pedagogo y divulgador internacional, dialogando sobre los aspectos prioritarios en la transformación educativa responde:

- *Los profesores deberían actuar y ser tratados como profesionales.* Son los expertos en diseñar y desarrollar el aprendizaje. La enseñanza es una vocación y los estudiantes aprenden mejor cuando sienten la pasión y la sinceridad del maestro. Tenemos que trabajar más duro para desarrollar un sistema en el que sean los profesores los que impulsen la educación, no los políticos. *La razón por la que muchos profesores están tan desmotivados es porque sienten que han perdido la capacidad de actuar,* ¡cualquier persona que se siente impotente se desilusiona!



- Siempre me ha llamado la atención que un político nunca le diría a un cirujano cómo hacer su trabajo, pero sí se lo dice a un profesor. Esto sin embargo es un argumento de doble dirección, *necesitamos profesores que se pongan en pie, compartan su propia visión, se comprometan con la investigación–acción y desarrollo continuo, y estén en primera línea de la voluntad de transformar el sistema.*
- Como profesión, tendemos a sentarnos y esperar a que alguien nos diga cómo o qué. Tenemos que ser más innovadores, más emprendedores, si queremos ayudar a desarrollar un sistema de educación que se adecúe al futuro y sea digno de nuestros niños. (Gerver, R. 2014:2)

Juan Antonio Planas (Presidente de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), en su artículo “El papel del profesor en la escuela del futuro” argumenta:

- El perfil del profesor que se necesita en estos momentos no debe ser el de mero transmisor de conocimientos sino el de conductor de un grupo, una persona que sabe sacar lo mejor de cada alumno, que resuelve asertivamente los conflictos en el aula, que no permite que haya alumnos desmotivados o descolgados, que utiliza metodologías adaptadas a las características de sus alumnos, que logra un grupo clase respetuoso y donde tiene mucho más protagonismo la totalidad de los alumnos.
- Los conocimientos se pueden encontrar en numerosos lugares pero favorecer determinadas actitudes sólo lo pueden hacer este tipo de personas.
- Los profesionales de la educación encontramos con frecuencia que el origen de los problemas de aprendizaje hay que buscarlos en situaciones emocionales no resueltas. Por ejemplo, ¿cómo puede un muchacho estar atento a las explicaciones de un profesor cuando sus padres están en un proceso de separación y durante la noche anterior han tenido una fuerte discusión. Los profesores *deberían tener una sólida formación en inteligencia emocional* y, lo que es más importante, *deberían poseer habilidades sociales y competencias emocionales.*
- Por lo general la escuela ha sido un ámbito muy rígido centrado más en el profesorado y en los contenidos que en los ritmos de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, los objetivos de la enseñanza tal y como la conocemos hasta ahora quizás no hayan dado respuesta a todas las posibilidades y talentos que pueden desarrollar los escolares. En otras palabras, más de uno cree que no se han hecho del todo los deberes y *no se prepara a los chicos y chicas lo suficiente para desenvolverse por el mundo con éxito y equilibrio personal.* (Planas. J.A. 2015:1–2)

En el **Encuentro Internacional de Educación** realizado en el año 2013, para detectar las 20 claves educativas para el 2012, uno de los puntos más destacados fueron LOS AGENTES EDUCATIVOS y entre ellos “*La formación del docente: la renovación del profesor*”, algunas de las reflexiones recogidas al respecto resumen parte de lo expuesto hasta el momento:

- **Antonio Bolívar** indica que después del trabajo de los profesores y lo que ocurre dentro del aula, el liderazgo directivo es el factor interno a la escuela más relevante en la consecución de aprendizajes de calidad.



- Para **Javier Murillo** el docente y todo el centro siempre deben ser parte activa de cualquier proceso de innovación dedicado a la mejora de la educación. Los cambios impuestos no sirven, porque la escuela debe ser el centro del cambio.
- **David Albury** afirma que la única manera de conseguir que el cambio educativo se haga efectivo es ofrecer unas razones que los agentes educativos entiendan.
- Y autores como **Rodrigo Ferrer** o **Daniel contreras** añaden: En la actualidad el proceso de generación de conocimiento pasa por un aprendizaje compartido y un trabajo colaborativo que exige *la conjugación equilibrada entre lo cognitivo, lo emocional, y grandes dotes de habilidades sociales*.

Teniendo en cuenta que la información es extremadamente accesible gracias al avance de las TIC, **el perfil docente basado en la transmisión de contenidos deja de tener sentido absolutamente.**

El rol del profesor ya no debe discurrir por el aporte de información, sino en *orientar a cada alumno en su proceso de búsqueda y tratamiento de la información*, para que sea él quien de manera activa y experimental construya su propio conocimiento.

El tiempo que dedica el currículo universitario a las TIC en la formación del profesorado no es suficiente, teniendo en cuenta la demanda que la sociedad tiene sobre la formación tecnológica del docente. Ésta no debe centrarse en el uso de herramientas tecnológicas sino en su aplicación pedagógica. *La formación inicial docente, no es inicial*. Debe ser una continuidad de lo ya aprendido en niveles educativos previos. Este es el primer error que cometen las instituciones universitarias en la formación del profesorado.

- **Daniel contreras** cree que cada uno debe construir su propia estructura de conocimientos y significados basados en sus experiencias previas. Las estructuras de los aprendices son propias y no deben la realidad de sus familias.

<http://encuentro.educared.org/page/tema-7-2013>

Las *Comunidades de Aprendizaje* nos proponen algunos necesarios cambios metodológicos en el aula como la creación de grupos interactivos y el aprendizaje dialógico. Basándose en una serie de autores consultados (Jaussí, 2002; Gràcia y Elboj, 2005; CREA, 2002; Ferrer, 2005; Puigvert y Flecha, 2004; Aretxaga y Landaluze, 2005; Vega, 2005; Adell y otros, 2004; Lleras y otros, 2001; Aubert y otros, 2000; Flecha y Puigvert, 2002; Valls, 2005a)

Esta actividad parte de la base de que en la actualidad lo que cada niño aprende depone cada vez más del conjunto de interacciones de las personas adultas con las que se interrelacionan. Por tanto, si queremos mejorar su aprendizaje tendremos que transformar esas interrelaciones.

Para estos autores, para que se genere un auténtico aprendizaje dialógico e interactivo (diálogo, negociación y argumentación en el aula) deben cumplirse los siguientes principios:

- **Diálogo igualitario:** Las diferentes aportaciones son consideradas según la validez de los argumentos y no por una relación autoritaria y jerárquica en que el profesor o profesora determinan lo que es necesario aprender y marcan tanto los contenidos como los ritmos de aprendizaje.
- **Inteligencia cultural:** La inteligencia cultural no se reduce a la dimensión cognitiva de la inteligencia, sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción



humana. Engloba la inteligencia académica y práctica y las capacidades de lenguaje y acción que hacen posible llegar a acuerdos en los ámbitos sociales.

- **Transformación:** El aprendizaje dialógico se basa en la premisa de Freire (1997) de que somos seres de transformación y no de adaptación. Se pretenden aportar posibilidades de cambio desde la perspectiva de las personas que participan en el centro educativo.
- **Dimensión instrumental:** Lo que se enseñe en la escuela debe ser útil sobre todo para el acceso a la cultura, para la propia autonomía y autoformación del alumnado, y sobre todo para permitirle la propia promoción académica y social.
- **Creación de sentido:** Potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas (dirigida por ellas mismas) para que así el aprendizaje tenga un significado, un sentido para cada uno de nosotros y nosotras.
- **Solidaridad:** Enseñar sobre las bases de la igualdad y del diálogo es una manera de asegurar más aprendizaje, pero al mismo tiempo, más solidaridad entre todos.
- **Igualdad de diferencias:** Todas las personas somos diferentes y esto es precisamente lo que nos iguala. La igualdad incluye nuestro derecho a ser diferentes, además del derecho de no ser categorizados con etiquetas.

(Tomado de <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/grupos-interactivos.html>)

Daniel Pennac cierra majestuosamente este apartado, con una de sus punzantes reflexiones:

“No son métodos los que faltan, solo habláis de los métodos. Os pasáis todo el tiempo refugiándoos en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta. Les falta algo...()... El Amor” (Pennac, D 2009: 247)

B—ALGUNAS PROPUESTAS DE CAMBIO

Philippe Perrenoud, en su obra *“Diez nuevas competencias para enseñar”* (2004) nos propone un viaje metafórico a través de las competencias docentes que él llama de referencia, y que considera son campos o dominios prioritarios en los programas de formación continua del profesor de Primaria. Estas competencias de referencia, se concretan en diez enunciados:

1— ORGANIZAR Y ANIMAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Perrenoud afirma que a la competencia tradicional de conocer los contenidos de una disciplina y organizar su enseñanza hay que sumarle la competencia emergente de *saber poner en acto situaciones de aprendizajes abiertas*, que *partiendo de los intereses de los alumnos* les implique en procesos de búsqueda y resolución de problemas. La competencia didáctica de partir de los conocimientos previos de los alumnos y de considerar los errores como parte del aprendizaje, se completa con la capacidad fundamental del saber comunicar entusiasmo por el deseo de saber, implicando a los alumnos en actividades de investigación o proyectos de conocimiento. (Carbajo, C.2005:225)

2— GESTIONAR LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES

A la competencia tradicional de hacer el seguimiento de la progresión de los aprendizajes eligiendo buenos ejercicios, estandarizados en libros, y evaluaciones de carácter formativo, la



competencia emergente es la de *gestionar la progresión de los aprendizajes pero practicando una pedagogía de situaciones problema*.

Al ser estas situaciones de carácter abierto el docente ha de tener la capacidad de saber regular dichas situaciones, ajustándose a las posibilidades del grupo. Para ello es necesario controlar los mecanismos de las didácticas de las disciplinas y las fases del desarrollo intelectual. (Perrenoud, Ph.2004:45)

3– ELABORAR Y HACER EVOLUCIONAR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIACIÓN

Frente a una organización del trabajo de clase tradicional, frontal, la competencia emergente consiste en *asumir la heterogeneidad del grupo poniendo en funcionamiento dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada*. Una propuesta es la de saber poner en funcionamiento el método de la enseñanza mutua. *Hacer trabajar a los alumnos en equipo es, sin duda, un nuevo desafío didáctico*. Esta competencia pedagógica implica el saber *crear las condiciones de cooperación necesarias en las que se ponen en juego determinados valores y actitudes, como la tolerancia y el respeto*. Otra competencia específica emergente, que concreta la de *hacer frente a la diversidad*, se refiere al trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Para hacer frente a esta diversidad el autor propone la competencia de saber practicar un apoyo integrado. Ello implica un acercamiento a la cultura profesional de los profesores especializados o profesores de apoyo. (Carbajo, C. 2005:225)

4– IMPLICAR A LOS ALUMNOS EN SU APRENDIZAJE Y EN SU TRABAJO

La competencia emergente de estimular y mantener el deseo de saber y la decisión de aprender va más allá que el enunciado tradicional de saber motivar. La habilidad didáctica de *saber construir el sentido que tienen los conocimientos y comunicarlo* es necesaria para acortar la distancia entre éstos y la escuela. En la base de esta nueva competencia está *la voluntad de escuchar a los alumnos*. También considera el autor como competencia específica derivada de la motivación por el conocimiento, el favorecer la definición de un proyecto del alumno. (Perrenoud, Ph.2004:62).

5– EL TRABAJO EN EQUIPO

La competencia clásica de trabajar en equipo, instalada en la profesión como una opción personal, se amplía hacia una nueva *competencia de cooperación que deberá abarcar a todo el colectivo*. El autor propone que en un futuro será deseable que todos los docentes estén preparados para organizar desde un sencillo grupo de trabajo a elaborar un proyecto de equipo. También en *la asunción de la presencia de conflictos* como algo inherente a la realidad de cualquier colectivo. Por lo tanto, los docentes deberán estar preparados en cuestiones de *dinámica de grupos* así como capacitados para ser *moderadores y mediadores*. (Carbajo, C. 2005:223)

6– PARTICIPAR EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

Participar en la gestión de la escuela es una competencia novedosa en el sentido que traspasa la organización del centro propiamente dicho. Supone trabajar no en circuito cerrado, hacia dentro, sino abrirse hacia la comunidad educativa en su conjunto. Las competencias específicas de administrar los recursos de la escuela, de coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa, las agrupa el autor junto al desafío de elaborar y negociar un proyecto institucional. (Carbajo, C. 2005:227)



7– LA RELACIÓN CON LOS PADRES

Perrenoud afirma que la irrupción de los padres en la escuela ha sido uno de los logros educativos más relevantes del siglo XX, hace la propuesta de ir *más allá del hasta ahora diálogo tradicional*. Para ello, un componente previo es el de *fomentar reuniones con los padres donde fluya la información y aflore el debate*. El docente, además, deberá estar preparado para el desafío de conducir dichas reuniones. Ser competente en este espacio de diálogo es saber conceder un papel más activo a los padres. En otras palabras, saber construir un espacio de colaboración. (Carbajo, C. 2005:227)

8– LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Reafirma como el saber ha cambiado de forma espectacular con *la irrupción de las nuevas tecnologías* y la escuela no puede evolucionar de espaldas a estos cambios. Estas son las ideas germen que generan las competencias de saber utilizar programas de edición de documentos y de explotar los recursos didácticos de los programas informáticos y de multimedia. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico. (Carbajo, C. 2005:28)

9–AFRONTAR LOS DEBERES Y LOS DILEMAS ÉTICOS DE LA PROFESIÓN

Los saberes que pertenecen a esta competencia pertenecen al dominio de la ética. *En una escuela pública que ha de enseñar yendo contra corriente, afirmando una serie de valores que se contradicen con la realidad social, son competencias imprescindibles, o éticamente necesarias, la de prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad y la de luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Y también saber desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia y el saber gestionar las reglas de la vida en común referentes a la disciplina.* (Perrenoud, Ph. 2004: 132)

10–ORGANIZAR LA PROPIA FORMACIÓN CONTINUA

Ser competentes en organizar la propia formación continua es la novedad en torno al aspecto de la renovación e innovación pedagógica que propone el autor.

- La primera propuesta de competencia, saber analizar y exponer la propia práctica es una primera modalidad de autoformación.
- También lo es la capacidad de *saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional*.
- Otra competencia específica interesante es la de saber negociar y desarrollar un proyecto de formación común.
- Otra propuesta de competencia más novedosa para nuestra realidad es la de *participar en la formación de compañeros*.
- Y una última competencia específica, muy productiva, según el autor, es la de saber implicarse en las tareas del sistema educativo a nivel general. (Perrenoud, Ph. 2004: 143)

• PROPUESTAS DE CAMBIO DESDE LA NEUROCIENCIA

Desde las novedosas investigaciones en neurociencia, como expone **Jesús C. Guillén**, se está demostrando que *la inteligencia se puede mejorar*. Por lo tanto, la mentalidad de



crecimiento parte de una premisa real. Y lo más importante es que la creencia de que es posible desarrollar nuestras capacidades personales nos permite afrontar mejor los desafíos que nos plantea la vida cotidiana. Desde la perspectiva educativa, esto permite a los alumnos mejorar sus resultados académicos y su aprendizaje. Y en este proceso resulta fundamental, por un lado, conocer cómo funciona el cerebro humano y, por otro, es esencial *crear un clima emocional seguro en el aula donde las expectativas de los alumnos y de los profesores sean siempre positivas*. (Guillén J. 2015:2)

Cuando el neurocientífico **John Hattie** (2012), después de examinar más de 900 metaanálisis en los que intervinieron más de 240 millones de alumnos de todo el mundo, identificó y clasificó las **150 influencias más relevantes sobre el aprendizaje**, y la primera posición correspondió a *las expectativas del alumno*. Estas creencias propias sobre su rendimiento académico, muchas veces basadas en experiencias previas negativas, influyen de forma extraordinaria en su aprendizaje. *Afortunadamente, la plasticidad cerebral nos permite mejorar los pensamientos que, a su vez, permiten mejorar el cerebro*. (Guillén J. 2015:1)

Los docentes tenemos, por lo tanto, una responsabilidad encomiable en esta mejoría de la inteligencia cuyo objetivo, no es otro, que su pleno uso en la vida diaria del niño. Desde la neuroeducación se nos anima a los docentes a tener una **Mentalidad de crecimiento vs Mentalidad fija, y diferentes investigaciones han demostrado sus mejorías, animándonos a hacer cambios en nuestra práctica y en nuestra pedagogía:**

Mejorar las Creencias del profesor

- Cuando los profesores muestran una *mentalidad de crecimiento* son más proclives a animar al alumno (“si trabajas duro mejorarás”) y a suministrarle estrategias concretas para su mejora (“cambiando los hábitos de trabajo mejorarás”). En cambio, los profesores con una mentalidad fija suelen ser incapaces de hacer salir de la zona de confort a sus alumnos justificando sus malos resultados (“no todo el mundo puede ser bueno en matemáticas”) (Dweck, 2008). Este es el camino directo hacia uno de los efectos más perjudiciales de la Educación: la inaceptable estigmatización o “etiquetado” del alumno. (Guillén J. 2015:1)

Elogiar por el esfuerzo

- Los estudios demuestran que cuando se elogia al alumno por su esfuerzo (“gran resultado, debes haber trabajado mucho”), atribuye el éxito al trabajo duro, *disfruta de los nuevos retos y mejora su perseverancia ante la tarea y su resiliencia*. Mientras que cuando se elogia al alumno por su capacidad o inteligencia (“gran resultado, debes ser muy inteligente”), suele rechazar los nuevos retos que puedan cuestionar su capacidad por lo que disminuye su perseverancia y su resistencia al fracaso. Y no solo eso sino que, en muchas ocasiones, busca otros compañeros con dificultades que le hagan acrecentar un falso ego y sentirse así mejor (Dweck, 2012). El verdadero éxito radica en la mejora personal, no en la constante comparativa con los demás. Cada persona es única porque su cerebro es único. (Guillén J. 2015:2)

Asumir el error con naturalidad

- No podemos pedir lo que los profesores no podemos ofrecer. El error forma parte del proceso de aprendizaje. Es nuestra obligación *crear un clima emocional seguro en el aula* en el que todos nos equivocamos, rectificamos, analizamos y aprendemos. No coartemos la creatividad de los alumnos. (Guillén J. 2015:2)



Sin etiquetas

- Si nuestro cerebro nos permite desarrollar una mentalidad de crecimiento y una mejora continua, es antieducativo valorar las capacidades de los alumnos con un criterio de inalterabilidad. Y, como consecuencia de ello, **los docentes hemos de tener siempre expectativas positivas sobre nuestros alumnos**. En caso contrario, los propios mecanismos cerebrales inconscientes capaces de captar cualquier pequeño mensaje no verbal condicionarán nuestras relaciones con los alumnos en el aula. (Guillén J. 2015:2)

Lo importante es el proceso

- Si no somos capaces de desligarnos de la dictadura ejercida por los resultados académicos, los alumnos no disfrutan del proceso y no se centran en lo verdaderamente importante: el aprendizaje. Pero para ello, **ha de ser un aprendizaje significativo, útil, en definitiva cercano a la realidad y con aplicaciones prácticas directas en la vida cotidiana**. Valoremos el esfuerzo y no olvidemos también **la importancia del feedback** durante el proceso de aprendizaje, tanto para el profesor como para el alumno. (Guillén J. 2015:3)

No eliminar los retos

- Los retos constituyen uno de los ingredientes esenciales para el aprendizaje, aunque han de ser adecuados para potenciar la motivación. Conforme el alumno mejore su mentalidad de crecimiento dispondrá de más estrategias para afrontar tareas de mayor dificultad. (Guillén J. 2015:3)

• EJEMPLOS DE CAMBIOS REALIZADOS

Algunas de estas propuestas que difunde Perrenoud las encontramos en el novedoso y reciente “**Proyecto Horizonte 2020**”, aplicado en el curso 2014–2015 en algunos centros de Cataluña.

Los colegios de Jesuitas de Cataluña, en los que estudian más de 13.000 alumnos, han comenzado a implantar un nuevo modelo de enseñanza que ha eliminado asignaturas, exámenes y horarios y ha transformado las aulas en espacios de trabajo donde los niños adquieren los conocimientos haciendo proyectos conjuntos. Han diseñado un nuevo modelo pedagógico en el que han desaparecido las clases magistrales, los pupitres, los deberes y las aulas tradicionales, en un proyecto que ha comenzado en quinto de primaria y primero de ESO en tres de sus escuelas y que se irá ampliando al resto.

- «Con el actual modelo de enseñanza tradicional, los alumnos se están aburriendo y están desconectando del sistema, sobre todo a partir de sexto de primaria», ha explicado el director general de la Fundación Jesuitas Educación (FJE) de Cataluña, Xavier Aragay.

El nuevo modelo incluye la creación de una nueva etapa intermedia entre la Primaria y la Secundaria, que la conforman los cursos 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO.

Para llevar a cabo el proyecto, que lleva por nombre «Horizonte 2020», se han derribado las paredes de sus aulas y las han transformado en grandes espacios para trabajar en equipo, unas ágoras en las que hay sofás, gradas, mucha luz, colores, mesas dispuestas para trabajar en grupo y acceso a las nuevas tecnologías.

En los tres colegios que están experimentando esta novedad han juntado las dos clases de 30 alumnos en una sola de 60, pero, **en vez de un profesor por cada 30, tienen tres profesores**



para 60. Los tres profesores acompañan todo el día a los alumnos y tutorizan los proyectos en los que trabajan, a través de los cuales adquieren las competencias básicas marcadas en el currículo.

- «No hay asignaturas, ni horarios, al patio se sale cuando los alumnos deciden que están cansados», ha explicado Aragay, que, en los seis primeros meses de experimentación, ya ha constatado que «el método funciona» y ha reanimado a los estudiantes.

Según Aragay, «en la escuela es **donde más se habla de trabajo en equipo y donde menos se practica**», cosa que se soluciona con este método, «que también palía unos currículos excesivos que nunca se imparten completos».

Antes de implementarlo, se recogieron **56.000 ideas** de alumnos, padres y madres y profesores para mejorar la educación.

- «Educar no es sólo transmitir conocimientos», ha señalado el director general adjunto de la FJE, Josep Menéndez.

(<http://www.abc.es/sociedad/20150308/abci-jesuitas-eliminacion-asignaturas-examenes-201503081254.html>)

En esta misma línea, de flexibilizar la educación, **Mick Waters**, experto en innovación y aprendizaje y responsable del actual Plan de Educación de Reino Unido, en una entrevista realizada con motivo de la III Feria de la Educación Británica, en Madrid; nos aporta las siguientes sugerencias; tras haber cambiado profundamente el modelo educativo de las escuelas de secundaria:

—¿Podría explicarnos cuáles son las mejores cosas que tiene el sistema educativo británico, y de qué forma podríamos los españoles aprender de ustedes?

—Tenemos unos excelentes profesores y un currículo muy claro que seguir. En general, las escuelas miran mucho por sus alumnos y por el futuro de estos.

—Usted también asegura que las lecciones deberían durar diez minutos, o todo el día... ¿Cómo llevamos eso a la realidad?

—Desde que la escuela tradicional empezó, las lecciones a los niños han tenido siempre la misma duración, con lo que los niños pasan por cinco o seis clases al día. Pero las escuelas necesitan ser flexibles en cuanto a la organización de los tiempos de aprendizaje: insisto, **las clases pueden durar 5 minutos, o todo el día**.

—The Guardian le nombró como «el gurú del currículum». ¿Por qué? En este sentido, ¿que deberían las escuelas proveer?

—En mi opinión, las escuelas deberían ofrecer a los niños una experiencia de aprendizaje rica en experiencias que les permitiera desarrollar conocimientos y herramientas que, a la larga, les ayuden a ser individuos de éxito y ciudadanos responsables.... y que por supuesto mientras aprenden les permita tener una infancia feliz.

—Usted también dice que las escuelas no deberían empezar por el currículum, sino por la experiencia de aprendizaje. ¿Qué quiere decir?



—Las escuelas en Inglaterra han aprendido que lo primero es empezar por decidir *qué es lo más importante para sus niños*. Los niños del centro de Madrid quizás necesitan aprender sobre cosas diferentes que los niños que habitan en los Pirineos. Por otra parte, cuando cada escuela planea lo que necesita enseñar a sus alumnos, debe tener en cuenta que sigue el curriculum nacional. *Demasiadas escuelas empiezan con este y en realidad rellenan el tiempo que les queda disponible... para después darse cuenta de que no les queda tiempo restante a enseñar muchísimas cosas importantes que los niños tienen que aprender.* (Waters, M. 2014:2)

C— EL NUEVO PAPEL DEL MAESTRO EN LA ESCUELA, RECLAMA UN NECESARIO TRABAJO DE DESARROLLO PERSONAL PARA PODER ASUMIR Y ATENDER LOS CAMBIOS

El desarrollo personal, no es más que un proceso que comienza cuando abandonamos las falsas fachadas, máscaras o roles con que hemos encarado la vida, experimentando plenamente nuestros sentimientos y haciendo del propio descubrimiento toda una experiencia de vida. El potencial humano no es más que darse cuenta de los dones y actitudes que cada uno de nosotros tenemos para explotarlos y ponerlos en marcha.

“Somos seres en evolución; resistirse a ello nos tornará inconscientes, soberbios, rencorosos e ignorantes. La consecuencia será el sufrimiento. Por el contrario, cuanto mayor es nuestra evolución, más responsables, sanos, conscientes y, por ende, más felices seremos” (Merino, A. 2014:89)

A lo largo de todo el proyecto de cuñas motrices, hago constantemente referencia a la importancia de que los maestros, realicen un trabajo de desarrollo personal, con el que poder llegar más allá, en nuestras intervenciones en el aula. Pues hemos visto como las emociones pueden perturbar la capacidad de aprendizaje de los niños, al igual que el no tener una imagen positiva de sí mismos o unas relaciones sociales sanas. Pues este mismo proceso de trabajo con la autoimagen, con la autoestima, con la autovaloración, con el autorrespeto, con la sanación de nuestro cuerpo físico y emocional, es prioritario en nosotros mismos, como docentes y como adultos.

“El aspecto más importante que todo ser humano debe alimentar, proteger, cuidar, mejorar y crecer, es uno mismo; es decir nuestra persona interior. Para eso es necesario emprender un camino de realización y crecimiento personal óptimos y verdaderos” (Vargas, F. y Ocando, E. 2014:2-3).

La tarea de los maestros, considero que va unida a un profundo trabajo interior, pues para poder cuidar, atender, mostrar, escuchar, mirar, tocar, motivar... a un niño con confianza, respeto y afecto, uno también necesita descubrirse, desarrollarse y florecer. En cierto modo, requiere que nosotros los maestros, busquemos la autorrealización, el sosiego y la armonía para poder velar por la autorrealización, el sosiego y la armonía de los niños que están a nuestro lado; respetando siempre su propia naturaleza.

Para mi es imprescindible en mi labor docente, sentir que la conexión creada con mis niños, me lleva a paisajes más lejanos de los dibujados y escritos en las hojas de los libros. Una conexión que solo es posible crearla con respeto y con humildad.

“Aunque sabemos que en nuestra sociedad, por lo general, el silencio resulta incómodo, no decir nada puede ser lo mejor que podemos hacer para el bienestar emocional del niño. Escuchar atentamente y en silencio es un voto de confianza, respeto y amor. La escucha le da al niño un claro mensaje de que nos interesa, le aceptamos –sea cual sea su estado de



ánimo–, confiamos en él o ella y respetamos su forma de descargar el dolor”. (Aldort, N.2013:2)

Cuando entro en el aula, me siento un ser que no deja de aprender, y cuando salgo del aula me llevo mi tarea a casa, pues en el intercambio con los niños, voy siendo consciente de mi ignorancia, de mis carencias y, también de mis virtudes. Lo que va ratificando mi sensación de que soy maestra no tanto para instruir en unos conocimientos, como para acompañar en el descubrimiento y apropiación de los mismos.

“Una sola certeza la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual, mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase” (Pennac, D 2009: 109).

Uno de los aspectos que más nos aleja de este desarrollo integral, en la escuela de hoy, es que al entrar en el aula se abandona el cuerpo, se exige al niño que lo deje fuera, junto a su chaqueta y a su mochila, en la percha, inmóvil, ausente, sordo... para adentrarse en el mundo del conocimiento de la mente, alejando al cuerpo, a las sensaciones, al tacto, a las miradas, a las sonrisas, a la magia, al sollozo, a los halagos, a la sorpresa, a las interacciones.... Y entonces siento que el niño es fragmento de sí mismo, y no me gusta.

“Las concepciones del conocimiento como o «empírico» o «analítico», dominantes en el ámbito educativo, tienden a conceder escaso valor al conocimiento experiencial, de modo que los propios docentes no son conscientes del valor de su propio conocimiento. Así pues, los propios docentes no se ven a sí mismos como generadores de conocimiento” (ELBAZ, en el artículo de Ángel Pérez).

Hace unos meses, estando de baja, mientras realizaba una meditación realizada con mis Registros Akásicos (ver 1.1.5), para calmar los dolores que el aplastamiento vertebral sufrido me producían; comencé a sentir que estaba de nuevo en el colegio, pero las cosas eran diferentes, había mucha más luz. Me vi delante de la puerta de clase, y antes de entrar sentí que tenía que hacer una reverencia, entonces me percaté de que un aula es algo más que un espacio repleto de mesas y sillas, de libros y tizas... el aula es algo más que mi laboratorio en el que experimentar con todo aquello en lo que creo... **el aula ES UN LUGAR DE CULTO PARA MI.**

“No le pidas a tus hijos tener vidas extraordinarias. Tal esfuerzo puede parecer admirable, pero ese es el camino a la locura. Ayúdales, en cambio, a encontrar el asombro y la maravilla de una vida ordinaria. Muéstrales la alegría de saborear tomates, manzanas y peras. Muéstrales como llorar cuando las mascotas y la gente mueren. Muéstrales el placer infinito de tocar una mano. Y haz que lo ordinario cobre vida para ellos. Lo extraordinario se hará cargo por sí mismo”. (William Martín)

■ ESTUDIO DE CASOS

En este apartado expongo las reflexiones, de maestras que están poniendo en práctica las cuñas motrices y psicomotrices en sus aulas, en diferentes contextos y centros, dando respuesta a la pregunta:

¿Qué me han aportado o qué han significado las cuñas motrices en mi trabajo como maestra?



SUSANA FUENTE MEDINA

Susana es maestra de educación infantil en el colegio "Miguel Hernández" es una zona conflictiva de Valladolid, con diversidad de alumnado multirracial. Su recorrido profesional es muy amplio, lleva años realizando una experiencia de indagación educativa en el aula, junto con Marcelino Vaca. En la actualidad comparte su docencia en el aula, con la Universidad, en la que forma a futuros maestros de educación infantil. Como compañera en esta aventura de indagación en las cuñas motrices y psicomotrices en la escuela infantil y primaria, es un placer poder contar que alguna de sus reflexiones y en este caso con lo que a ella le han aportado las cuñas en su quehacer en el aula.

Las cuñas motrices y psicomotrices para Susana son...

"Como tutora de niños de 3-5 años durante muchos años he visto cuerpos moviéndose por la clase incapaces de estar quietos, "culetes" inquietos en los asientos, llamadas de atención constantes diciendo: "¡me hago pis!", "¡tengo hambre!", "¡tengo sed!", "¿cuándo vamos al patio?",..., todo esto me enfadaba: "¿cómo estos niños no se motivan con lo que estamos haciendo, ¡con lo que me ha costado prepararlo!, era difícil para mí encontrar una respuesta satisfactoria a todo esto.

La búsqueda de una solución certera a todo esto me llevo a intercambiar con compañeros, asistir a la Universidad, a grupos de Renovación Pedagógica, a cursos, a leer, a ponerme en contacto con expertos en temas corporales en la escuela, y con todo esto y la reflexión sobre mi propia práctica, fui dándome cuenta de que había días en los cuales los niños me habían pedido menos veces atender sus necesidades corporales (sed, hambre, evacuación,...), y cuando lo demandaban rápidamente volvían a sus tareas. Estudiando el recorrido de esos días encontré que, a veces, "las brujas y las hadas" me ayudaban, pero que la mayoría de las veces lo que ocurría es que se había dado un buen equilibrio entre los momentos de exigencia de quietud corporal y los momentos de tolerancia y atención a temas motrices.

Con bastante dedicación he ido haciendo de esos momentos de tolerancia con el movimiento espacios en mi jornada escolar en los que poder dar respuesta a los intereses de aprendizaje corporal de los niños y de la maestra: saltar, bailar, botar, correr, deslizarme, coger, ser cogido, acunarme, acunar, equilibrarme-desequilibrarme, rodar, tumbarme, respirar, cerrar los ojos y sentir, masajear, y un largo etcétera. Esos momentos que llamamos "cuñas motrices", han ido ayudándome a construir una jornada escolar más porosa y sensible a las necesidades de los niños y, por tanto, más transitable y provechosa para el aprendizaje.

Lo mejor de las CUÑAS MOTRICES es que:

- Me permiten sentirme más cerca de los niños y así poder transitar un currículo escolar (en todas las áreas) que los niños quieren aprender y que la maestra necesita enseñar.
- He podido encontrarme con cuerpos que se querían y aceptaban. Ya no es tan importante ser alto, bajo, fuerte o delgado; esas cualidades tenían sus posibilidades y limitaciones, y en algún momento la vida requería de alguna de ellas: para poder pasar por debajo de las sillas ser pequeño era una cualidad, para no tirar las picas que estaban muy juntas ser delgado era una cualidad, para transportar a un compañero ser grande era una cualidad (estamos hablando de 3-5 años),..., la diferencia corporal se



convierte en una riqueza en vez de en una dificultad. Hacer grupo, hacer “*panda*” iba siendo más fácil.

- A través del manejo de su propio cuerpo los niños van aceptando lo que podían hacer y marcarse posibilidades de acción que les ayudaba a superarse. Esto nace del trabajo corporal y se extiende a otros ámbitos. Por ejemplo, en 2013 Tamara quiere deslizarse como Pedro sobre sus pies a lo largo de la clase pero no sabe, tuvo tiempo cada día y varios días para ensayar, al final un día con indicaciones de sus compañeros y mías, lo consiguió, se deslizo un metro sobre sus pies, me mira y grita: “¡¡¡¡Susana!!!”, al mirarla me dice ¡he podido!, le contesté ¿cómo? Y ella dijo “deslizándome”. En 2015, cuando Tamara está en Primaria tiene dificultades para leer, pero intentándolo lo consigue y entre pasillos me dice: “Susana, ¿sabes?, ¡he podido leer!”, le digo ¿cómo lo has hecho?, y ella me contesta: “¡pues deslizándome!”.
- Los niños iban siendo más capaces de expresarse con el cuerpo, de autocontrolarse, de acoger, de abrazar, cuerpos más alegres, cuerpos que querían estar en la escuela que habitaban.
- Las cuñas motrices han sido una vía de comunicación y colaboración importante con las familias. Campos que compartir que a las familias les resultaban más asequibles, como el caso de Adrián que con 3 años no habla y sus piernas tienen miedo de saltar, proponer el apoyo de la familia desde el parque para invitarle a saltar con ayuda en los fines de semana, y desde el aula tener un espacio de tiempo para con seguridad y ayuda poder ensayarlo hicieron que un día Hugo dijera: “ya sato (*ya salto*)”, nos lo dijo a nosotros y a su familia. También había tenido apoyo de logopedia, pero la propia logopeda se sorprendía de la rapidez con la que había conseguido decir una frase de dos palabras.
- También trabajar en esta línea ha supuesto sus luces y sus sombras con los compañeros, puedo encontrar momentos en los que se me invita a contar lo que hago en Jornadas de Educación Infantil para maestros (CFIE.Valladolid– Abril 2015) y al finalizar encontrarme rodeada de gente que quiere saber más, que me piden información. Me encuentro con alumnado universitario que después de la formación recibida en las asignaturas que imparto, va al Prácticum II y emocionadas me escriben contándome los resultados de sus pequeños ensayos con la motricidad en las aulas de Infantil, estos son algunas de las luces. De la misma manera encuentro que tengo que justificar continuamente lo que hago ante la inspección, los compañeros, el equipo directivo, las familias,..., entregar un horario donde pone lógica–matemática no es discutible pero si además pone cuñas motrices ¿qué es lo que haces en esos momentos? No puedo valorar a día de hoy cuantos compañeros se ven interesados por este tema de “cuñas motrices”, pero si puedo ver que, en ocasiones, los cuerpos se domestican para aguantar cada vez más tiempo en las sillas, a veces a un precio muy elevado, creo que esto sucede por muy diversas razones entre las que encuentro: falta de competencia profesional, miedo a manejar cuerpos sueltos que no ponen fácil el control, también por error en los conceptos ya que creemos o nos autoengañamos pensando que tener un cuerpo quieto es tener una cabeza atenta y , eso, no siempre es así.



Sé que trabajar con cuñas motrices requiere de una formación y una fortaleza que no todos estamos dispuestos a asumir, pero a mí, personalmente, me ha ayudado a ir a la escuela con una mirada más alegre, comprensiva y acogedora que han hecho que yo y mis alumnos nos hayamos acercado de una manera apasionada al aprendizaje”.

¡Gracias Susana!

DIANA GONZÁLEZ MARTÍN

Diana, es maestra en el C.E.I.P. “María Teresa León” de Ibeas de Juarros, en Burgos. Es especialista en Lenguas Extranjeras y tutora. Desde que llegó al centro en el curso 2013-2014, mostró gran interés por el trabajo con las cuñas motrices y con todas aquellas metodologías que dieran respuesta a sus alumnos, de una forma respetuosa y educativa. Diana ha sido mi luz en el colegio, mi gran aliada, tiene la facultad de defender con tesón y fuerza aquello en lo que cree, y este valor, a mí me imprime un gran empuje. Durante el curso 2014-2015, nos formamos juntas en el “Curso INNOVA” y con su apoyo, conseguimos eliminar algunos de los materiales y libros utilizados en el primer internivel, así como establecer una metodología más vivencial para este ciclo. Le estoy profundamente agradecida, por todo lo que aprendo junto a ella y por toda la fuerza que me da.

Las Cuñas Motrices para Diana...

“Una clase a pleno rendimiento. Cuando a mis alumnos les doy la oportunidad de moverse, la sesión que sigue es mucho más relajada y con un mayor aprovechamiento. Y lo que es mejor, yo me siento más calmada, por lo cual doy lo mejor de mí.

Hay momentos en los que la inmovilidad que imponemos a los niños se desborda y hace falta canalizarla. Antes, esas sesiones se convertían en una lucha entre la inquietud de los niños y mi afán por avanzar. Pero eso solo daba lugar a un ambiente que no favorecía en nada el aprendizaje ni la cohesión con mi alumnado. Una vez que he aprendido que las clases no son una contrarreloj y que se puede parar (mejor aún, se DEBE parar) para hacer una cuña, he logrado una gran satisfacción: saber que todos vamos a estar en sintonía, centrados y más a gusto. ¿Acaso no son esos los ingredientes para una sesión productiva?”.

¡Gracias Diana!

ANA MARÍA MARTÍNEZ CARDERO

Ana María es maestra en el centro bilingüe C.E.I.P. “Jueces de Castilla” de Burgos, es especialista de lenguas extranjeras y tutora. Lleva cuatro años poniendo en práctica las cuñas en el aula. En el curso 2013-2014, propuso a todo el claustro de su gran colegio, realizar una ponencia sobre el desarrollo de las cuñas, a la que acudieron, la gran mayoría de sus compañeros.

Las Cuñas Motrices para Ana son...

“He de empezar diciendo que creo que las cuñas motrices han podido existir desde siempre. Otra cosa es que tuvieran una nomenclatura y funciones tan específicas, que sería un aspecto menos relevante... pues lo más preocupante, es que no se llevaban nunca a cabo. En una



educación tradicional y rígida, tener estos momentos de relajación o de movimiento eran impensables, se exigía trabajo sin descanso y continuo cuerpo rígido. Que no implicaba en absoluto mayor rendimiento, pero era lo que se hacía.

Afortunadamente éste y otros aspectos han evolucionado con el cambio de paradigma de la educación, más centrada en el alumno y sus necesidades personales. Porque ciertamente por poner un ejemplo, relajarse si uno está nervioso o moverse si uno está bloqueado es más que conveniente, ‘obligatorio’ postularía. Y necesario no sólo para nuestros alumnos sino para nosotros docentes.

En el colegio además de ayudar a desarrollar su capacidad cognitiva, debemos cuidar su capacidad emotiva. Y para ello, podemos ayudarles a canalizar su cansancio físico o mental, su excitación antes, durante y después de una actividad y su quererse a ellos mismos haciéndoles y creyéndoles capaz de conseguir un objetivo o meta propuesta.

Es sorprendente oírles cómo te piden hacer una cuña motriz, observar cómo ellos mismos la gestionan y ejecutan y ver cómo finalmente se autorregulan con ella. Pero lo más gratificante es comprobar cómo éstas cuñas les ayudan no sólo en su vida en el aula y de centro, sino que son capaces de llevarlos a su vida personal; convirtiéndose así en una ayuda impagable en la búsqueda y encuentro de su felicidad”.

¡Gracias Ana!

MARÍA JESÚS SANTAMARÍA ANTÓN

María Jesús es maestra de educación infantil en el C.E.I.P. “Claudio Sánchez Albornoz”. En el mes de mayo de 2014, tras haber acudido unos meses a la ponencia impartida en el Centro de Salud y Vida “Balnea”, una de las asistentes, una madre del AMPA de este colegio, me pidió por favor, si podía acudir a hacerles una presentación a los profesores del mismo. María Jesús lleva ya unos años poniendo en práctica las cuñas motrices que le facilito todos los meses.

Las Cuñas Motrices para María Jesús son...

“¿Cuántas veces hemos interrumpido las clases, porque vemos el cansancio de los niños? ¿Cuántas veces hemos visto que la falta de concentración y de motivación es difícil de conseguir porque tienes una clase difícil? También es difícil comenzar una actividad sin un calentamiento previo...

Soy profesora de Educación Infantil y en los niños de esta edad, las preguntas hechas arriba son muy importantes. Mis alumnos necesitan actividad tras periodos relativamente cortos de atención, necesito motivarles y conducirlos, es por todo eso por lo que recorro a las cuñas motrices. Es un tiempo que a los niños les parece lúdico, pero que a los niños y a mí nos sirven como principio de una actividad y como forma de retomar la motivación y concentración a la vez que planteamos actividades de estimulación motriz. Las considero un complemento importante dentro de mi labor docente, dando muy buenos resultados y ayudando en mi trabajo con los alumnos.

¡Ojalá tuviésemos más en cuenta este tipo de actividades!!! Porque aunque a algunos les pueda parecer una pérdida de tiempo, es todo lo contrario ayuda a hacer posible el desarrollo curricular”



¡Gracias María Jesús!

SILVIA MANRIQUE DIEZ

Silvia es maestra en el C.E.I.P. “Villagonzalo Pedernales” en Burgos. Es tutora y especialista en Pedagogía Terapéutica (P.T.). Durante el curso 2013-2014, trabajaba en el C.E.I.P. “Petra Lafont” De Tardajos en Burgos y viendo las necesidades detectadas en los alumnos a los que ella atendía como especialista de P.T. le propuso al claustro desarrollar un seminario de formación sobre “*Técnicas con Cuñas Motrices y Psicomotrices para mejorar el éxito escolar*”. Al mismo acudieron más de la mitad del claustro y compañeros del C.E.I.P. “Gloria Fuertes” de Villalbilla de Burgos, al que itineraba. Silvia lleva ya unos años poniendo en práctica las cuñas que le facilito todos los meses, y parte de sus compañeros, las desarrollan en sus aulas, tras acudir al seminario.

Las Cuñas Motrices para Silvia son...

“A lo largo de mis años como docente me he ido dando cuenta que algo no funcionaba en la manera en la que trabajábamos con los niños. Gracias a las Cuñas motrices he visto lo necesario que es, que tratemos a nuestro alumnos de una forma integral, en la que tengamos presente sus necesidades (como el movimiento) y así poder dar una educación que responda mejor a las problemáticas que nos encontramos en el aula. Esta visión global ayuda a que nuestros alumnos puedan llegar a ser más autónomos e incluso a autorregularse tanto el comportamiento, como sus niveles de nerviosismo y de fatiga, cosa que han llegado a conseguir en algunos casos con la práctica de las Cuñas motrices.

La realización de la Cuñas motrices también me ha dado una nueva forma de relacionarme con los alumnos, que es compartir pequeños descansos que nos ayuda a poder continuar nuestro trabajo de una manera que nos facilita aprovechar mejor el tiempo. Ese rato de movimiento, relajación y disfrute juntos, nos ayuda a vivir momentos que de otra forma no compartiríamos y que hacen que nuestra relación gane en fluidez y confianza.

El conocimiento y la puesta en práctica de la Cuñas motrices ha supuesto un punto de inflexión en mi trabajo como maestra, ya que han, han sido el detonante para que me replantee y reformule mi práctica docente, abriéndome a la experimentación de otros paradigmas educativos que antes no me había planteado y ver a nuestros alumnos como los seres complejos y completos que son, y que necesitan que demos respuestas a sus característica físicas, cognitivas, emocionales y de movimiento”.

¡Gracias Silvia!



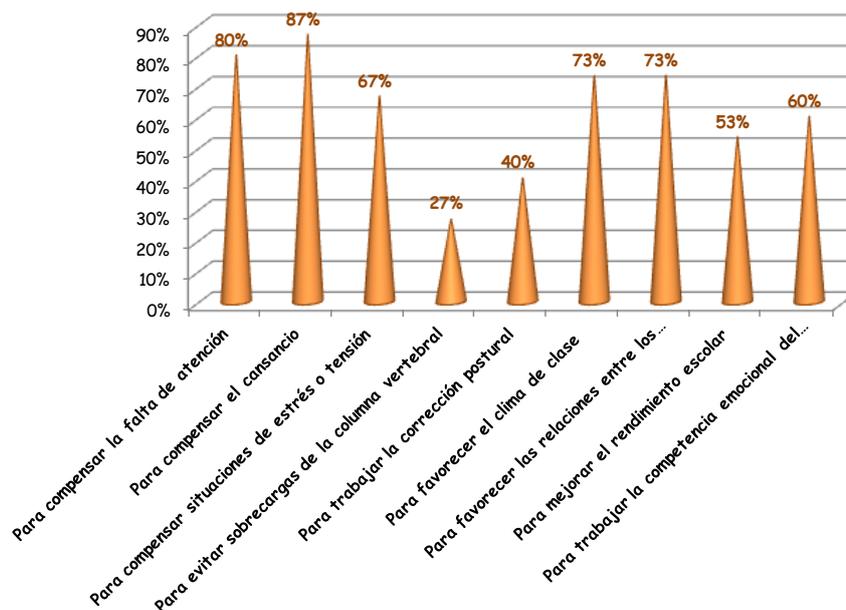
■ ANALISIS DE ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS AL PROFESORADO.

— Encuestas realizadas al profesorado

Se ha realizado una encuesta a un total de 30 maestros de los colegios de Ibeas y Melgar, de distintas especialidades y curso. Es una encuesta mixta, que consta de 4 preguntas abiertas sobre el uso y utilización de las cuñas motrices en el aula y una tabla de respuesta cerrada, en la que pueden manifestar, en que les han ayudado las cuñas en su práctica docente.

- La primera pregunta es si han utilizado las cuñas motrices en el aula durante el curso, solo la mitad (15 sobre 30) las han usado, pero hay que destacar que en su mayoría son del colegio de Melgar. En Ibeas las usaron 7 de 21 profesores entrevistados (33%), mientras que en Melgar fueron 8 de 9 profesores entrevistados (89%).
- La segunda cuestión era saber por qué no las habían empleado en sus aulas.
 - Algunos de los profesores que sí que las han utilizado, han escrito un comentario explicando que las usado poco, o cada vez menos, según avanzaba el curso y las exigencias. De los 5 comentarios, solo 1 es de los profesores de Melgar.
 - Dentro de las respuestas negativas, los motivos para no ponerlas en práctica son los siguientes:
 - 9 no las emplean pues afirman que usan otros métodos y actividades
 - 4 por desconocimiento, para poder realizar cuñas de manera correcta
 - 5 son por dejadez o por motivos como no estar de continuo con el grupo o pensar que lo debe hacer otra persona.
- A continuación veamos gráficamente, en que aspectos les han ayudado en el aula, a los profesores que si llevan a cabo las cuñas en el aula.

Situaciones en las que han ayudado la aplicación de las cuñas en el aula

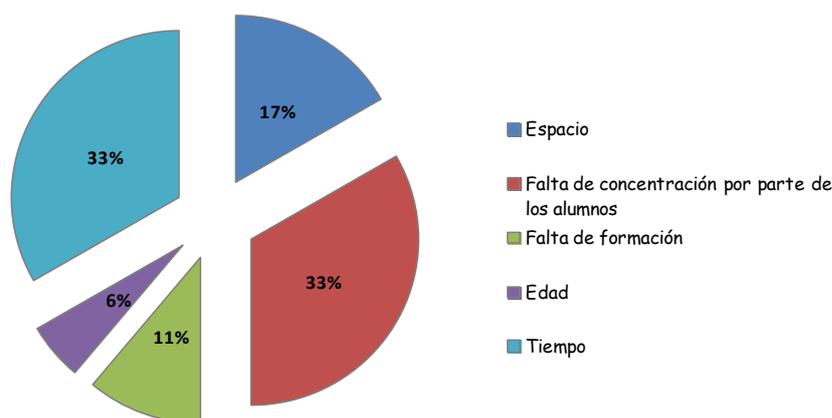


Como se puede comprobar, la compensación hacia el cansancio y la falta de atención de los alumnos, son las situaciones más favorecedoras de la utilización educativa de las cuñas, y las que menos para el control y corrección postural y para evitar las sobrecargas de la columna vertebral.

- En cuanto a las dificultades encontradas a la hora de aplicar las cuñas, diremos que de los 18 comentarios registrados se dividen en:
 - Falta de colaboración, concentración y no tomárselo en serio por parte del alumno (6 – 33%)
 - Falta de tiempo para llevarlas a cabo (6 – 33%)
 - Falta de espacio y/o materiales para realizarlas (3- 17%)
 - Falta de formación, desconocimiento y poca puesta en práctica (2 – 11%)
 - Porque no las consideran adecuadas para la edad de sus alumnos (1 – 6%)

Gráficamente, podemos mostrar las dificultades encontradas de esta forma:

Dificultades encontradas al aplicar las cuñas



Sólo el 50% del profesorado entrevistado han utilizado cuñas motrices, en su mayoría en el colegio de Melgar de Fernamental. La compensación del cansancio y la falta de atención son las situaciones más favorecedoras de la utilización de cuñas, y las que menos corregir posturas y sobrecargas. Así, las dificultades que se han encontrado principalmente son el tiempo que requieren para su puesta en práctica y la falta de colaboración por parte de los alumnos.

Todos estos datos, ratifican que el compromiso generado en el colegio de Melgar por todos sus integrantes y por el equipo directivo, con el desarrollo del proyecto desde el curso 2009, hace perdurar sus frutos, ya que los profesores que llegan nuevos al centro se unen al desarrollo del mismo, favoreciendo que todo el alumnado, pueda ir avanzado y progresando en su escolaridad, paralelamente al desarrollo de las cuñas.

Sin embargo en el colegio de Ibeas, al no haber habido en ningún momento un apoyo y apuesta manifiesta, por parte del equipo directivo, para su desarrollo y puesta en práctica a nivel de centro, ha provocado que el profesorado, desbordado en muchos casos, por la gran cantidad de trabajo y exigencias docentes y burocráticas, no se haya unido al mismo. En este sentido, las



dificultades encontradas, por los profesores que no ponen en práctica las cuñas en el aula, hacen referencia a obstáculos eludibles:

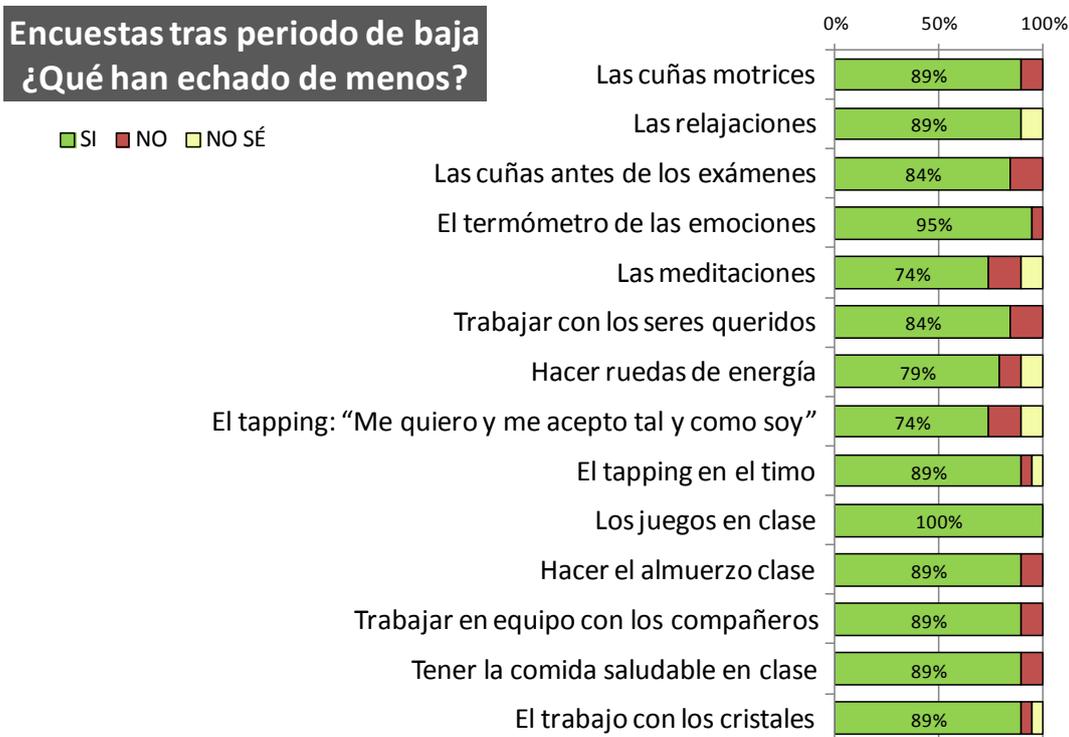
- **La falta de tiempo** es una excusa recurrente por muchos docentes, que argumentan la no realización de este tipo de metodologías por el exceso de actividades curriculares que hay que llevar a cabo en el aula. Considero que es totalmente cierto el acopio innecesario de contenidos a los que se somete a los alumnos de primaria, pero curiosamente, en el colegio de Ibeas, cada año se aumentan los libros o materiales complementarios a trabajar en el aula, lo que resulta incongruente con esta respuesta.
- Por otro lado, se encuentra **la falta de colaboración y concentración de los alumnos** en su realización. En este sentido, es necesario paciencia, respeto y sistematización para conseguir unos objetivos relativos a la creación de hábitos saludables, pero considero que en muchos casos (por diálogos mantenidos con las maestras), la realización de las cuñas en el aula, les provoca una falta de control de los alumnos, que de repente se levantan de sus sillas, o emplean las mesas, las paredes para hacerlas cuñas, situaciones a las que no están acostumbradas y que les perturba y distorsiona, por lo que deciden evitarlo.
- En cuanto a **la falta de espacio**, esta situación es real en muchas de nuestras aulas, y se ha visto agravada gracias al aumento de la ratio de alumnos por clase abalada por nuestra actual ley educativa. Esta circunstancia crea un hacinamiento de niños y mesas en las aulas, a veces insalvable. Pero esta circunstancia, agrava aún más las necesidades corporales y fisiológicas de nuestros alumnos, lo que provoca un necesario y urgente uso de estrategias educativas para atenderlos.
- Lo relativo a **la falta de formación**, considero que lo provoca el que algunos maestros no se vean cualificados para llevar a cabo las cuñas que les propongo, principalmente, por la necesaria exposición corporal que exige del maestro para desarrollar el modelaje deseado. Sin embargo, siempre les insisto (este comentario lo repito en todas las charlas y presentaciones en los colegios) en que ésta es simplemente una idea, un camino, y son que ellos quienes tienen que intentar buscar aquellas herramientas con las que se sientan más cómodos y duchos, para poder lograr los objetivos que se plantean.
- En torno a **la edad de los alumnos**, he podido comprobar a lo largo de estos seis cursos de exploración y experimentación, como todos los niños, sean del ciclo que sean, comparten las mismas necesidades fisiológicas, atencionales, emocionales y relacionales, por lo que simplemente es cuestión de adaptar la cuña, su vocabulario, intensidad y duración.

ENCUESTA “VUELTA DE BAJA”

Tras estar de baja por una grave lesión vertebral, entre los meses de marzo a principios de mayo de 2015, decidí realizar una encuesta, al **grupo de 1º de E.P.O.** del colegio de Ibeas a los que tutorizo. Se procesó un cuestionario mixto; con el objetivo de conocer los sentimientos, opiniones y experiencias generales de los alumnos respecto a las cuñas. Para confeccionarlo, se han realizado preguntas cerradas con respuestas de **Si - No - No Sé**, para conocer que cuñas han echado de menos a lo largo de la baja. Y se ha dejado un espacio en blanco para que puedan manifestarse libremente sobre si han echado y porque las cuñas en falta; proporcionándonos una amplia oportunidad para quienes respondan de forma escrita las razones de sus ideas.



- Para poder fortalecer la manifestación de sus emociones trabajada en el “Termómetro emocional”, la primera pregunta es sobre el estado de los niños en ese momento. En general todos están bien: “contentos”, “alegres”, “emocionados”, “orgullosos”. Para unos cuantos alumnos, la razón de su alegría es la vuelta de su profesora.
- Después se pasa a preguntar sobre que cuñas o herramientas empleadas en el aula, han echado de menos durante el periodo de baja. Gráficamente las respuestas son:



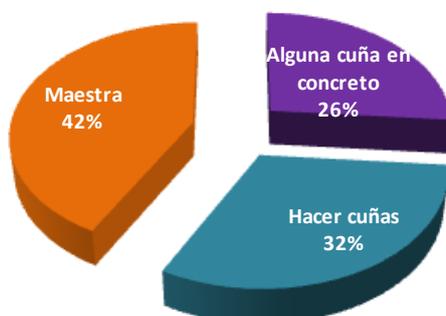
Prácticamente todas las cuñas y todos los alumnos parecen disfrutar de ellas. La que menos echan de menos (el 74% de los alumnos) es *el tapping: “Me quiero y me acepto tal y como soy”* y la que más (con el 100%) *el tiempo de juego realizado en la clase*.

- La tercera y última pregunta era abierta y las diferentes respuestas se han agrupado en tres grupos:
 - **Hacer cuñas:** aquellos alumnos que han echado de menos todo lo referente a las cuñas.
 - **Alguna cuña en concreto:** aquellos que sobre todo han echado de menos una de ellas. Las enumeradas han sido: *cristales, meditación, ruedas de energía y juegos en clase*.
 - **A la Maestra:** la mayor parte de los comentarios refleja que lo que han echado de menos los niños es sobre todo la figura de la maestra.



Queda distribuido de la siguiente manera:

Durante la baja, ¿qué es lo que más has echado de menos?



Dónde podemos ver que casi la mitad de los niños echan de menos a la profesora por encima de las cuñas, se podría concluir que no solo es lo que se hace, sino, como se transmite o acompaña.



5.2— LOS INTERESES, DESEOS Y NECESIDADES EMERGENTES DEL ALUMNADO RECLAMAN UN CONTENIDO DIFERENTE

Poder atender estas nuevas necesidades detectadas, requiere del uso de otras herramientas, pues nos damos cuenta de que los Bloques de Contenido Clásicos (conocimiento corporal, habilidades motrices, juegos y actividades deportivas, actividades físicas artístico-expresivas, actividad física y salud) que nos hablan del cuerpo y su tratamiento, no nos sirven, o al menos no del todo. Este hecho provoca que me atreva a traer a la escuela técnicas corporales distintas, que me permitan abordar el cuerpo y la corporalidad de una forma más global y holística.

En cualquier caso, sé que da un poco de miedo y admito que soy muy atrevida, pero para tratar de protegerme de mi posible locura, diré que son técnicas corporales que están en nuestra historia y en las prácticas sociales, desde civilizaciones muy antiguas. Como dice Albert Einstein “*Si buscas resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo*”.

En cada una de ellas he realizado una **transposición didáctica**, pues comienzo explicando en que consiste la técnica, como puede ser su aplicación en la escuela, muestro los beneficios que aporta y expongo como la concreto para poder desarrollarla en el aula como una cuña motriz y psicomotriz, en el devenir de la jornada escolar, siempre con vocación de que se pueda expandir a la educación no formal.

Existe un arsenal de técnicas para brindar cuidados y atención al cuerpo y a la mente; que nos ayudan a estar más enérgicos, felices y satisfechos. Por mis experiencias vitales y la formación complementaria que estoy desarrollando en los últimos años; he seleccionado e incorporado en mi aula aquellos conocimientos y aquellas terapias naturales, que yo he vivenciado personalmente, que a mí me han ayudado o me han sanado y, que sigo empleando a diario en mi vida, para así atender las necesidades emergentes que se requieren trabajar en la escuela de hoy...

Gradualmente estas necesidades detectadas, se han ido concretando en pequeños envoltorios, que conservan progresiones, para ponerse al servicio de la estructura en la que se desarrollan las cuñas, tramos de contenido significativo y relevante que pudieran ser entendidos por los maestros:

— **Técnicas Corporales, de la energía y del movimiento:**

Las técnicas utilizadas son: *yoga, la respiración consciente, el masaje, el trabajo con la energía* gracias al *Reiki, el tapping, la bioenergética y la digitopuntura*; todas ellas actúan sobre el organismo de la persona y sobre su energía natural, para conseguir el restablecimiento de su equilibrio y por lo tanto, de la salud.

— **Técnicas Mentales y emocionales:**

Partiendo del cuerpo físico, aplicaremos técnicas que se centran en el cuerpo mental y emocional a través de *la relajación y la meditación*, trabajada por medio de *visualizaciones dirigidas, cantos de mantras y el trabajo con los duelos y recuerdos traumáticos*, junto con actividades que ponen de relieve, *las virtudes del tacto*.

— **Terapias Medicinales:**

Como complemento a todas ellas, introducimos el uso de plantas, cristales y flores con propiedades medicinales, a través de: *la gemoterapia, la aromaterapia*.



Son complementarias entre sí, son de fácil aplicación y aportan una gran colección de contenido corporal nuevo. Tienen un objetivo concreto de toma de consciencia corporal, pues pretenden hacer responsabilizarse al niño sobre su propia salud, su bienestar y su capacidad de autocuración, ya que suponen una forma fácil de ayudar a superar pequeñas dolencias o malestares cotidianos y de profundizar en el conocimiento de su cuerpo y su funcionamiento.

Todas estas técnicas o herramientas, buscan el desarrollo de la adquisición de todas las competencias clave y aunque ninguno de estos conocimientos está contemplado en nuestro currículo, sin embargo encontramos nexos claros en el desarrollo de las competencias claves, que justifican la importancia de su presencia en la escuela:

— **Comunicación lingüística:**

Aumentar significativamente la riqueza del vocabulario en torno al cuerpo, la motricidad, la salud, las emociones, las sensaciones...

— **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:**

El conocimiento de cuanto afecta a la alimentación, higiene y salud individual y colectiva, así como la habituación a conductas y adquisición de valores responsables para el bien común inmediato y del planeta en su globalidad.

— **Competencia digital:**

Transformar la información en conocimiento.

— **Aprender a aprender:**

Utilizar diferentes estrategias de aprendizaje que ayuden a realizar mejor el trabajo que se plantea: trabajo en equipo.

Conocer, descubrir y controlar el propio cuerpo.

— **Competencias sociales y cívicas:**

Conocer e interiorizar hábitos de vida saludable.

Manifestar sensaciones, sentimientos y emociones.

Identificarse como miembro de un grupo.

— **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:**

Ayudar a tomar decisiones desde el conocimiento de uno mismo.

Fomentar la adquisición y la interiorización de hábitos saludables.

— **Y por supuesto la añorada Competencia emocional.**

Construir a tener una imagen positiva de sí mismo.

Tener una actitud positiva hacia sus posibilidades y limitaciones.

Estoy convencida de que este repertorio de herramientas y técnicas, irá aumentando progresivamente, gracias a mi formación y vivencias personales, que me confieren una nueva y abierta mirada hacia mis alumnos, la cual me permite vislumbrar más allá del grito, del nerviosismo o de la falta de atención de los niños.



“Cada sistema de sanar es básicamente un modelo o una lente por la cual hemos escogido mirar el cuerpo humano y más allá la experiencia humana. También se puede decir que cada modelo de sanar es una manera de ver la realidad o está directamente asociada a una manera de ver el mundo, a un paradigma particular” (Rolf, E. 1997:15).

1— YOGA

El yoga es una técnica milenaria que surgió en la India hace más de cinco mil años, y es un compendio de procedimientos prácticos que pretende un autoconocimiento y autorrealización, así como el bienestar y equilibrio físico y mental, que favorece los procesos psicosomáticos. Es un sistema holístico que trabaja desde todos los planos: el cuerpo, las energías, la mente, el sistema emocional y las relaciones afectivas con otros seres. Como expresa Ramiro Calle “*sus técnicas nos pueden ser de gran ayuda en todos los órdenes y colaboran para **aliviar infinidad de trastornos psicosomáticos** o incluso cooperan en su superación, pero, además, es **una fuente de sosiego para un mundo de inquietud, atroz competencia, egoísmo y desconsuelo**” (Calle, R. 2009:10).*

El Yoga parte de la visión del ser humano como entidad biopsicosocial, disponiendo de técnicas y pautas para mejorar y armonizar **la corporeidad, la psicología y el comportamiento**; las cuales atienden todos los planos y funciones de la persona: motriz, instintivo, sexual, afectivo, emocional, mental y espiritual. Por todos estos, motivos, esta práctica encaja a la perfección en la idea que planteo del trabajo con las cuñas motrices y psicomotrices.

Al ser un método tan antiguo sus técnicas han sido experimentadas y verificadas por infinidad de estudiosos y expertos, destinadas a corroborar su incidencia sobre el sistema nervioso, la frecuencia cardíaca y su capacidad para generar un estado beneficioso en la curación de diversas dolencias y su potencial para cambiar los estados de ánimo depresivos en otros más fuertes. La realidad es que produce una mejora considerable no solo de la salud, sino que en muchas ocasiones, hace cambiar la forma de vivir de las personas.

El doctor americano Timothy Mc Call, a través de su experiencia personal tras estar afectado de una dolencia nerviosa, comienza una larga investigación médica con los mejores doctores en medicina y yoga de la India, y nos presenta **38 razones por las cuales afecta beneficiosamente la práctica del Yoga**, que podemos resumir en (MC. Call, T. 2011:1-7):

PLANO FÍSICO

- aumenta la fortaleza de los músculos y huesos
- la flexibilidad y el equilibrio
- incrementa la energía vital y retrasa el envejecimiento
- limpia los órganos y mejoran las funciones de los sistemas cardiovascular, endocrino, digestivo y respiratorio
- también con una práctica regular se observa un descenso de la presión arterial y de los niveles de Cortisol (hormona del estrés) y del colesterol y el azúcar.



PLANO MENTAL

- favorece la concentración y la capacidad de razonamiento
- mejora el ánimo y disminuye el estrés y la tristeza
- favorece tener pensamientos positivos
- ayuda a dormir mejor y a superar miedos
- también nos ayuda a superar el desasosiego y a utilizar actitudes mentales a las que recurrir para no aumentar el sufrimiento, la angustia o el conflicto de situaciones externas

“Si hoy en día se practica más que nunca el yoga, se debe principalmente a la necesidad que siente el ser humano de conectar con una “filosofía del sosiego” y poner en acción unos métodos solventes de armonía psicosomática, así como calma y claridad mental” (Calle, R. 2009:10).

El yoga es una enseñanza que se asume consciente y libremente para automejorarse, pero sin disciplina no hay un cultivo ni físico, ni espiritual, ni psicosomático, ni artístico, ni emocional. No hay coacción pero si seriedad para desplegar la transformación deseada. Por lo que es **fundamental la paciencia y la constancia** en su desarrollo y práctica.

“La energía del sosiego es una de las más balsámicas, reveladoras y liberadoras; impregna el cuerpo y la mente y nos evita mucho sufrimiento mental y emocional inútil” (Calle, R. 2009:24).

El yoga dispone de numerosas modalidades: bhakti yoga (devocional), karma yoga (de la acción desinteresada), Jñana yoga (del conocimiento); tantra yoga (del poder latente); nada yoga (del sonido), etc; pero en la realización de las Cuñas nos centraremos en el hatha yoga; que trata de fortalecer el cuerpo y armonizar y equilibrar el sistema nervioso mediante los ejercicios llamados “*asanas*”. También incluye trabajos gestuales como son los “*mudras*” (**Se define como una posición de los dedos, que tiene como fin abrir o cerrar determinados circuitos de energía**). Actúa fundamentalmente sobre el cuerpo físico y la respiración, procurando una salud perfecta.

Estas posturas o *asanas* son muy variadas y en muchos casos se relacionan con la naturaleza, pues representan animales, plantas, sabios, héroes y divinidades a los que tratan de imitar; tanto en su esquema corporal como en su actitud interior. Por este motivo existen posturas llamadas: la cobra, el árbol, el guerrero, el rayo, el camello, la montaña o el perro. Algunas posturas se parecen mucho a lo que designa el nombre pero en otros casos requieren de algo más de imaginación. Cada postura también tiene un nombre en sanscrito, que es una antigua lengua de la India, país donde se origina el yoga.

EXPERIENCIAS DE YOGA EN LA ESCUELA

Ante la pregunta **¿Por qué yoga en la educación y en la escuela?** Las profesoras e investigadoras Ruth Campos y María Eugenia Verduzco (2007:4); responden que el yoga da salud, mediante su práctica, los niños adquieren conocimientos que les van a servir a lo largo de la vida. Aprenden a respirar, a fortalecer el cuerpo y la mente, mejorar sus habilidades psicomotrices, obtienen flexibilidad y el equilibrio que necesita para su desarrollo.

Estas son alguna de las experiencias reconocidas, que he hallado, en torno al trabajo con el yoga en la escuela:



EL I.E.S. “CAP DE LLEVANT DE MAÓ” EN MENORCA: “APUESTA POR EL YOGA. CURSO 2014–2015”

Su profesora de educación física Gemma Capdevila, practicante de yoga, ha llegado a la conclusión de que sus beneficios podían ser enormes si trasladaban estos nuevos conocimientos a sus aulas, para que los más jóvenes aprendiesen a utilizarlo y gracias a él, conseguir que los alumnos de diferentes edades tomen conciencia de su propio cuerpo, aprendan a reducir el estrés y mejoren la concentración.

En declaraciones para la revista “ESCUELA”, la profesora explica que “les ayuda a relajarse y a prestar más atención en clase. Muchas veces lo ponemos en práctica cuando hay alguna demanda por parte de cualquier tutor, que me pide si lo podemos probar con su grupo” para mejorar aspectos de comportamiento, si por ejemplo se les nota muy nerviosos, o de rendimiento académico. “La verdad –subraya– es que hasta ahora siempre nos ha funcionado bien”. La acogida entre el alumnado siempre es muy positiva. Para ellos el yoga es un gran desconocido y muestran una gran curiosidad por descubrir en qué consiste y cómo pueden perfeccionar su técnica.

El yoga está inmerso en el instituto, en la asignatura de Educación Física, en todos los grupos, de ESO y Bachiller. Pero en los ciclos formativos de Grado Superior ha decidido profundizar más y lo oferta como una asignatura específica: “A los alumnos les gusta mucho. Los mayores, los que cursan la asignatura de Yoga y técnicas de conciencia corporal, hacen primero su formación y, luego, tienen que poner en práctica lo que han aprendido enseñando a los más pequeños”. (Escuela: 2015)

I.E.S. “MONTES ORIENTALES”: Proyecto para integrar el Yoga en la escuela pública

En el curso 2014–2015 en el I.E.S “Montes Orientales” se realiza un proyecto de investigación para integrar el Yoga en la escuela pública. En el proyecto, participó la profesora de yoga Christine. Un día a la semana cada grupo realiza una sesión de yoga y en algunas clases, han asistido las familias. El proyecto parte del convencimiento de que la escuela debe convertirse en el instrumento para romper el ciclo de las desigualdades y la marginación. La educación es un poderoso instrumento de transformación de las personas y su entorno.

El proyecto no se desarrolla de forma aislada sino que han construido una red de relaciones con objetivos y metodología comunes, en los cuales vendría a insertarse de manera natural nuestro proyecto de investigación: Yoga en el aula. En este sentido creemos que hay ya un trabajo hecho (integración a través del arte y la creatividad, inteligencia emocional y cuidado de uno mismo), que hará que nuestro proyecto de introducir el yoga en el aula, caiga en un terreno ya abonado. <http://iesmontesorientales.es/>

Ante la pregunta realizada a los alumnos de 2º ESO ¿qué esperas del Yoga?, estas fueron sus repuestas: “Flexibilidad, relajación y equilibrio”; “Trabajar la mente”; “Silencio”; “Estiramiento”; “Tranquilidad y relajación”; “Compartir con los compañeros”.



ASANAS DE YOGA UTILIZADAS EN LAS CUÑAS

<h3 style="text-align: center;">LA VELA</h3> <p>DESCRIPCIÓN De pie, junta los dedos gordos de los pies y flexiona un poco las rodillas. Coloca los brazos a lo largo del cuerpo extendidos. Al inhalar eleva los brazos hasta la altura de los hombros con las palmas de las manos mirando a la tierra. Inhala y gira las manos mirando al cielo y eleva los brazos hasta que se junten completamente estirados por encima de la cabeza. Ahueca las manos formando un agujerito y lleva tu mirada a él. Permanece en esa posición durante unos momentos. Recoge la posición muy lentamente.</p>  <p>BENEFICIOS Es una postura de "yoga de polaridad" en la que se trabaja el elemento "Eter" que nos conecta con la paz y la tranquilidad -Estira el abdomen. -Mejora la digestión. -Estira los hombros y las axilas. -Ayuda a disminuir la ansiedad leve.</p>	<h3 style="text-align: center;">LA GUIRNALDA</h3> <p>DESCRIPCIÓN De pie con las piernas separadas, vamos muy lentamente flexionando las rodillas hasta la posición de cuclillas. Hacemos pequeños movimientos hasta encontrar la estabilidad. Comenzamos colocando las manos delante del pecho y después detrás del cuello, ayudando a que la cabeza se acerque hacia el suelo. Inspiramos lentamente y nos acunamos. Recogemos la postura muy lentamente. *Podemos colocar los dedos pulgares sobre el entrecejo (pineal)</p>  <p>BENEFICIOS Es una postura de "yoga de polaridad" en la que se trabaja el elemento "Agua" que es la capacidad de mover nuestras emociones (es muy armonizadora) -Estira los tobillos, aductores y toda la columna vertebral, en especial las cervicales. -Tonifica el abdomen.</p>	<h3 style="text-align: center;">EL BEBE FELIZ</h3> <p>DESCRIPCIÓN Tumbado en el suelo, flexionamos las rodillas, las acercamos al pecho y nos agarramos con las manos la punta de los pies. Separamos las piernas y respiramos tranquilamente.</p>  <p>BENEFICIOS -Estira con suavidad la parte interna de las ingles y la parte baja de la columna. -Relaja el cerebro y ayuda a disminuir el estrés y el cansancio.</p>
---	---	--

<h3 style="text-align: center;">LA COBRA</h3> <p>DESCRIPCIÓN Nos tumbamos boca abajo, con los pies juntos y la frente al suelo. Ponemos las manos a los lados del pecho, debajo de los hombros. Al inhalar, muy despacio, vamos estirando los brazos, rozamos el suelo con la nariz levantando la cabeza del suelo, mirando al cielo y dejando el abdomen apoyado sobre el suelo, los codos permanecen flexionados. Aguantamos la postura respirando lo más tranquilo que sea posible. Recogemos la postura de la misma forma que la hemos creado y descansamos en posición de "niño". Repetimos varias veces.</p>  <p>BENEFICIOS * Ayuda a liberar la tensión de los músculos. * Favorece la flexibilidad de la columna. * Fortalece los brazos y las manos. * Abre y relaja la garganta. * Ayuda a limpiar los riñones.</p>	<h3 style="text-align: center;">LA CIGUEÑA</h3> <p>DESCRIPCIÓN Nos colocamos de pie con los pies juntos, inspiramos y al espirar flexionamos la rodilla izquierda. Con la mano izquierda me cojo el pie y lo acerco a mi cuerpo. Al inspirar levantamos el brazo derecho por encima de la cabeza y lo extiende. Nos concentramos en la sensación de equilibrio y si soy capaz puedo flexionar mi cadera hacia delante, aumentando el estiramiento y el equilibrio.</p>  <p>BENEFICIOS * Mejora la concentración y la atención. * Favorece el equilibrio estático. * Fortalece las piernas. * Estira toda la columna vertebral. * Relaja la mente y las emociones.</p>	<h3 style="text-align: center;">LA SERPIENTE</h3> <p>DESCRIPCIÓN Primero hay que decidir quien hace de "cabeza" de la serpiente. Esta primera persona que es la cabeza, se tumba flexionando las rodillas, cierra sus ojos y se concentra en la respiración de su estómago, observando como éste sube y baja. Después elige a una persona para que se tumba, apoyando la cabeza en su estómago y sintoniza con la respiración del compañero. Y así progresivamente se va uniendo toda la clase, hasta formar una hermosa serpiente.</p>  <p>BENEFICIOS * Esta postura me une al grupo en un estado de relajación general, el cual me aporta sensación de unidad con todos y con todo.</p>
--	--	--



POSICIÓN PERRO Y GATO

DESCRIPCIÓN

Nos colocamos en cuadrupedia en el suelo. Al inspirar, hacemos que nuestra espalda se eleve mientras bajamos la cabeza.

Al exhalar, bajamos nuestro abdomen hacia el suelo, mientras sacamos los glúteos hacia fuera y elevamos la cabeza.



BENEFICIOS

- Ejercicio completo para los **pulmones**, músculos de la **espalda**, **abdomen** y **pecho**.
- Excelente para **desbloquear el diafragma** por el estrés (el llamado nudo en el estómago)
- Aporta **calma y relajación**.

POSTURA DEL MOSQUITO

DESCRIPCIÓN

De pie, adelanta una pierna (separadas a la anchura de las caderas). El pie de la pierna adelantada mira al frente y el otro se gira unos 45° o 60°.

Une las manos detrás de la espalda. Flexiona la cadera de manera que el pecho baje hacia la pierna adelantada y estira los brazos hacia arriba. Las piernas permanecen estiradas.

Desahz lentamente la postura y cambia de pierna.



BENEFICIOS

- Relaja** el cerebro.
- Estira** la columna vertebral, los hombros, las muñecas, las caderas y los tendones de las corvas.
- Fortalece** las piernas.
- Estimula** los órganos de la cavidad abdominal.
- Mejora** el sentido del **equilibrio**.

LA PINZA POR PAREJAS

DESCRIPCIÓN

Sentados por parejas, con la espalda unida.

**(Se puede realizar también en posición de pie)*

1.-Se elevan los brazos y un compañero va bajando despacito para acercar el pecho hacia sus rodillas. El otro compañero se relaja y va bajando al mismo tiempo sin hacer presión.

2.- Después se sube muy despacio y es el otro compañero el que desciende.



BENEFICIOS

- Relaja** el cerebro y ayuda a disminuir el **estrés**.
- Estira** la columna vertebral, los hombros y los tendones de las corvas.
- Estimula** el hígado, los riñones, los ovarios y el útero
- Alivia el dolor** de cabeza y la ansiedad y disminuye el cansancio

EL CAMELLO

DESCRIPCIÓN

Comenzamos colocándonos de rodillas en el suelo.

Muy despacio nos inclinamos hacia atrás para alcanzar con las manos los tobillos. Relajamos la cabeza, dejando que esta cuelgue, intentando que no haya tensión. Mientras vamos arqueando la pelvis hacia el frente.



BENEFICIOS

- ***Estira** toda la parte frontal del cuerpo, los tobillos, muslos, aductores, abdomen, pecho y garganta.
- ***Estira** la parte profunda de los flexores de la cadera (psaos).
- ***Fortalece** los músculos de la espalda.
- ***Mejora** la postura.
- ***Estimula** los órganos de la cavidad abdominal y el cuello.
- * **Excelente** para problemas de asma o bronquitis.

EL GUERRERO

DESCRIPCIÓN

Nos colocamos de pie, damos un paso largo con la pierna derecha hacia delante y la flexionamos. La pierna que permanece atrás estará estirada con los dedos apuntando hacia afuera.

Estiramos los brazos y las manos, mirando hacia la pierna flexionada. Nuestra espalda permanece lo más recta posible. Después cambiamos de lado.



BENEFICIOS

- ***Fortalece** y **estira** las piernas y los tobillos.
- ***Estira** los ingles, el pecho, los pulmones y los hombros.
- ***Estimula** los órganos de la cavidad abdominal.
- ***Aumenta** la resistencia.
- ***Disminuye** los dolores de espalda, sobre todo durante el segundo trimestre del embarazo.
- ***Es terapéutica** para el síndrome del túnel del carpo, el pie plano, la infertilidad, la osteoporosis y la ciática.

EL LEÓN

DESCRIPCIÓN

Nos sentamos sobre los talones, y ponemos las manos sobre el suelo mirando los dedos al frente.

Nos inclinamos y nos apoyamos hacia delante sobre las manos; presionando los hombros hacia las orejas.

Abrimos la boca, los ojos y sacamos la lengua hacia delante y hacia abajo, todo lo que podamos.

Escucha tu respiración cuando sale de la garganta. Puedes rugir suavemente.



BENEFICIOS

- * **Energetiza** los hombros y la garganta
- * **Fortalece** el sistema nervioso.
- * **Ayuda** a curar resfriados.
- * **Ayuda** a combatir el mal aliento y la tartamudez.



EL ÁGUILA

DESCRIPCIÓN

Nos colocamos de pie con los pies juntos, levantamos el brazo izquierdo frente a la cara con la palma hacia arriba, llevamos el brazo derecho debajo para que los dos brazos se crucen en los codos.
Flexionamos el brazo derecho y entrelazamos alrededor el brazo izquierdo. Intentamos unir las manos.
Flexionamos las rodillas y con la pierna derecha rodeamos la parte frontal de la pierna izquierda.
Fijamos la mirada en un punto y mantenemos la postura.
Desahacemos muy despacio y cambiamos de lado.



BENEFICIOS

- * Enfoca la mente y favorece la concentración.
- * Fortalece los músculos de los tobillos y de las piernas.
- * Alivia la rigidez en los músculos de los brazos y hombros

EL CUERVO

DESCRIPCIÓN

Nos colocamos de pie, con los pies hacia afuera. Elevamos los brazos bien estirados mirando al cielo, con las manos entrelazadas entre sí; excepto los dedos índices que quedan extendidos.
Progresivamente vamos bajando a cuclillas, apoyando las plantas de los pies sobre el suelo y manteniendo la columna vertebral lo más recta que podamos.
Estiramos los brazos mirando hacia el frente y paralelos al suelo.



BENEFICIOS

- *Relaja la pelvis y la espina dorsal.
- * Fortalece la musculatura de los tobillos y piernas
- * Estira la musculatura del tren superior y los aductores
- * Mejora el equilibrio
- * Trabaja la concentración

LA BICICLETA

DESCRIPCIÓN

Nos tumbamos sobre la espalda.
Elevamos las piernas verticalmente al suelo. Al inhalar troamos la rodilla derecha hacia el pecho, mientras la izquierda permanece estirada. Y cambiamos.
Después alternamos el movimiento, llevando un ritmo similar al de un paseo en bicicleta.



BENEFICIOS

- * Masajea las glándulas linfáticas
- * Fortalece y estira las piernas.
- * Estira la columna vertebral.
- * Estimula los órganos de la cavidad abdominal.
- * Fortalece el control de las emociones

LA PIRÁMIDE

DESCRIPCIÓN

1.-De pie, separamos las piernas y flexionamos las rodillas; los pies miran hacia el exterior. Apoyamos las palmas de las manos sobre las rodillas con los brazos extendidos.
2.- Llevamos el hombro izquierdo hacia la rodilla derecha. La pelvis se mantiene fija y la cabeza acompaña el movimiento de los hombros, mirando hacia la rodilla izquierda por encima del hombro.
Inhalamos en el centro y exhalamos al girar.
3.-Repetimos la torsión hacia el otro lado

*Variación: la cabeza puede acompañar la torsión mirando hacia atrás.



BENEFICIOS

- Es una postura de "yoga de polaridad" en la que se trabaja el elemento **tierra** que nos relaciona con la seguridad y la posibilidad de ser uno mismo en el mundo.
- **Estira** la columna vertebral, los hombros y los tendones de la cadera.
- **Estimula** el hígado y los riñones.

EL CIELO Y LA TIERRA

DESCRIPCIÓN

1.- De pie y con las rodillas ligeramente flexionadas, elevamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, sintiendo como se estira toda nuestra espalda. Permanecemos en esta posición unos segundos, respirando tranquilamente.
2.- Después bajamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, a la vez que flexionamos la cadera, apoyando nuestro pecho en las rodillas (que permanecen ligeramente flexionadas). Permanecemos en esta posición unos segundos.



BENEFICIOS

- Estira** el abdomen, los hombros y las axilas.
- Ayuda a disminuir la **ansiedad** leve.

EL TRIÁNGULO

DESCRIPCIÓN

Partimos de pie con las piernas abiertas. Deslizamos una mano por la pierna hasta la rodilla. El brazo contrario se eleva estirado y la mano mira al cielo, con los dedos estirados. Nuestra mirada se dirige a la punta de nuestros dedos.
Repetimos varias veces con ambos lados del cuerpo.



BENEFICIOS

- **Estira y fortalece** los muslos, rodillas y tobillos.
- **Estira** las caderas, aductores, tendones de las corvas, pantorrillas, hombros, pecho y columna vertebral.
- **Estimula los órganos** de la cavidad abdominal.
- Ayuda a disminuir el **estrés**.
- Mejora la **digestión**.
- Es terapéutica para la **ansiedad**, **pie plano**, **dolor de cuello**



<h3 style="text-align: center;"><u>TORSIÓN EN LA SILLA</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN</p> <p>1.- Nos sentamos de medio lado en la silla. 2.- Apoyamos bien las plantas de los pies en el suelo y nos agarramos al respaldo de la silla. 3.- Torsionamos nuestra columna, mirando hacia el lado contrario y tratamos de mantener la cadera mirando al frente. <i>Respiramos tranquilamente, sintiendo las partes del cuerpo que se están estirando. Cambiamos de lado.</i></p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estira la columna vertebral, hombros y caderas. -Masajea los órganos de la cavidad abdominal. -Alivia el dolor de la espalda baja, del cuello y la ciática. -Ayuda a reducir el estrés. -Es terapéutico para el síndrome del túnel del carpo. 	<h3 style="text-align: center;"><u>FLEXIÓN EN PAREJAS</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN</p> <p>1.- Por parejas nos cogemos de las manos, con los pies paralelos y separados al ancho de las caderas. 2.- Al inhalar, flexionamos las rodillas hasta lograr estar sentados como en una silla. Al Exhalar subimos a la posición de partida. <i>Repetir sintiendo como se estira la columna, sobre todo la zona lumbar y como se flexibilizan las rodillas: al desdender se siente una leve presión en el empeine.</i></p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fortalece los tobillos, muslos, pantorrillas y columna vertebral. -Estira los hombros y el pecho. -Estimula el diafragma y el corazón. -Reduce el pie plano 	<h3 style="text-align: center;"><u>¿NOS ESTIRAMOS JUNTOS?</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Por parejas, un niño se sienta en el suelo, con las piernas extendidas. El compañero se coloca de rodillas de espaldas a él. Con mucha suavidad se apoya en la espalda del compañero. <i>Muy lentamente, deja caer todo su peso sobre la espalda del compañero y deja todo lo posible su cabeza relajada. El niño que está sentado va flexionado lentamente su cadera, para acercar lo que le sea posible el cuerpo hacia las piernas; tratando de no flexionar estas. Se recoge lentamente la posición y se cambia muy despacio.</i></p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estira el abdomen, los muslos, la parte profunda de los flexores de la cadera (psaos), las rodillas y los tobillos. -Fortalece los arcos. -Alivia las piernas cansadas. (PARA EL NIÑO QUE ESTÁ DEBAJO): -Relaja el cerebro y ayuda a disminuir el estrés -Estira la columna vertebral, los hombros y los tendones de las curvas. -Estimula el hígado, los riñones, los ovarios y el útero. -Alivia el dolor de cabeza y la ansiedad y el cansancio.
---	--	---

<h3 style="text-align: center;"><u>EL ÁRBOL</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Apoyamos la planta del pie derecho en la cara interna de la pierna izquierda (en el tobillo, rodilla o aductores). Elevamos ambos brazos, bien estirados, con los dedos hacia el cielo. <i>Miramos a un punto fijo para mantener el equilibrio y respiramos de una manera lenta y profunda. Después cambiamos de pierna.</i></p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Favorece la concentración y enfoca la mente. * Mejora el equilibrio. * Fortalece la fuerza en las piernas. * Estira toda la musculatura del tren superior. 	<h3 style="text-align: center;"><u>RELAJACIÓN EN PARED</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Tumbados en el suelo, pegamos bien los glúteos a la pared y elevamos las piernas (cuanto más estiradas estén mejor). Después estiramos los brazos por detrás de la cabeza. Si no disponemos de espacio, podemos flexionar las rodillas, apoyándolas en la silla. Es muy relajante. <i>Respiramos lentamente y vamos sintiendo como se relajan nuestros músculos de las piernas y de la espalda.</i></p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calma la mente y el cuerpo. - Alivia el nerviosismo y el estrés - Mejora de la circulación sanguínea. -Libera el cuerpo de toxinas y alivia la tensión muscular. - Estira las caderas, tendones de las curvas, piernas, hombros, pecho y columna vertebral. 	<h3 style="text-align: center;"><u>LA LECHUZA</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN</p> <p>1.- Poner una mano sobre el hombro del lado contrario, sujetando firmemente. Girar la cabeza hacia ese lado. Respirar profundamente y expulsar el aire girando la cabeza hacia el hombro contrario. Repetir el ejercicio con el otro lado.</p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimula la comprensión lectora. • Libera la tensión del tren superior, especialmente del cuello y de los hombros.
---	---	---



OTROS EJEMPLOS DESARROLLADOS EN EL AULA:**“CIELO Y TIERRA”** (trabaja el elemento aire y meridiano de pulmón)

Con las manos unidas en el pecho, al inhalar elevamos y abrimos los brazos y al exhalar nos recogemos, redondeando nuestra columna.

1. De pie y con las rodillas ligeramente flexionadas, elevamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, sintiendo como se estira toda nuestra espalda. Permanecemos en esta posición unos segundos, respirando tranquilamente.
2. Después bajamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, a la vez que flexionamos la cadera, apoyando nuestro pecho en las rodillas (que permanecen ligeramente flexionadas). Permanecemos en esta posición unos segundos.

“MIS VERTEBRAS SE ESTIRAN”

1. Tal y como estáis sentados estiramos los brazos, y elevamos un hombro, tratando de no elevar el resto del cuerpo, lo dejamos caer. Ahora con el otro hombro. Repetimos 3 veces.
2. Flexionando las palmas de las manos y colocando los dedos en contacto con la cadera. Desde esta posición vamos a llevar los hombros hacia delante muy lentamente, y después hacia atrás, sintiendo la apertura de nuestro pecho, a la entrada de oxígeno, pero también a la entrada de nuevas experiencias, conocimientos...
3. Ahora muy despacio, flexionamos el cuello acercando la barbilla hacia el pecho, sintiendo como se estiran las cervicales, como se flexibiliza la musculatura de nuestro cuello. Muy lentamente vamos a dejar que la cabeza ruede, llevando la cabeza hacia el lado derecho, tratando de que nuestra oreja derecha se encuentre con el hombro derecho. Y luego hacia el otro lado. Lo realizo varias veces a mi ritmo y puede que mi cuerpo suene, le escucho.”
4. Vuelvo al centro y muy lentamente voy elevando la cabeza. Respiro y observo como me siento ahora, como está mi cuerpo.

2— LA RESPIRACIÓN CONSCIENTE

La vida depende en absoluto del acto de respirar. Respirar es vivir. La respiración es la principal fuente de energía vital o *prana* y de vitalidad, tanto para el cuerpo como para la mente. Para Ramiro Calle el control de la respiración conduce al de la mente; al pausar, ralentizar y profundizar la función respiratoria, y al concienciarse de ella se aumenta la vitalidad, pero, asimismo, se tranquiliza el sistema nervioso y se pacifican las emociones. (Calle; R. 2009:34). De manera que la respiración correcta, es uno de los soportes de la salud.

La respiración es la única función del sistema nervioso autónomo que puede ser controlada y regulada por la conciencia, por lo tanto funciona como vínculo entre la dimensión psíquica y



física del ser humano; es un puente de conexión entre la mente y el cuerpo. Cuando transformamos esta función, vital e inconsciente, en voluntaria y consciente, nos aporta una gran satisfacción: nos damos cuenta que vivimos el presente, que saboreamos la plenitud y la riqueza del momento.

El ciclo de inspiración y espiración nos enseña a recibir y a dar porque respiramos el mismo aire que respiran los animales, las plantas y todos los seres humanos de este planeta. La respiración nos comunica los unos a los otros, nos vincula con todos y con todo para sentirnos, finalmente, en comunión con el universo. La experiencia de respirar de manera consciente nos enseña que cada momento es completo, es único.

La respiración, su ritmo y frecuencia, está íntimamente ligada a los estados mentales y emocionales que experimentamos en la vida cotidiana: *el miedo la inhibe y la bloquea, la ansiedad la acelera, la tristeza la ralentiza, el estrés la entrecorta y el cansancio físico la fuerza*. Cada uno de los patrones de respiración es el resultado de un estado de ánimo. A nivel psicosomático, las emociones consiguen desequilibrar la respiración y los ritmos vitales, sin embargo, desde la perspectiva somatopsíquica, la persona puede reaccionar y responder reajustando y controlando voluntariamente la respiración. El resultado es la recuperación del equilibrio emocional que nos proporciona calma y sosiego.

A través del trabajo con la respiración, por lo tanto, aprendemos a **regular conscientemente algunas funciones y a obtener una autodominio de la mente**, que para los niños son muy necesarias y sanadoras, en situaciones muy cotidianas; como por ejemplo: a calmar la ansiedad antes de un examen, a sosegar en un conflicto; a sobrellevar y canalizar un duelo; a ser capaz de hablar con soltura y seguridad delante de la clase; a expresar sus sentimientos... etc.

La respiración es el manantial de oxígeno para el cerebro y la sangre. Una correcta respiración aumenta la capacidad de resistencia y un sistema inmunológico más activo y eficaz. Como explica el doctor Ramiro Calle (2009:38) *una respiración más profunda, regular, rítmica y consciente aporta más oxígeno, renueva y revitaliza, pues aporta más oxígeno a las células y barre al anhídrido carbónico, lo que garantiza mayor salud. Se asegura la salud de las células gracias a que funcionan mejor los pulmones, el corazón y el cerebro.*

Pero también el control de la respiración nos permite, desencadenar **estados mentales positivos**, ya sea de sosiego o alegría, y permiten inhibir automatismos de la mente.

Los ejercicios respiratorios de yoga se llaman “pranayama”, en el que se aprende a controlar, restringir y manipular la respiración, influyendo de esta forma en la mente, pues “*El aliento es el mejor amigo del hombre*” (Ludwig Schmit)



LAS RESPIRACIONES UTILIZADAS EN LAS CUÑAS

En yoga hay tres tipos de respiración que dependen de tres zonas corporales: **baja** (el estómago o diafragma), **media** (pecho y tórax) y **superior** (pecho superior o clavicular). En el aula comenzamos a trabajar la respiración de forma progresiva con respiraciones que afectan en primer lugar a la parte baja, y según van siendo conscientes, introducimos respiraciones con la zona media y por último con la zona alta. Posteriormente introducimos técnicas de control respiratorio o de limpieza.

RESPIRACIÓN PROFUNDA	RESPIRACIÓN ALTERNA	SIENTO TU RESPIRACIÓN	ESPALDA CON ESPALDA
<p>DESCRIPCIÓN Siéntate tranquilo y cómodo. Comenzamos a respirar por la nariz y al inhalar llenamos nuestro abdomen "hinchándolo" y al exhalar los vaciamos lo "deshinchamos". Cuando lo hayas hecho tres veces, al inhalar aguantar la respiración unos segundos y exhala muy muy despacio. Mantén la respiración suave y uniforme. * Lo más importante es que la exhalación sea más larga que la inhalación.</p>  <p>BENEFICIOS - Alivia la ansiedad, el estrés, los pensamientos, las fobias. - Mejora de la circulación sanguínea; libera el cuerpo de toxinas y alivia la tensión muscular. - Calma la mente y el cuerpo.</p>	<p>DESCRIPCIÓN Nos sentamos cómodamente. 1.-Colocamos el dedo índice en el foso nasal derecho, inhalando por el orificio izquierdo. 2.- Mantenemos la respiración y cambiamos el dedo, cerrando la fosa izquierda, para exhalar por la fosa derecha. 3.- Inhalamos por la fosa derecha y repetimos la acción explicada.</p>  <p>BENEFICIOS - Se purifica el sistema respiratorio y circulatorio - Favorece la conexión entre el hemisferio derecho (expresivo) e izquierdo (lógico) del cerebro. - Equilibra e iguala la corriente energética que pasa por ambas fosas nasales. - Calma y equilibra la mente.</p>	<p>DESCRIPCIÓN Un compañero permanece sentado y el otro de pie, en contacto con su espalda. Respiramos tranquilamente y tratamos de sentir la respiración del compañero: si es lenta, agitada... Poco a poco intentamos acompañar nuestra respiración a la suya. Con el contacto de nuestras manos y recordando "la bola de energía" le transmitimos mensajes positivos y agradables.</p>  <p>BENEFICIOS En esta postura trabajamos el elemento "Aire" que nos relaciona con la capacidad de movernos en el mundo. - Mejora la atención y la concentración - Relaja y descarga tensiones. - Aumenta la autoestima.. - Armoniza nuestro cuerpo. - Potencia las relaciones saludables y proporciona aceptación. - Desarrolla el sentimiento de confianza y vinculación con los compañeros. - Mejora la comunicación y la capacidad de dar y recibir.</p>	<p>DESCRIPCIÓN Sentados por parejas, espalda con espalda en contacto. Tratamos de relajarnos (con una música suave) y de sentir la respiración del compañero. Si lo conseguimos, podremos sincronizar nuestras respiraciones e incluso nuestras pulsaciones. ¡Inténtalo, es muy agradable!</p>  <p>BENEFICIOS - Mejora la atención y la concentración - Relaja y descarga tensiones. - Aumenta la autoestima.. - Armoniza nuestro cuerpo. - Potencia las relaciones saludables y proporciona aceptación. - Desarrolla el sentimiento de confianza y vinculación con los compañeros. - Mejora la comunicación y la capacidad de dar y recibir.</p>

“DENTRO-FUERA”

Nos sentamos cómodamente, con música relajante.

- Tomamos el aire por la nariz al inhalar se dilata el vientre, llenándose de aire (como un globo) y al exhalar, también por la nariz, el vientre vuelve a la posición inicial.
- Colocamos las manos sobre el vientre, para sentir el movimiento de mi cuerpo cuando se llena y se vacía con el aire que respiro; sentimos cuando el aire está dentro de mi cuerpo y cuando esta fuera.

Es la respiración denominada abdominal y tiene muchos beneficios como: sedar el sistema nervioso y ejercer un suave masaje abdominal. Perfecciona el sistema respiratorio e induce a la relajación. También previene contra trastornos gastrointestinales.

“OIGO MI RESPIRACIÓN”

Me siento cómodamente en la silla, o en el suelo.

- Miro hacia el techo, estirando todo mi cuello. Abro bien mis ojos, mi boca y saco mi lengua, sintiendo como se estira la piel y todos los músculos de la cara.
- Comienzo a respirar por la boca, sintiendo la temperatura del aire al entrar, y escuchando los ruidos que se forman en la garganta.
- Relajamos la boca, la lengua y el cuello, unos segundos y repetimos el ejercicio.

(Adaptación de Mainland, P. 2000:4)



“SIENTE SU OLOR”

Sentados en una posición cómoda, comenzamos a inhalar y exhalar tranquilamente por la nariz. Recordamos como se hincha nuestro abdomen al inhalar y como se deshinchamos al exhalar.

- Ahora imaginamos que tenemos la fruta que más nos gusta delante de nosotros. Así que inhalamos como energía para tratar de captar su olor.
- Cada vez que inhalo intento llenarme más de su aroma y al exhalar trato de vaciarme por completo de aire.

(Adaptación de Campos, R; Verduzco, M.E. 2007:14)

“LA RESPIRACION DE LA ABEJA”

- Nos sentamos cómodamente e imaginamos que somos una abeja que está recolectando miel, volando por el campo. Y comenzamos a oler todo tipo de flores, arbustos... hacemos respiraciones profundas para impregnarnos de sus olores.
- Al llegar a la colmena, respiramos profundamente tres veces y nos tapamos suavemente los oídos con los dedos pulgares, el resto de los dedos los colocamos apoyados suavemente, sobre la parte superior de la cabeza.
- Inhalamos por la nariz y exhalamos por la boca imitando el zumbido de una abeja: “*hum-m-m-m-m*”.

(Adaptación de Campos, R; Verduzco, M.E. 2007:14).

Esta respiración sosiega la mente y el cuerpo físico, calmando a aquellos niños que están muy cansados o muy estresados.

“DESEOS AL AIRE”

Nos sentamos cómodamente en círculo, para sentir la energía del grupo. Colocamos en nuestras manos “una bola de energía” como una especie de pequeña pelota de luz.

- En ella mentalmente, depositamos todos nuestros miedos, desasosiegos, preocupaciones, etc que tenemos. Al inhalar, elevamos los brazos hacia el cielo, siguiendo la dirección ascendente del aire y enviamos nuestra bola de energía, con todo aquello que quiero desechar de mi cuerpo o de mi vida. Al exhalar bajo lentamente los brazos mientras vacío mi abdomen de aire.
- Ahora en “la bola de energía, grabaremos aquello que quiero compartir; mi alegría, mi ilusión, mi consuelo, mi gratitud, optimismo, mis buenos deseos, y la inhalar elevando los brazos, los lanzo al cielo.
- En “la bola de energía” ahora introduciré todos aquellos deseos que quiero en mi vida: amistad, felicidad, aprendizajes, fuerza, valentía, salud... y los lanzo al universo.

Podemos repetirlo con aquella todo aquello que se necesite expulsar, compartir o pedir.



Esta respiración aumenta la cantidad de oxígeno que entra en el cuerpo y nos ayuda a calmarnos y a centrar nuestra atención y a percibir el sentido ascendente del aire al inhalar y descendente al exhalar; así mismo nos reconecta con nosotros mismos, con el grupo y la clase, con el universo en el que vivo.

“SOY UN MOLINO”

Para hacer este ejercicio nos colocamos de pie, con las piernas separadas.

- Vamos inhalando aire lentamente, con los brazos extendidos horizontalmente hacia delante y las palmas de las manos mirando el suelo.
- Con los pulmones llenos de aire, hacemos movimientos circulares y rápidos con los brazos como si se tratasen aspas de molino; tres veces hacia el lado derecho y tres hacia la izquierda.
- Seguidamente expulsaremos el aire por la boca mientras bajamos los brazos a la posición normal.

RESPIRO COMO UN ÁRBOL”

- Nos colocamos de pie, con las piernas separadas. Inhalamos lentamente, mientras levantamos los brazos alcanzando la forma de cruz y seguimos hacia arriba hasta que las palmas de las manos se junten por encima de la cabeza.
- Retenemos el aire en los pulmones de seis a doce segundos y a continuación soltamos el aire de forma lenta y mientras dure la expiración iremos bajando los brazos con las palmas de las manos mirando al suelo.

“EL OLOR DE UNA FLOR”

- Nos colocamos de pie, con las piernas separadas. Vamos inhalando el aire en pequeñas dosis como si estuviésemos oliendo una flor, hasta que los pulmones estén completamente llenos de aire.
- Retendremos el aire durante un tiempo, a nuestro criterio, pero que deberá estar comprendido entre los 6 a 10 segundos (más o menos) y luego lo expulsaremos lentamente por la nariz.



“SIENTO TU RESPIRACIÓN”

- Por parejas, un compañero permanece sentado en la silla y el otro de pie, en contacto con su espalda. Respiramos tranquilamente y tratamos de sentir la respiración del compañero: si es lenta, agitada...
- Poco a poco intentamos acompasar nuestra respiración a la suya. Con el contacto de nuestras manos y recordando “la bola de energía” le transmitimos mensajes positivos y agradables.

Los beneficios de esta actividad son la mejora la atención y la concentración; relaja y descarga tensiones; aumenta la autoestima y mejora la comunicación gracias al contacto con el compañero, desarrollando sentimientos de confianza y vinculación, potenciando así relaciones saludables y mejorando la capacidad de dar y recibir.

En esta postura trabajamos el elemento “Aire” que nos relaciona con la capacidad de movernos en el mundo.

“RESPIRACIÓN CLAVICULAR”

- Al inhalar llevamos el aire por la nariz hacia la zona más alta del tórax, hacia las clavículas, y al exhalar desciende, volviendo nuestro estomago a la posición inicial.

Sus beneficios son: fortalece y perfecciona el aparato respiratorio, estimula los alveolos pulmonares, ensancha la capacidad torácica, tonifica el corazón, estimula los músculos torácicos, previene contra los trastornos respiratorios y mejora la acción cardiaca y circulatoria.

“RESPIRACIÓN COMPLETA”

- Al tomar el aire lo dirigimos hacia el vientre y el estómago, sin parar lo conducimos hacia la zona media del pecho y después, hacia la más alta del tórax.
- Al exhalar, descendemos el aire invirtiendo la dirección: tórax, pecho, estomago.

Los beneficios de esta respiración son: favorecer todo el aparato respiratorio y prevenir contra los desórdenes que pueda padecer. Energetiza y revitaliza, seda el sistema nervioso, equilibra las emociones, desarrolla la capacidad de atención y concentración, regula la acción cardiaca y previene contra trastornos coronarios. También mejora la función cerebral, pues despeja de impurezas los canales de energía, por lo que el prana puede circular más libremente por ellos.



“RESPIRACIÓN ALTERNA”

- Nos sentamos cómodamente y colocamos el dedo índice en la fosa nasal derecha, inhalando por el orificio izquierdo.
- Mantenemos la respiración y cambiamos el dedo, cerrando la fosa izquierda, para exhalar por la fosa derecha.
- Cambiamos e inhalamos por la fosa derecha y repetimos la acción explicada.

Entre los beneficios que aporta esta respiración encontramos: que se purifica el sistema respiratorio y circulatorio, se favorece la conexión entre el hemisferio derecho (expresivo) e izquierdo (lógico) del cerebro, equilibra e iguala la corriente energética que pasa por ambas fosas nasales y calma y equilibra la mente.

“RESPIRACIÓN DEL FUELLE DEL HERRERO”

- Es una respiración muy vigorosa, por lo que necesitamos una postura muy estable.
- Consiste en inhalar y exhalar de forma rápida y superficial, dejando que actúen el estómago y el pecho. La inhalación y la exhalación duran prácticamente lo mismo. Es una respiración muy sonora. Se descansa y se repiten varios ciclos.

Es muy beneficiosa para despejar los senos frontales, previene la sinusitis y trastornos respiratorios, activa la circulación sanguínea, tonifica el hígado y el páncreas, aumenta los jugos gástricos, mejora y activa el funcionamiento cerebral, vigoriza el organismo, limpia de impurezas energéticamente y previene contra desordenes nerviosos.

“RESPIRACIÓN REFRESCANTE”

- Colocamos la lengua en forma de tubito, entre los labios.
- Al inhalar llenamos por completo de aire los pulmones; mantengo la respiración unos segundos y alargamos la exhalación en el doble de tiempo.

Entre sus beneficios podemos sentir como se refresca el organismo, favorece los ojos y los oídos, facilita la quietud de la mente y la inhibición de los automatismos mentales, y previene contra algunos trastornos hepáticos y el exceso de bilis.



“RESPIRACIÓN PARA ALIBIAR EL DOLOR DE CABEZA Y EL CANSANCIO (Remedio Hindú)”

La nariz tiene un lado derecho y un lado izquierdo; usamos ambos para inspirar y espirar, pero casi nunca simultáneamente, sino que se alternan. Ambos son diferentes: el derecho representa el sol (el calor), y el izquierdo a la Luna (el frío).

- Durante un dolor de cabeza, se cierra la fosa nasal derecha y utilizando sólo la izquierda para respirar: pasados unos cinco minutos, el dolor de cabeza ira cesando.
- Para el cansancio: hacemos lo contrario, cerramos la fosa nasal izquierda y respiramos por la derecha.

“RESPIRACIÓN CON SONIDOS”

1. Para detener el remolino de pensamientos que circulan por nuestra cabeza, cantamos las 5 vocales axial: A,E,I,U,O. cada una durante un minuto, si es posible.
2. Mientras cantas, con profundas respiraciones, imagina que resuena en todo tu cuerpo, tu país, el planeta, la galaxia, el universo.
3. Cuando llegues a la O, termina agregándole una M. Te dará OM, la silaba sagrada hindú que dicen es el origen del universo.
 - El sonido A, actúa sobre lo alto de la garganta, de los pulmones y todo tu cráneo.
 - El sonido E, tonifica tus glándulas tiroides.
 - El sonido I te desamorra del ego, y te da alegría si lo emites con una sonrisa en los labios.
 - El sonido U penetra profundamente en el tórax y el vientre, y proporciona fuerza vital.
 - El sonido O va hasta el fondo del abdomen, y te abre a la creatividad.
4. Al terminar la serie, contempla tus pensamientos como si fueran hojas que flotan en la corriente de un río, o nubes que cruzan el cielo.

(Adaptación de técnica utilizada por Alejandro Jodorowsky)

Trabajar con **la respiración es realizar un masaje por el interior de nuestro organismo**, como explica Therese Bertherat: *“El diafragma, ese ancho musculo que “cierra” la caja torácica, se une a las costillas y por delante, al contorno de la cara interna de las costillas, eso es seguro. Pero, por detrás, se une también a la columna, sobre la segunda, la tercera y, frecuentemente, la cuarta vértebra lumbar. Ahora bien, a cada respiración, mientras el aire entra y sale de los pulmones, el diafragma sube y baja en el interior del cuerpo. Y su movimiento modifica todo cuanto hay a su alrededor. Deja en libertad los músculos espinales, al no concederles ningún punto fijo para contraerse. Por otra parte, el diafragma se encuentra situado justo encima del hígado a la derecha, del páncreas a la izquierda, de las vísceras... su movimiento regular constituye un auténtico masaje, indispensable a estos órganos”*. (Bertherat, T. 1999:137–138).



3— LA MEDITACIÓN

La meditación es un estado, de consciencia y de presencia y hay muchas técnicas para trabajarla. Es una práctica espiritual que ha evolucionado a través de millares de años, siendo conocidas sus primeras raíces en la práctica del Tantra, implantado por primera vez en la India hace 7.000 años por Sadashiva, un gran yogui que vivió en y alrededor de los Himalayas. Incluso en estos tiempos antiguos el Tantra era una ciencia integral de la vida, abarcando muchos aspectos del desarrollo personal y social. La filosofía no fue limitada a una meditación subjetiva, sino que se extendió a los campos de la literatura, el arte, la danza y la medicina; era un enfoque integral de la existencia.

El doctor en psicología clínica Jack Kornfield (2013:11) afirma que meditar significa *contemplar de un modo amable y bondadoso nuestra vida y descubrir la manera de despertar y liberarnos*. Con la meditación se pretende descubrir nuevas posibilidades, para despertar la capacidad de vivir de un modo más sabio, amoroso, compasivo y pleno. Y ampliando esta definición, el profesor Ramiro Calle entiende la meditación como (2009:176): *“Un ejercitamiento sistemático para ir superando los modelos y esquemas de la mente, purificar el subconsciente y resolver sus condicionamientos, actualizar los factores de autodesarrollo (energía o esfuerzo consciente, atención vigilante, ecuanimidad, contenido interior, sosiego y lucidez, entre otros), otorgar a la mente calma y claridad, y desencadenar una especial manera de percibir, sentir y vivir”*

“Meditar significa darse cuenta interiormente de la imperturbabilidad de la mente” Hui-Neng

En los últimos años la comunidad científica se ha empezado a interesar por los efectos de la meditación en la salud mental y física. Entre los beneficios que se han descubierto, podríamos destacar que:

FÍSICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Se logra una mayor consciencia corporal hasta el punto de percibir la tensión y relajarla. — Conlleva una tendencia progresiva hacia la relajación física y mental, por tanto, es muy beneficiosa para <i>bajar los niveles de ansiedad y favorece el sueño</i>. Se dice que los beneficios de la relajación equivalen a los de dormir varias horas.
PSICOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Se experimenta más consciencia sobre los procesos del pensamiento ya que a través la concentración, la mente no permite que los pensamientos la dominen. — Nos ayuda a comprendernos más a nosotros mismos y al desarrollo de nuestra creatividad y memoria.
FISIOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Se ha descubierto que las personas que meditan regularmente desde hace años han generado una capa más gruesa de células en la corteza cerebral, es decir, se establecen más conexiones entre las neuronas. Por tanto, a parte de los beneficios exteriores ya descritos, también hay cambios positivos de tipo fisiológico.



El maestro yogui Bhajan afirma que *“tres minutos de meditación afectan al campo electromagnético. Once minutos de meditación cambian el sistema glandular. Treinta y un minutos de meditación permiten a los fluidos del sistema glandular alcanzar a todas las células del cuerpo. Sesenta y dos minutos de meditación cambian la materia gris del cerebro y dos horas y media de meditación cambian las células y los tejidos del cuerpo y reconstruyen todo el sistema. La persona es reconstituida tal y como si hubiera estado en el útero”*

Por lo tanto, podemos decir que trabajar con la meditación nos ayuda a: tranquilizar la mente, aliviar tensiones y ansiedades, desarrollar mayores capacidades mentales y una memoria más aguda, el poder de convicción, la autorrealización y, el descubrimiento de nuestras potencias y placeres internos.

“Cualquier meditación que afiance la conciencia o la atención plena al cuerpo, los sentidos, la mente o el corazón es una buena meditación” (Kornfield, J. 2013:8).

La meditación **viene a ser como un alivio**, un tiempo en que podemos de nuevo hacer contacto con nuestra propia conciencia, es una oportunidad para penetrar en la superficialidad de nuestros procesos mentales cotidianos y profundizar dentro de nuestras mentes, de manera que cuando retornemos a nuestra existencia diaria, le encontremos un nuevo sentido y significado; pues normalmente estamos ocupados viviendo nuestras vidas y sumergidos en la interminable tarea de satisfacer tanto nuestras necesidades físicas y mentales. Por lo tanto, la meditación es un medio hacia la autoconciencia, sirviéndonos para transformar, moldear y agudizar nuestra mente y para enfocarnos de forma efectiva y clara.

EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS SOBRE MEDITACIÓN EN LA ESCUELA

MEDITACIÓN EN LAS ESCUELAS BRITÁNICAS

El director de cine *David Lynch* ha lanzado una campaña para promover la **meditación en las escuelas británicas**, informa el *Daily Telegraph*. Señala también que Lynch ya ha convencido a 20.000 jóvenes estadounidenses para que mediten 20 minutos al día. Cree que la meditación puede traer la paz al mundo. Su campaña coincide con la publicación en PNAS de los resultados de un estudio que ha confirmado los efectos benéficos de la meditación para favorecer las facultades intelectuales, además de ayudar a superar las situaciones de estrés. Frente a la campaña norteamericana para implantar la oración en las escuelas, o la campaña nos vemos en el asta, surge esta otra tentativa de ofrecer a los jóvenes un camino alternativo de superación no religiosa. (www.davidlynchfoundation.org/schools.html)

EL GOBIERNO DEL REINO UNIDO APOYA OFICIALMENTE LA MEDITACIÓN TRASCENDENTAL (MT) EN LAS ESCUELAS

Los Free Schools (colegios libres) son parte de la nueva iniciativa del Gobierno de Reino Unido para elevar los niveles académicos en el país y resolver las desventajas educativas. Están financiados por el Gobierno, tienen mayores libertades que los colegios públicos que dirigen las autoridades educativas municipales. Estos Free Schools están dirigidos por los profesores y no por las autoridades educativas municipales y tienen libertad sobre componentes educativos claves tales como son la duración de la jornada escolar, contenido del plan de estudios y cómo se gastan los fondos asignados al colegio.

La demanda de los padres de un sistema de educación nuevo y único para los estudiantes y sus familias estimuló la puesta en marcha de los Free Schools en el Reino Unido.



El Director del Maharishi School en Lancashire, el Dr. Derek Cassells, comentó que los resultados excepcionales de su escuela son debidos principalmente a la aplicación del programa de “Educación Basada en la Conciencia,” que incorpora el programa de Meditación Trascendental para lograr el equilibrio en el fisiología del alumno, complementando lo anterior con un plan de estudios tradicional, amplio y equilibrado. El enfoque del colegio en las personas, el uso de la meditación y la búsqueda de equilibrio sustenta todo lo que lo hace. Los estudiantes están en calma, con confianza, seguros de sí mismos, educados y amables. Los estudiantes están ansiosos por adquirir conocimientos, habilidades y disfrutar de aprendizaje. (www.maharishischool.com)

Claro que ya hay otros centros educativos que siguen estos pasos. Por ejemplo en Perú los colegios donde se sigue el programa EBC, con la práctica diaria de la MT por los profesores y alumnos, están obteniendo las mejores calificaciones académicas de todo el país, y esto mismo está comenzando a ocurrir en otros países, entre los cuales están China, Reino Unido, Holanda, Italia, República de África del Sur, Siria, Líbano, Turquía, Vietnam, Colombia, Brasil, Chile, Bolivia, Ecuador y otros muchos; hasta más de 30 países en estos momentos.

Los resultados en todos los casos no se quedan sólo a un nivel de beneficios del centro educativo sino que traspasan las propias barreras del colegio y afectan muy beneficiosamente a toda la sociedad circundante, por ejemplo en Medellín– Colombia, donde ya hay tres centros educativos siguiendo este programa, en palabras de varios medios de comunicación: la ciudad está experimentando un renacimiento cultural. Problemas como el de la violencia escolar son los primeros en resolverse. (http://www.tendencias21.net/Meditacion-en-las-escuelas_a1857.html)

ESTUDIOS SOBRE LOS BENEFICIOS DE LA MEDITACIÓN

Aunque la meditación sólo puede ser apreciada a través de una experiencia personal directa, los esfuerzos de la ciencia moderna por comprender los estados elevados de meditación están dando resultados útiles. En la investigación de los cambios fisiológicos que ocurren durante las prácticas meditativas, se han encontrado aplicaciones concretas de la meditación. A continuación se presentan varios estudios, que demuestran los beneficios de la meditación, en la mejora de las capacidades cognitivas (Martínez. Y. 2012:1-4)

- 1– Según un estudio de un equipo de *psicólogos norteamericanos* ha constatado en un experimento, que la técnica de la meditación puede mejorar las capacidades cognitivas, en tan sólo cuatro días de práctica. Más de 60 personas participaron en el experimento, que consistió en meditar durante breves periodos de tiempo. Los test que se les realizaron a los participantes posteriormente demostraron, que éstos habían mejorado de manera significativa sus capacidades de procesamiento visual del espacio, su memoria de trabajo y sus funciones ejecutivas. Los científicos sugieren que estos resultados demuestran que nuestra mente puede ser modificada con facilidad.
- 2– Un estudio realizado por científicos de la *Universidad de Carolina del Norte en Charlotte (UNCC), Estados Unidos*, ha revelado también, que tan sólo un rato corto de meditación durante pocos días los seres humanos podemos aumentar nuestras capacidades cognitivas. En investigaciones previas realizadas con tecnología de registro de imágenes de la actividad neuronal se había demostrado ya que la meditación puede producir cambios significativos en áreas del cerebro relacionadas con la concentración. Sin embargo, hasta el momento se creía que, para conseguir estos cambios, se necesitaba un entrenamiento severo en las técnicas meditativas.



- 3– Los beneficios inmediatos de la meditación para nuestras habilidades cognitivas han sido también demostrados por *científicos de la Universidad Tecnológica de Dalian, en China*, que en 2009 publicaron los resultados de una investigación en la que se demostró que otra técnica meditativa, conocida como “Integrative body–mind training” (IBMT) puede producir cambios mensurables en la atención y reducir los niveles de estrés, en tan sólo cinco días de práctica, 20 minutos cada día.
- 4– Un nuevo estudio demuestra que la Meditación mejora el funcionamiento cerebral y ayuda a los estudiantes con TDAH. Este estudio llevado a cabo por procedimiento de asignación aleatoria publicado en *Mind & Brain, The Journal of Psychiatry* ha descubierto mejoras en el funcionamiento cerebral y reducción de los síntomas del trastorno de déficit de atención e hiperactividad, TDAH.

Las diferentes investigaciones científicas ha comprobado, que la meditación en la escuela, provoca las siguientes mejoras:

<p>Mejoras para el alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mejor memoria, mejor adaptabilidad — Aumento de la inteligencia y la creatividad — Aumento de la independencia de campo — Aumento de la coherencia de las ondas cerebrales — Disminución del nivel de la hormona del estrés — Mayor estabilidad emocional, menos miedo — Mayor auto confianza — Eliminación de la agresión y disminución de la depresión — Mejora en las relaciones sociales — Disminución del uso de sustancias nocivas — Mejor rendimiento académico — Mejores calificaciones universitarias 	<p>Mejoras para el profesorado</p> <ul style="list-style-type: none"> — Clara mejora de la estabilidad emocional y mental — Menor saturación, mayor resistencia al estrés — Mejora de la salud — Mayor satisfacción laboral, mayor autorrealización
<p>Mejoras para el centro de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> — Atmósfera libre de estrés — Mayor consideración y tolerancia — Clara reducción de la violencia y del riesgo de adicciones — Alumnado dispuesto a aprender, despierto y motivado 	<p>Mejoras para la sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> — Paz social y paz mundial



LAS MEDITACIONES REALIZADAS EN EL AULA

Meditar significa volverse un espectador. Por lo tanto, la meditación no es una técnica; es una comprensión, es conciencia. Pero al principio se necesitan técnicas para poder llegar a ese entendimiento contemplativo de que poseemos “Conciencia”. Algunas de las técnicas para cultivar la meditación, pueden ser:

1. **Interiorización y percepción** interior, relajación profunda y consciente.
2. **Concentración interior** a través de:
 - Sonidos (música, mantras, cuencos tibetanos, gong, campanas...); toma de conciencia por diferentes partes; sensaciones y percepciones del organismo; con objetos preferidos; **con dibujos circulares: mandalas; con los centros de energía vital: chakras.**
3. **Actitud de vida:** cultivando una conciencia testigo de autoobservación neutra y atenta en todo momento y especialmente en los periodos de dificultades. Esta conciencia testigo debe estar precedida por una actitud positiva y saludable que prepare el camino.
4. **Estado existencial de felicidad profunda:** es la plena consciencia, presencia y dicha. Se da en la mayoría de los casos ante un nuevo y bello lugar; el nacimiento de un bebé; el reencuentro con alguien muy querido; en la creación artística; etc.

Entendemos entonces que hay diferentes formas de concebir la meditación; como sentarse tranquilamente, contemplar pensamientos o analizar problemas personales, otros creen que hay que forzar a la mente a no pensar, a no pensar en nada, ofreciendo así una paz asociada con el escape a los problemas cotidianos. Quizás ninguna de estas imágenes encaja exactamente con el concepto puro de meditación; pero personalmente con los niños me sirvo de diferentes herramientas como: visualizaciones, música, mantras, trabajo de interiorización y percepción, trabajo con la energía; pues he comprobado como para ellos es muy difícil e incluso muy abstracto, dejar el pensamiento en blanco; o invitar a que los pensamientos transitorios que nos rondan, se vayan unos momentos de nuestra mente. Por estos motivos empleo las siguientes herramientas en el aula:

A— LAS VISUALIZACIONES GUIADAS

Cada movimiento que hacemos, cada acción o cada palabra es fruto de nuestro pensamiento. Así pues, nuestras vidas son el reflejo de nuestro pensamiento, por lo que hemos de aprender a vivir como pensamos en vez de acabar pensando cómo vivimos. Para integrar el poder de nuestra imaginación y nuestra voluntad, trabajaremos con visualización dirigidas (está muy conectado con la corriente de psicología aplicada de Programación Neurolingüística: PNL)

Por este motivo, en las meditaciones que realizaremos en las cuñas motrices, se parte de **meditaciones guiadas o visualizaciones**, que les invitan a entrar en conexión con los seres, las cosas, el espacio... de forma calmada, pero en su máxima potencialidad. Son prácticas que enfatizan la atención consciente y nos permiten cobrar una conciencia inmediata de nuestras experiencias. Son prácticas de atención plena, denominadas también “visión penetrante”, las cuales ayudan a **desarrollar la quietud en medio de la actividad**. Su objetivo final es poder trasladar la acción meditativa a cualquier acto cotidiano de nuestra vida: caminar, esperar al autobús, comer... lo que *Alan Watts* denomina “*el arte de vivir*”, *tener una atención plena para estar más despiertos y presentes ante todo lo que nos encontremos en la vida*.



Hay dos escuelas de visualización bien diferentes. En una, «hacemos» aparecer la imagen y en la otra, «dejamos» que la imagen aparezca. A veces se le llama visualización programada y visualización espontánea.

B— LAS VISUALIZACIONES GUIADAS REALIZADAS EN EL AULA

Para comenzar con esta práctica, utilizo visualizaciones sencillas, yo personalmente, elijo un tema, cercano a los niños en ese momento, bien por situaciones personales acontecidas, por la estación del año o por la temática trabajada en el aula. Cierro los ojos, abro mi imaginación, me dejo transportar por las sensaciones y, entonces mis palabras van fluyendo. Nunca hay dos visualizaciones iguales, nunca las leo, ni las copio, pues son fruto del momento y el ambiente creado en la clase. Para ello el maestro, debe estar libre de prejuicios, de miedos, tan solo debe dejarse sentir y abrir todo su arsenal creativo.

Los temas que he utilizado para crear las visualizaciones son:

- “Los cuatro elementos (aire, tierra, agua, fuego)”
- “Las fortalezas de la naturaleza”
- “Paseos por paisajes de las diferentes estaciones del año”
- “Lugares del mundo y otras ciudades mágicas”
- “Recordatorio de sensaciones: colores, olores, sabores, sensaciones táctiles, sonidos y las emociones que les rodean a cada uno de ellos”
- “Soñar despiertos, un sueño ya ocurrido”
- “Viaje al interior de mi corazón”
- “Yo soy un ser extraordinario”
- “Fuera nubes negras en mi cabeza”
- “Sensaciones y sonidos”
- “Agradecimientos” (a la vida, a la naturaleza, a mi familia, a lo que me rodea, a mis amigos...)

Muchas de estas **visualizaciones** están centradas en imágenes que se asocian al sosiego, a la expansión, a la vitalidad y a la seguridad personal; como es el caso los que paso a redactar:

“DIBUJO MI NOMBRE EN EL AIRE”

Buscamos un lugar en el aula en el que estemos cómodos y tranquilos, y tras realizar unas respiraciones profundas, en un orden establecido, cada niño dice su nombre en voz alta, y todos los demás lo repetimos al unísono, mientras él lo escucha.

(Adaptación de GONZÁLEZ, L. L.:2007)



“MI JARDÍN SECRETO”

“Entramos en un jardín secreto, pues es nuestro jardín, aquel al que cada uno de vosotros puede acudir cuando necesite estar solo, o estar con sus seres queridos, o con seres imaginarios... A la entrada nos encontramos con un gran árbol, el cual nos saluda y nos invita a dejar junto a él, aquello que no necesitamos, una mochila, el miedo, preocupaciones, inseguridad... Una vez que lo dejamos, nos abre una preciosa puerta, que da paso a nuestro jardín. En el podéis encontrar todo aquello que necesitéis: juegos, animales, plantas, seres fantásticos...

(Sabéis en mi jardín secreto hay hadas, que cuidan de las plantas, hablo con ellas, me cuidan, me miman. Sonriendo les digo: “me dicen al oído que soy muy afortunada por teneros en clase).

Tras un rato disfrutando de cada su jardines; les pido que se despidan, que cierren la puerta y le den las gracias al gran árbol”

“PANTALLA MENTAL”

En una posición cómoda, cerramos los ojos y nos imaginamos en nuestra cabeza una pantalla blanca o negra donde proyectamos los números del 1 al 7 durante unos 5 ó 6 segundos cada uno. Si nos despistamos podemos volver a empezar.

“SINTIENDO SENSACIONES”

Elegimos una postura en la que realizar esta relación y una vez situados corporalmente, cada niño elige una “sensación”, que puede estar referida a distintos canales sensoriales perceptivos como: el sabor a una bebida, de una fruta, el tacto del suelo frío, de la corteza de un árbol; la sensación del aire fresco en la cara, el olor a una flor, a una comida, etc.

Permanecemos en la posición y la vivencia de la sensación elegida unos minutos. Si surgen emociones, se dejan fluir, para ello el maestro, acompaña con amabilidad el proceso.

Desde un principio les animo a dejar fluir sus emociones, si en algún momento necesitan exteriorizarlas: reír, llorar, gritar... (Este aspecto se trabaja desde comienzo de curso, como se verá en las anécdotas acontecidas en el apartado 3.5.)

*A la hora de realizar la meditación, también les doy algunos consejos sobre **la postura**, pero siempre les ofrezco la libertad de elegir el lugar y la posición en que se sientan más cómodos para realizarla:*



1. *La postura ha de ser cómoda, ya que centrar la mente se hace más difícil si hay molestias. Hemos de sentirnos sólidamente sentados.*
2. *Trataremos de tener la columna vertebral recta, los hombros han de estar relajados, la pelvis hacia adelante, la cabeza alta con la nariz levemente hacia abajo, pues facilita la circulación del chi o energía vital a través de la espalda.*
3. *Podemos colocar las manos con algún mudra como: la mano izquierda sobre la derecha y los pulgares tocándose, todo reposando sobre el regazo.*
4. *Los ojos cerrados, si podéis y, la lengua contra el paladar, con el rostro distendido.*
5. *Respiramos por la nariz, tranquilamente.*

C— CANTAMOS MANTRAS

Etimológicamente, la palabra mantra proviene de los vocablos sánscritos **MAN: mente y TRA: liberar**. En otras palabras, un mantra es una vibración sonora que *ayuda a liberar nuestra mente* de las influencias ajenas y de las ansiedades que se acumulan. Los mantras son recursos para proteger a nuestra mente contra los ciclos improductivos de pensamiento y acción. Mantra es atención plena y unión con el otro, son un canto a la creación.

Aparte de sus aspectos vibracionales benéficos, los mantras sirven para *enfocar y sosegar la mente*. Al concentrarse en la repetición del sonido, todos los demás pensamientos se desvanecen poco a poco hasta que la mente queda clara y tranquila. Según la cultura hindú, todas las cosas que existen están formadas por sonidos y cada una de estas representa de manera simbólica las normas de energía que contienen.

“La voz es una poderosa herramienta de sonido que al contrario de lo que se pueda pensar, todo el mundo puede aprender a utilizar para sanar y sanarse. Es un poderoso vínculo entre nuestro ser y nuestra esencia más pura. A través de ella podemos reparar nuestro ADN, restaurar el flujo de la energía de nuestro cuerpo, liberarnos de patrones emocionales estancados, aliviar el dolor... el trabajo con mantras y diversas frecuencias sonoras que durante numerosos siglos han venido siendo practicadas por los monjes tibetanos, los chamanes o lo gurús hindús, así lo atestiguan” (González, Mª S. 2014:36).

Los mantras emplean los mismos canales subliminales que la música y los anuncios publicitarios, aunque con intenciones mucho más benéficas. El ritmo sonoro funcionará en el plano inconsciente y acabará por saturar los pensamientos conscientes, lo cual a su vez, afectará a los ritmos. De hecho, parte de la magia del mantra consiste en que no se debe reflexionar sobre su sentido, pues sólo así trascenderemos los aspectos fragmentarios de la mente consciente y percibiremos la unidad subyacente.

Los Mantras son la **energía a base de los sonidos**. Decir cualquier palabra produce una vibración física real. Si la vibración física se combina con una intención mental, entonces la vibración contiene un componente mental que influye en el resultado. Estos **pensamientos crean ondas de energía**, e inician una poderosa vibración que corresponde a una frecuencia específica de energía espiritual y un estado de consciencia en forma de semilla.

Cuando nosotros **cantamos mantras** afirmando cosas, produce efectos muy positivos, porque todas esas afirmaciones le dan una señal a la mente para actuar. Si comenzamos afirmando, “Tengo la capacidad”, “Yo me amo”, “Vivo en armonía conmigo mismo y mi entorno”. Siempre hay que realizar las frases en presente, pues todo lo que decimos es muy poderoso.



Por lo tanto, los mantras infunden en nosotros un sentimiento de humildad y oración, que nos proporciona la sensación de que en nuestro interior a nuestro alrededor, existe algo poderoso. Según la maestra de yoga Mini Thapar: “*los mantras nos preparan para la calma, algo que todos necesitamos en este mundo de estímulos externos.* (Thapar, M. y Siingh, N; 2013:119)

Alguien que se dedica a esta práctica, conocida como mantra de meditación, desarrolla gradualmente un control mental y alcanza un elevado control de los sentidos. Algunos mantras están particularmente asociados a aspectos de nuestra existencia. Ya sea la prolongación de la vida, la purificación de enfermedades, impedir que la mente caiga en estados inferiores, o eliminar el miedo y la ansiedad, por ejemplo. Pero en general, podemos decir que todos los mantras tiene el mismo objetivo: eliminar el sufrimiento y la confusión, y conducir al practicante hacia el preciado “Despertar”.

Judith Anodea (experta en el sistema de chacras) dice que *pronunciado un mantra en voz alta durante algunos minutos a primera hora de la mañana*, ya que en esa hora es muy eficaz y esa buena vibración que nos produce el mantra, perdura todo el día. Si pronunciamos un mantra muy suave y lento, estaremos muy calmados y relajados durante todo el día. En cambio si el que elegimos posee mucho ritmo, nos generara mucha energía y ganas de hacer lo que queramos. Nos sentiremos capaces de todo. Nos dará un bienestar muy profundo.

LOS MANTRAS UTILIZADOS EN EL AULA

La **organización** que he seguido en el trabajo con los mantras es la siguiente:

- Ha sido en el mes de febrero (2015), cuando he decidido incorporar esta práctica y experiencia en el aula, con el objetivo de proporcionarles más herramientas en esta búsqueda de sosiego y paz interior. Para poder profundizar, cada mes hemos aprendido un mantra diferente. Hemos empezado con mantras sencillos, para pasar el próximo curso a entonar mantras más complejos.
- En primer lugar, les escribo el mantra en la pizarra y cantamos el mantra en voz alta, sin música, para que interioricen la pronunciación y el ritmo del mantra. A lo largo de la mañana o en momentos concretos, cuando ellos están trabajando, les pongo canciones con los mantras trabajados, para que los escuchen con música y así vaya impregnando sus vibraciones.
- Para que ellos puedan tener siempre visible los mantras hemos creado un “*espacio del mantra*”

Algunos de los **consejos** que les doy a los niños en el aula, para practicar los mantras son:

- Los mantras se pueden cantar en voz alta o de manera interna, si se cantan en voz alta hay que dejar que resuene en tu pecho.
- No importa que la pronunciación no sea la correcta, el poder del mantra se encuentra en como nosotros nos concentramos cuando repetimos sus sabias palabras.
- También se pueden usar los mantras como “protectores de la mente” mientras caminamos o cuando realizamos cualquier acto cotidiano.
- Cuando terminamos de cantar el mantra, vamos bajando el volumen poco a poco, hasta que deje de ser un sonido externo y sólo lo escuches en tu interior. Luego dejamos que ese sonido interno se vaya volviendo silencio.



- Al concluir la práctica, permanecemos sentados en la resonancia de ese silencio, dejando que la vibrante quietud tenga un efecto refrescante

“También hay sonido en el mundo espiritual, y si nos acercamos a ese sonido, entonces nuestra vida espiritual comenzará” Srila Prabhupada

Los mantras utilizados han sido:

<p>ON NAMO ARAYANAYA ON NAMO NARAYANAYA</p>	<p>Significado: <i>“Gloria a la felicidad, sabiduría y rendición del espíritu cósmico que está en todos los seres y cosas”.</i> Promueve la salud física, emocional y mental, la sabiduría y el poder personal.</p>
<p>OM SAE RAM OM SAE RAM OM SAE RAM OM SAE RAM</p>	<p>Significado: <i>“La divinidad que hay en mí la veo en tí”</i></p>
<p>RA MA DA SA SA SE OM RA MA DA SA SA SE OM</p>	<p>Significado: <i>“Sol, luna, tierra, infinita, tu mismo, yo soy”</i></p>
<p>Om Om Om Sarvesham Svastir Bhavatu Sarvesham Shantir Bhavatu Sarvesham Poornam Bhavatu Sarvesham Mangalam Bhavatu Om, Shanti, Shanti, Shanti</p>	<p>Es el Mantra de la PAZ y significa: <i>"Que el bienestar, la paz, la integridad y tranquilidad, la felicidad y prosperidad sean alcanzadas por todos."</i></p>
<p>HARE KRISHNA HARE KRISHNA KRISHNA KRISHNA HARE HARE HARE RAMA HARE RAMA RAMA RAMA HARE HARE</p>	<p>El canto <i>“es una llamada al Señor y a Su Energía Espiritual para que nos brinde protección al alma”.</i> Es un medio para fijar la mente, calmarla y enviarle ondas de paz y armonía.</p>

Otros mantras que cantaremos en cursos posteriores:

<p>Sa Re Sa Sa, Sa Re Sa Sa, Sa Re Sa Sa, Sa Har Re Har Har, Har Re Har Har, Har Re Har Har, Har</p>	<p>Significado: <i>“La totalidad infinita está aquí, en todas partes. La creatividad del universo está aquí, en todas partes”.</i></p>
---	--



<p>EK ONG KAR SAT GUR PRASAD SAT GUR PRASAD EK ONG KAR</p>	<p>Significa “Hay un Creador, una Verdad revelada a través de la gracia del Gurú.”</p> <p>Es un mantra mágico, llamado así por su <i>poder</i> y <i>espiritualidad</i>. Aporta una gran <i>intuición</i>.</p>
<p>ADI SHAKTI, ADI SHAKTI, ADI SHAKTI NAMO NAMO</p> <p>SARAB SHAKTI, SARAB SHAKTI, SARAB SHAKTI NAMO NAMO</p> <p>PRITHUM BHAGAWATI, PRITUM BHAGAWATI, PRITUM BHAGAWATI NAMO NAMO</p> <p>KUNDALINI, MATA SHAKTI, MATA SHAKTI, NAMO, NAMO.</p>	<p>Significa: "El poder Primordial, Todo el Poder, que genera a través de Dios".</p> <p>El entonar este mantra ayuda a <i>eliminar miedos</i> y <i>satisface deseos</i>.</p>

D— EL TRABAJO CON LOS DUELOS

Como explica la psicóloga y terapeuta Sandra Barroso, cada una de las vivencias que pasamos en la vida va consolidando lo que somos en la actualidad, ya que cuando se aprende algo, **este aprendizaje queda grabado en las redes neuronales de nuestro cuerpo y cerebro**. Estas memorias pueden ser *experiencias que han pasado hace muchos años y que aunque no nos damos cuenta, pueden tener un impacto en nuestras vidas en la actualidad*. Por ejemplo, a veces podemos sentir miedo y tristeza sin que lo podamos controlar y sin ninguna justificación en el presente.

“Creemos que el pasado esta inerte, seco, en el fondo de uno mismo, como vieja pólvora olvidada en un cuenco; pero no, está activo, viviente. No cesa de colorear el presente. La decocción del pasado contiene lo mejor y lo peor...Tome tan solo lo mejor del pasado. Demasiado macerado y aislado en los repliegues del cuerpo, envenena. Necesita mezclarse con el presente que pasa a través de el para convertirse en un fortificante poderoso, en un elixir de vida” (Sandra Barroso: 130).

Entre todos los recuerdos, son especialmente **importantes los de los primeros años en la vida** cuando se está forjando nuestra personalidad. Cuando somos pequeños no tenemos capacidad de distinguir qué es verdad y que es mentira, por tanto, si una persona ha sido maltratada en la infancia y siente que no vale nada, este sentimiento puede perdurar toda la vida.

“Arriesgarse a despertar las experiencias arcaicas más dolorosas y las zonas muertas que constituyen sus huellas... asumir la responsabilidad del estado del cuerpo...Tomar poco a poco conciencia de él hasta sentir la propia vida tomar cuerpo” (Bertherat, T. 1999:122).

En estos tres últimos cursos, he vivido experiencias estremecedoras y muy liberadoras en diferentes propuestas meditativas en el aula, pues a través del trabajo con la respiración y de la situación de quietud y calma, los niños entran en un estado de relajación, de comunicación interna y de introspección, en el que afloran emociones y duelos, como “piedras” no digeridas.

“ Toda emoción que no puede liberarse es una tensión para el organismo, es una presión constante que intenta ser liberada. () El vínculo entre la emoción y la tensión emocional es



tan evidente que puede decirse que impulsos o sentimientos están siendo reprimidos al estudiar las tensiones musculares de la persona. Se trata de la lectura del cuerpo” (Tonella, G. 2000:35–36).

Como explica la psicóloga Rosa María Suárez la mente no puede abarcar todo lo que le pasa, o entender los aspectos afectivos de la experiencia, la experiencia se convierte en trauma al fragmentarse los diferentes aspectos de dicha experiencia y que por muy lejana que sea, esa memoria fragmentada queda alojada en el cerebro a modo de ideas fijas, muchas veces inconscientes que siguen entrometiéndose involuntariamente como percepciones aterradoras, preocupaciones o quejas somáticas. *“Cualquier experiencia que provoca emociones desagradables como miedo, ansiedad, vergüenza o dolor físico, puede funcionar como trauma e influyendo en los diferentes aspectos de la vida de la persona”*. (Suárez, R.M. 2014:60)

En 1996 el doctor Van der Kolk descubrió que cuando una persona *recuerda un evento traumático hay una mayor actividad del hemisferio derecho (HD)* con respecto al izquierdo (HI). Además, el HD tiende a ver de una manera más negativa el suceso y se desactiva el HI, por lo tanto, la persona no puede acceder a los recursos positivos, sentimientos eutímicos y optimismo para poder superar la situación. Las diferencias entre cómo se ven los sucesos traumáticos con cada uno de los hemisferios cerebrales varían en función de la gravedad del suceso, cuanto más perturbador es, mayor es la diferencia entre ambos y menor es la comunicación entre ellos. Si en el momento del suceso tenemos una activación izquierda, veremos el hecho de una manera más distanciada y menos dolorosa. Sin embargo, no es posible controlar la activación cerebral en un momento específico, si una situación quedó muy marcada emocionalmente para nosotros, seguramente tendríamos activación derecha en ese instante.

La escena fundante es aquel recuerdo con un alto contenido emocional y que se queda atrapado en nuestra memoria **afectándonos en la actualidad**. Recientes estudios científicos demuestran que cuando una persona tiene un impacto emocional, el cuerpo calloso se “congela” y la información relacionada a ese recuerdo no puede pasar del hemisferio izquierdo al derecho, por tanto, la parte más realista del cerebro no le puede comunicar al emocional que el suceso traumático ya ha pasado y que el peligro ya no existe. La escena fundante es un recuerdo del pasado remoto que representa *el inicio de una creencia negativa o tristeza, de una conducta disfuncional, de una patología, etc.* Los síntomas pierden la conexión con su origen y a través de las sensaciones corporales podemos llegar a su nacimiento.

“Todas las emociones que se guardan, que se encapsulan sin ser sanadas terminan enfermando el cuerpo” (Stamateas, B. 2014:49).

En esta misma línea de pensamiento, Lowen y Reich afirman que *el carácter no es el retrato de toda la personalidad, sino que nos indican las defensas que el individuo desarrolla contra la expresión libre de los impulsos y sentimientos*. Es decir, nos ofrece un “mapa” del carácter levantado a partir de los miedos y defensas más profundos del proceso personal, cristalizados en el cuerpo. (Lowen, A. 1988:45)

LOS DUELOS Y RECUERDOS TRAUMÁTICOS ABORDADOS EN EL AULA: LA MUERTE DE UN SER QUERIDO Y LAS HUELLAS DE LAS SEPARACIONES TRAUMÁTICAS

El trabajo con el duelo y los recuerdos traumáticos de los niños, surge de las situaciones meditativas y de las visualizaciones realizadas, en las que con la práctica y la confianza



generada en el aula, se va aumentando la capacidad de introspección y de exteriorización de las emociones detectadas, por cada alumno.

Gracias al trabajo de empatía y respeto realizado progresivamente en la clase, los niños sienten la libertad necesaria, para poder expresar todo aquello que mana en su interior y que les perturba o que les preocupa; se van abriendo más y más, y en cada experiencia meditativa, se va conectando con recuerdos enquistados, fluyendo inimaginables fantasmas o recuerdos dolorosos.

“El gran archivo de imágenes que guarda la memoria de mi ordenador atesora auténticas joyas semejantes a los sótanos de un museo” (Widmer, k. 2014:42).

Sorprendentemente, meditaciones que por su temática yo consideraba que no tendrían que generar recuerdos dolorosos, conectan con algún rincón del niño que hacen salir a flote escollos de su memoria. En el aula, son dos temas principalmente los que surgen:

A– **la muerte de un ser querido**, referido tanto a personas como a mascotas

B – y las dolorosas huellas de **separaciones traumáticas**

A– **La muerte** es un tema del que nadie quisiera hablar, pero en diferentes momentos de nuestra vida debemos afrontar la pérdida de nuestros seres queridos y hablar de ellos es necesario para superarlo, pues *“la muerte arrebató al ser amando, pero nunca los recuerdos; el amor y los recuerdos son eternos”* (Stamateas, B. 2014:31).

Como expone el psicólogo y terapeuta Bernardo Stamateas, *“cuando una persona ha perdido a un ser querido se trata de decir algo que le alivie, aconsejando frases como: “piensa en otra cosa”; “Dios se lo ha llevado”; “No llores, ten fe”; o “Va a pasar, ya verás”. Y si queremos contar algún recuerdo que viene a nuestra memoria, dicen: “Mejor hablemos de otra cosa, no te va hacer bien” y una cantidad de frases similares, que muchas veces suelen entristecer más a la persona que está soltando su dolor. En la mayoría de los casos, **acompañar en silencio** al que está pasando por esa situación de dolor es mucho más beneficioso que hablar”*. (Stamateas, B. 2014:29).

En el caso de los niños, esta situación siento que se agrava, los padres para evitar el dolor que la pérdida pueda generar en sus hijos, enmascaran la situación con frases e imágenes infantiles, huidizas y que no se ajustan para nada a la realidad. Por mi experiencia a lo largo de estos años ante las situaciones de duelo surgidas en el aula, los niños tienen una gran necesidad de expresar lo que sienten hacia su ser querido, tienen dudas, miedo, incertidumbre... pero en la mayor parte de los casos, nunca lo han podido manifestar en casa; en algunas circunstancias porque los padres han evitado hablar sobre el tema o bien porque se sienten sin estrategias o habilidades para poder afrontarlo correctamente, como muchos me han confesado.

En este sentido, hablar cara a cara y sinceramente, con el niño sobre la muerte, supone un trampolín para él, pues ve en el maestro un aliado que **no le juzga, ni le compadece, ni le miente**, tan solo **le escucha y le acompaña** en su desolación. Lo cual no es posible, sin la apertura necesaria del maestro, para acoger todos estos mundos emocionales, también implantados en nuestro propio organismo, en nuestro corazón. El maestro debe generar ese espacio de seguridad y de confianza necesario, para que el niño pueda exponer lo que siente, favoreciendo así que pueda sanar ese dolor.

Dejar que todo pase sin forzar, simplemente permaneciendo con la atención puesta en ello, será un gran paso.



En la expresión de sus emociones, deberemos favorecer que con la palabra puedan manifestar todas aquellas ideas que les atormentan, que no entienden, que necesitan dejar fluir... pero también con el llanto, tan necesario en momentos de angustia, de disgusto, injusticia o dolor; demoliendo con ese “*llanto cultural*” que le enseña a los hombres a que no pueden llorar, que solo es admitido para las mujeres (Stamateas, B. 2014:46)

“*El llanto es a veces el modo de expresar las cosas que no pueden decirse con palabras*”
Concepción Arenal

B.— Cada vez me encuentro con más niños que sufren de forma traumática **la separación de sus padres**, afectándoles a nivel académico, social y afectivo. Por este motivo, se hace imprescindible este trabajo en el aula, pues es parte de su realidad, de su vida, la cual no puede evolucionar correctamente, si este duelo no se sustenta sanamente.

El apego es un conjunto de conductas instintivas en el niño que tienden a la búsqueda de proximidad con una o varias figuras adultas (figuras de apego) y a la restauración de la cercanía en caso de perderla (Suárez, R.M. 214:58). La finalidad evolutiva del apego, por lo tanto, es la obtención de seguridad, protección y cobertura de necesidades por parte del niño. En el aula, veo como esta pérdida de referentes, provocan que el niño se sienta perdido, confuso, desmotivado, hay niños que reaccionan con continuas rabietas, e incluso agresivamente, en el caso de niños más mayores.

Siento que estos niños, se vuelven más pasivos, que pierden la curiosidad y las ganas incluso de aprender. Precisan de mayor cantidad de refuerzos positivos y, sobre todo, de ser escuchados. Esta es una necesidad que se repite en todos los casos que he vivido. Algunos de ellos demandan directamente abrazos, caricias y halagos, sin embargo, otros niños se vuelven más resistentes al contacto físico y verbal en un primer momento; pero cuando penetras en su epidermis emocional, y le tocas con la mirada, con la escucha, con la sola presencia, se rinden inconmensurablemente.

En el trabajo con la muerte de un ser querido, o en los duelos con personas allegadas, planteo diferentes situaciones como:

- **Construir un inventario de recuerdos positivos** sobre el ser querido, para en vez de enmascarar la muerte, enmarcar las vivencias acontecidas con dicho ser.
- Favorecer situaciones en las que los niños puedan **despedirse de su ser querido**, dándoles las gracias por toda la herencia vivencial compartida, por todo el amor recibido, por los cuidados otorgados, por seguir protegiéndonos, etc.
- **Experimentar el llanto** como una herramienta con la que podemos liberarnos de nuestras angustias, para poder recuperarnos.
- “**La silla vacía**”: esta técnica la utilizo con niños cuyo duelo (tanto por la separación de sus padres o por una muerte) está muy enquistado, y siento que en grupo les cuesta manifestarse. Para ello, buscamos momentos tranquilos, generalmente el recreo, en el que estar solos en el aula, para que desde la intimidad, puedan expresar todas aquellas emociones retenidas que tantos daños y bloqueos les provoca. Cogemos dos sillas colocadas una en frente de la otra, el niño se sienta en una de ellas e imagina que frente a él está sentada la persona que le está generando dolor, rabia, frustración, o bien la persona a la que extraña. Con mucho tacto y mimo, le ánimo a expresar todo lo que siente. (Técnica adaptada de Stamateas, B. 2014:47).



- **Dedicarles “Ruedas de energía”** a dichos seres, para manifestarles todo nuestro amor, a modo de regalo u homenaje.
- Escribirles cartas o notas a sus seres queridos cuando lo deseen o cuando lo sientan necesario. Por este motivo desde el curso 2013, contamos con el “*Baúl de los seres queridos*”, situado en el “*Espacio de la Salud*”, y en el cual pueden depositar todos sus escritos (Apartado 5.1.9).
- **Conexión con las familias:** animo a los niños a que les pregunten a sus padres sobre su ser querido, para que les cuenten cosas sobre su infancia, curiosidades, habilidades, gustos, anécdotas, para que vean fotografías juntos... haciéndoles partícipes del propio proceso de duelo, en familia.

Creo que estos simples y aparentes pequeños acontecimientos, nos ayudan a encontrar los espacios positivos en las circunstancias adversas, como oportunidades para aprender, crecer y expresarnos abiertamente.

De forma, que en este trabajo siempre se parte de situaciones de calma y sosiego, momentos de trabajo y escucha de uno mismo, que generan un especial clima en el aula que permite liberar todos estos llantos soterrados.

Personalmente, este saber estar con los niños en la liberación de dichos duelos, ha sido posible gracias al trabajo y liberación de los míos propios, y del trabajo realizado a través de la terapia, con personas allegadas a mí. Por lo que, su abordaje en el aula, se plasma de una forma muy intuitiva, que permite la escucha desde el respeto y el acompañamiento y no desde la compasión.

Muchos de estos instantes vividos con los niños, en la sanación de emociones negativas, de dependencias emocionales, de despedidas de seres queridos fallecidos, de activación de los propios y escondidos talentos, de la mejora de su salud emocional... han supuesto algunas de las experiencias más gratificantes, extraordinarias e inolvidables, en mi experiencia como docente; lo que ratifica su importancia y necesaria presencia en la escuela.

Debido a que estas situaciones y expresiones de duelo, como he contado, suelen surgir de forma espontánea e inesperada, de otras actividades planteadas como relajaciones o visualizaciones, su abordaje se produce de la misma manera, espontáneamente e intuitivamente. Pero muestro dos ejemplos de actividades abordadas:



MEDITACIÓN CON MIS SERES QUERIDOS

Busco un lugar en el que me encuentre cómodo, en el que tenga intimidad.

- Cojo la foto de mí ser o seres queridos con mis manos y la coloco frente a mí, observo como es ese ser: su pelo, su cara, su cuerpo, el entorno en el que está...
- Observo como es su gesto: está sonriendo, está feliz, está serio, está triste...
- Coloco la foto en el pecho, junto al corazón y cierro los ojos de la cara para abrir los ojos del corazón, y desde este lugar me pongo en contacto con él. Le digo aquello que siento, si estoy triste y le echo de menos, si me siento muy feliz, porque forma parte de mi vida, si siento no haberle dicho algo en un momento concreto, si necesito pedirle perdón, si estoy enfadado con él... y me permito hablar desde este lugar, desde el corazón.
- Si me surge una emoción me permito manifestarla, y respeto a quien necesite manifestarla, si alguien necesita llorar, reír, suspirar, gritar... este es el lugar y el momento para hacerlo... (Respetamos el tiempo necesario)
- Coloco la foto frente a mí y mirándole, le digo: gracias, gracias, gracias... por formar parte de mi vida, por haberme dado tantas alegrías, por haberme hecho tan feliz, por haberme cuidado... y todo aquello que sienta por lo que debe agradecerle.
- Y con una sonrisa le digo “TE QUIERO”

“EL BAUL DE MIS PENSAMIENTOS”

Hacemos unas respiraciones profundas, en una postura de sentado.

- Imaginamos que se está en un lugar solitario escogido por nosotros para estar a solas y visualizamos un baúl, con todos sus detalles (color, tamaño, adornos, etc).
- Una vez visualizado, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿Qué aspectos de mi vida, no me permiten ser del todo feliz? Lo dejo resonar y, a medida que vayan surgiendo, los vamos colocando en el baúl.
- Cuando ya no haya más que meter, se invita a los alumnos a proceder libremente con el baúl, sin darles más consignas.
- Realizamos unas respiraciones profundas, para cerrar la actividad y les invitamos a ir sintiendo su ropa, tomar conciencia del aula, mover las manos y dedos de los pies suavemente. — Preguntarle al propio cuerpo qué le apetece hacer: desperezarse, bostezar, estirarse... —
- Finalmente, abrir lentamente los ojos.
- Para finalizar se puede reflexionar en voz alta sobre lo ocurrido o, por escrito y de forma individual en un papel, respondiendo a preguntas como: ¿Qué hemos metido en el baúl?, ¿Cómo lo hemos hecho?, ¿Qué he hecho con el baúl?

(Adaptación de GONZÁLEZ, L. L.2007:67)



4— LA RELAJACIÓN

Relajación no quiere decir letargo, sino descomprensión de ciertos músculos, soltura de ciertas articulaciones y movimientos sin utilizar la fuerza.

El objetivo principal de los métodos de relajación consiste en la producción bajo control del propio sujeto, de estados de baja activación del Sistema Nervioso Autónomo, pues entre los cambios bioquímicos desencadenados está el aumento de la producción de serotonina y la disminución de los niveles de cortisol y adrenalina. Estos estados de baja activación se logran como consecuencia del establecimiento de actitudes y actividades cognitivas y su logro repercutirá en un mayor autocontrol de conductas emocionales, comportamentales e intelectuales. (Calvo. R y Valbuena J. 2012:204).

Dentro del equilibrio psicobiológico hay siempre un ritmo fundamental. Una fase activa y una fase pasiva, a grandes rasgos. La fase activa está caracterizada por el movimiento y la fase pasiva por el reposo (Yin y Yang). Ambas fases son indisociables una de otra y vitalmente necesarias. La forma actual de vida occidental prioriza la fase activa, el movimiento, la maximización de la actividad y producción en todas sus formas. El equilibrio de estas dos fases (actividad, reposo) es esencial para mantener una salud física y psicológica, y fundamental para la actividad de autoconocimiento. Es bien sabido, las implicaciones psicobiológicas del stress en el organismo, provocando un deterioro de los tejidos, por hallarse los mismos sometidos a una actividad psíquica excesiva del individuo. La relajación consciente permite equilibrar física y psíquicamente a la persona, llevando el ritmo psicobiológico a una armonía natural, permitiendo el descanso y regeneración de los músculos y tejidos, y la renovación del psiquismo.

La relajación tienen *beneficios* tales como (Calle, R; 2009:156–157):

ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Desarrolla la atención mental pura. — Intensifica la tranquilización de todos los procesos mentales. — Mejora y armoniza la coordinación de la mente y el cuerpo. — Equilibra conexiones. — Reduce muy eficazmente la tensión física, mental y emocional.
PSICOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Favorece el verdadero autocontrol a la luz de la conciencia ecuánime. — Ayuda a combatir el estrés y la ansiedad. — Es útil en situaciones difíciles: enfermedad, tensión, disgustos, accidentes... — Colabora en resolución de conflictos internos. — Facilita acercamiento a uno mismo. — Filtra las influencias nocivas del entorno. — Previene o ayuda a superar la irritabilidad.
FISIOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Estabiliza la acción respiratoria. — Coopera en la superación de fatiga crónica y al abatimiento. — Ralentiza el metabolismo, mejorando todas las funciones orgánicas, y activando las capacidades del sistema inmunológico. — Facilita un mayor aprovechamiento de todas las energías. — Regula sistema parasimpático y disminuye la cantidad de adrenalina en sangre. — Neutraliza la tensión que generan las actividades intensas y competitivas



Son diversas *las técnicas para relajarse*, pero no todas tienen la misma eficacia ni son compatibles con todas las personas, debiéndose utilizar dependiendo de las características de la población y de sus circunstancias personales (Calvo. R y Valbuena J. 2012:204). Algunas de las técnicas más conocidas son:

- **Relajación Progresiva de Jacobson:** Es el más utilizada por la mayoría de los psicólogos y uno de los modelos de mayor eficacia. Su principio está basado en la relación de ejercicios musculares consistentes en tensar los músculos pasar a relajarlos posteriormente. Esto provocará una sensación de relajación y bienestar.
- **Relajación pasiva de Schwarts y Haynes:** Consiste en concentrarse en cada uno de los músculos y seguir con una relajación sin necesidad de tensar. La técnica tiene su principio de acción en llevar la concentración a los músculos tensos y relajarlos.
- **El entrenamiento autógeno de Schulz:** En él se utiliza la creatividad y la imaginación para crear sensaciones de pesadez, calor, entre otras para llegar a relajarse.
- **La relajación diferencial de Bernstein y Borkovek:** Se practica la relajación de Jacobson: tensión y relajación, en diferentes posiciones y lugares.

LAS RELAJACIONES REALIZADAS EN EL AULA

En el aula hemos mezclado todas estas técnicas para conseguir la relajación en los niños y, estas son algunas de las relajaciones que hemos desarrollado a lo largo de estos cursos:

“EL TENTETIESO”

- Este ejercicio es interesante realizarlo en todas las posiciones posibles: de pie, sentado, tumbado, para que sientan las diferencias corporales.
- Si por ejemplo lo realizamos de pie, les pediríamos que se coloquen de puntillas y con los brazos estirados hacia el techo lo más estirados y tensos posibles, permaneciendo unos minutos en esta posición.
- Al mensaje de “relax”, se dejan caer, apoyando los pies en el suelo, bajando los brazos y la cabeza y relajando todo el cuerpo. Se repita varias veces, para que puedan sentir las diferencias.

“SINTIENDO LO QUE ME TOCA”

Sentados en la silla, cerramos los ojos y percibimos:

- Todos aquellos puntos que toca el cuerpo con la silla.
- Todo lo que toca el cuerpo con la ropa.
- Después sentimos el aire de la cara y las manos.
- Pon ahora tu atención recorriendo el cuerpo de arriba abajo y viceversa, hasta percibir el cuerpo como un todo, advirtiendo todo lo que toca



“INVENTARIO DE MI CUERPO”

Sentados cómodamente en la silla, cerramos los ojos y realizamos un inventario de cómo está nuestro cuerpo, si hay o no tensiones; si hay o no molestias. Seguimos el siguiente orden:

- Pies –talones –gemelos –rodillas –muslos –piernas –cadera –estomago –pecho – hombros –codos –muñecas –manos –cuello –cabeza –cara

“LA RELAJACIÓN CONSCIENTE: SOLTAR, CAER Y REPOSAR”

- Nos colocamos en posición supina, espalda apoyada en el suelo y las piernas separadas levemente, con los dedos de los pies hacia los lados, los brazos se hallan distendidos a los lados del cuerpo separados unos centímetros del mismo con las palmas hacia arriba.
- Se comienza haciendo unas respiraciones lentas y profundas sin llegar a forzar los pulmones. En cada exhalación se debe adoptar la actitud de “soltar”, es decir en cada exhalación se debe intentar aflojar, soltar, relajar, las tensiones emocionales y físicas.
- Otro aspecto de suma importancia a tener en cuenta, es que *debe haber en todo momento una atención consciente* a todo el proceso de relajación, así como también de los estados mentales. Esto permite la incorporación a la conciencia de la energía que se va liberando progresivamente, produciendo una expansión de la misma y de sus posibilidades.
- Luego se comienza a recorrer el cuerpo focalizando la conciencia progresivamente en las distintas zonas del cuerpo, aflojando dicha zona con la exhalación, y la correcta actitud mental de “soltar”. Comenzamos por los pies, piernas, caderas, abdomen, pecho, manos, brazos, cuello y por último cabeza. Podemos acompañar el proceso con autosugestiones mentales diciendo interiormente “relax” o “mi pierna, brazo... está relajado”.
- Tras haber completado el recorrido podemos centrar nuestra atención en la respiración, siendo conscientes de sus movimientos y del aire que entra y sale de los pulmones.

Lo importante aquí es “estar presentes” siendo plenamente conscientes del ahora, de lo que está sucediendo con el cuerpo y con la mente. Para incorporarnos nuevamente, vamos moviendo levemente los músculos del cuerpo, siempre con suavidad.



“LA RELAJACIÓN DEL SILENCIO”

- La postura más idónea que se recomienda para este ejercicio es la postura clásica del yogui, dado que esta posición nos permitirá que el circuito de las energías que nos conecta con las de la tierra se centren en la parte inferior, evitando de esta forma sus influencias que, de alguna forma y aunque no nos percatemos, están actuando sobre nosotros.
- Se trata durante este ejercicio de no pensar en nada: proyectos, problemas, preocupaciones, sentimientos, etc. Se trata de sentir la sensación de estar, para aprender a tener conciencia de nosotros mismos, de nuestro propio ser.

Como resultado del ejercicio conseguiremos una profunda relajación vivida única y exclusivamente a través de nuestra propia mente. Practicarla asiduamente no puede ayudar a superar entre otras cosas: la falta de atención, el sueño, las distracciones, etc., y saber en un momento determinado, como eliminar de nuestra mente pensamientos negativos o pensamientos que nos despistan o no nos dejan descansar o relajarnos.

“SENSACIONES CON NUESTROS BRAZOS Y PIERNAS”

- Sentados en la silla se sujeta un lápiz entre las manos, con la presión suficiente para que no se caiga. Lo consideramos como una prolongación primero de la mano derecha y luego de la izquierda. Mover suavemente el lápiz en todas las direcciones, teniendo siempre el lápiz como elemento de conexión entre ellas. Mientras se realiza el ejercicio, percibir como están los brazos y clavículas.
- Dejamos a un lado el lápiz y mantenemos entre las manos la misma distancia que si estuviéramos con el lápiz. ¿Cómo sentís ahora las manos? ¿Hay una unión?
- Con las muñecas sueltas y las manos entrecerradas, “golpear” la pierna derecha a modo de percusión, desde los dedos de los pies hasta la cadera.
- Después descansamos un momento y comparamos la pierna derecha con la izquierda. ¿Qué diferencias sentimos?
- Para acabar, golpeamos la pierna izquierda y comprobamos de nuevo las diferencias con el resto del cuerpo.



“CORRIJO MI POSTURA”

- Sentados percibimos los pies completamente apoyados en el suelo, y corregimos la postura.
- Después sentimos como está la espalda apoyada en el respaldo de la silla y la corregimos.
- Con la postura corregida ejercer resistencia hacia el suelo y luego relajamos.
- Hacemos pequeñas oscilaciones desde sentados: hacia delante, hacia el respaldo, hacia la derecha y hacia la izquierda.
- De pie percibimos la espalda estirada (hombros hacia atrás, pecho hacia delante) y corregimos la postura.
- Con un libro en la cabeza, mantener el equilibrio y sentir la espalda recta.
- Hacemos pequeñas oscilaciones desde la posición de pie.

“1-2-3- TENSIÓN”

- Sentado en una silla y separado de la mesa, elevo el brazo derecho con la mano bien estirada hacia el techo y a la vez, estiro la pierna derecha hacia delante, perpendicular a la silla, haciendo que los dedos miren al techo. Respiro tranquilamente, llenando los pulmones de aire y manteniendo el aire 10 segundos.
- Relajamos el cuerpo y comparamos la parte derecha con la izquierda. Realizamos el ejercicio con la parte izquierda. Repetimos varias veces el ejercicio con cada lado del cuerpo.
- Sentado en una silla, al inspirar contamos mentalmente hasta 5, apretando y cerrando la mano derecha progresivamente (en el 5 tiene que estar el puño cerrado con fuerza). Posteriormente, también en 5 tiempos, elevamos el hombro derecho hasta la oreja, con el brazo extendido. Para relajar se hace en 5 tiempos progresivamente, la bajada del hombro y la apertura de la mano. Luego se repite con el lado izquierdo, comparando ambos hombros.



“RELAJACIÓN DESDE UNA SILLA”

El ejercicio consiste en tensar un grupo de músculos, luego relajarlos y después tensar el grupo de músculos opuestos, enseguida se pasa a otro grupo de músculos. Se tensan los músculos todo lo posible durante aproximadamente 10 segundos, enseguida se relajan 10 segundos y se dice una misma palabra calma.

La tensión se debe dar durante la aspiración y la relajación durante la espiración

La serie de ejercicios es la siguiente:

- Dedos de los pies: Presionar los pies contra la suela de los zapatos, relajar. Flexionar los dedos hacia la parte inferior, siempre con las piernas apoyadas, relajar.
 - Gemelos y pies. Con las piernas apoyadas doble los pies haciendo que los dedos apunten a la cabeza, relajar. Con las piernas apoyadas flexionar los pies en dirección opuesta, relajar. Si aparecen calambres, agitar los músculos.
 - Piernas: Extenderlas y levántelas a 15 cm. del suelo (la tensión en el estómago debe ser mínima), relajar. Hundir los talones en el piso, relajar.
 - Glúteos: Elevar ligeramente los músculos de los glúteos, relajar. Bajar ligeramente esta parte hundiéndolos en el asiento de la silla.
 - Estómago: Realizarlo después de tensar las piernas. Comprimir el estómago como si fuera a recibir un golpe, relajar.
 - Espalda: Con los hombros contra la silla impulsar el tronco hacia delante a fin de formar un arco, relajar. Al realizarlo hacerlo lentamente y ser muy cuidadoso, si se experimenta dolor relajar inmediatamente.
 - Brazos: Se flexionan hacia sí mismo, se relajan. Se tensan estirándolos hacia delante (la mano también) se relajan.
 - Manos: Se cierran los puños apretándolos fuertemente, se relajan. Se extienden fuertemente los dedos, se relajan.
 - Hombros: Dirigimos los hombros hacia atrás y luego se relajan. Ahora empújalos hacia delante, relájalos.
 - Cuello: Con los hombros erguidos girar la cabeza lentamente hacia la derecha, tratando de tocar con la oreja el suelo y relajamos. Girar ahora la cabeza hacia la izquierda, y relajar.
 - Se lleva la cabeza hacia delante hasta que la barbilla toque el pecho y relaja.
 - Boca: Abrir la boca tanto como sea posible, relajar. Cerrar la boca presionando y haciendo una “O”, relajar.
 - Lengua: Con la boca abierta extenderla todo lo posible, relajar (deja que tenga una posición cómoda en la boca). Ahora llevar la lengua hacia atrás, relajar.
- Empujar la lengua al paladar fuertemente, relajar. Presionar la lengua contra la parte inferior, relajar.
- Ojos: Abrir los ojos tanto como sea posible, relajar. Cerrar los ojos fuertemente, relajar.
 - Respiración: Aspirar profundamente, muy profundamente, respirar normalmente. Exhalar hasta que los pulmones se vacíen 5 o 7 segundos 10 segundos si es posible), relajar.
 - Una vez terminado el ciclo permanecer relajado durante Unos minutos.



5— EL MASAJE Y LAS VIRTUDES DEL CONTACTO

En la época Griega se utilizaba el masaje como medio preventivo y de mantenimiento de la salud, por ejemplo, el padre de la medicina Hipócrates recomendaba masajear las extremidades inferiores favoreciendo el retorno venoso, hacia el corazón. Otras civilizaciones como la Japonesa, la Egipcia, la Inda o la China o han desarrollado sus propias escuela y técnicas e masaje, sienten por lo tanto fundamento en su medicina. En la India los niños reciben masaje con regularidad, y este arte se transmite de madres a hijas. En los hospitales Rusos se enseña a las madres a dar masajes para estimular el inmaduro sistema nervioso del bebé. En Marruecos les dan masajes con henna y mantequilla, o con un mezcla aromática a base de mejorana y menta. En Nepal, a los bebés Nyinba les dan masaje dos veces al día con aceite de semilla de mostaza y leche materna.

M^a Paz García (cofundadora de psicomotricistas Psicopraxis) asevera que **“el masaje en la infancia es una vía de conocimiento, entendimiento y conocimiento. Desde el masaje fortalecemos el desarrollo integral y armónico del niño. Desde el masaje favorecemos el desarrollo integral y armónico del niño. Entendido así, se convierte el dar masaje en un arte, transmitido de forma tradicional en muchas culturas y que poco a poco va encontrando su espacio en occidente, cuanto más descubrimos sus múltiples beneficios en los diferentes ámbitos de aplicación.** Para esta experta “tanto en prevención, en la educación, reeducación y terapia **el masaje en la infancia puede ser una herramienta fantástica que nos acerca en la relación del niño**” (M^a Paz García en Calvo, R. y Valbuena, J. 2012: 163).

El tacto *es el primer sentido que se desarrolla, permite conocernos y comunicarnos con los demás* (Plasencia, J.J.2001:60), sin embargo, la separación el contacto físico entre padres e hijos empieza alrededor de los cinco o seis años. Freud percibió ese comportamiento como la cima del complejo de Edipo, según el cual el niño puede albergar deseo sexual por la madre. El complejo de Electra, refleja la misma situación entre la hija y el padre. Para Phyllis K. Davis “a los cinco o seis años, el niño empieza a evitar la estimulación táctil (que se le niega) y el consuelo que proporciona. Se le dice “ahora ya eres mayor para que te acune o te abrace”, “No llores: eres un hombrecito”. El padre comienza a alejarse del niño, y alienta a la madre para que haga lo mismo” (Davis, P.1998: 68).

Pero durante el periodo entre los cinco y doce años, aproximadamente, no disminuye el interés del niño por su cuerpo, aunque ya no reciba estimulación táctil de sus padres. Para este autor la llamado periodo de “latencia táctil” a esa edad esta inducido por la sociedad y no autoinducida por el niño. (Davis, P.1998: 69).

El tacto nos concede la oportunidad de sentir y hacer sentir y nos brinda el acceso a nuevas vías de comunicación no verbales, desarrollando nuevos aprendizajes a través de la mirada, de la respiración, del tono con el que nos acercamos, con el que tocamos y acariciamos... Tristemente como expone el experto en masajes y terapias corporales Juan José Plasencia, “la sociedad inhibe este potencial de comunicación no verbal que poseemos, porque un contacto físico adecuado comunica más que las palabras” (Plasencia, J,J, 2001:60).



ESTUDIOS SOBRE LOS BENEFICIOS DE LOS MASAJES

Los estudios realizados en los últimos años demuestran que el contacto físico puede ayudar a mejorar la capacidad de atención de los niños, a disminuir el dolor y a fortalecer el sistema inmunológico entre otras muchas cosas (Atkinson, M; 2009:6–11):

- Vimala McClure (fundadora de la Internacional Association of Infant Massage) descubrió lo importante que era recibir caricias cariñosas desde la más tierna infancia mientras trabajaba en un pequeño orfanato de la India en 1973. Demostró que el contacto físico regular, que *transmite amor y seguridad*, puede resultar vital durante los primeros años de la vida del niño.
- Estudios realizados bajo la dirección de Tiffany Field en el Touch Research Institute de Miami, demostraron que el contacto físico *puede mejorar la capacidad de atención del niño, aliviar las depresiones leves, disminuir el dolor y mejorar el sistema inmunológico*.
- Mia Elmsater y Sylvie Hetu, de Suecia y Canadá, fundaron el Massage in Schools Programme a nivel mundial, con la intención de hacer llegar la idea de hacer llegar el masaje a todas las aulas. Se demostró que si los niños de primaria dedican entre cinco y diez minutos al día a darse masajes unos a otros, su nivel de concentración es mayor y son capaces de afrontar mejor las actividades del día. Uno de los estudios demostró que los niños que se masajaban entre ellos eran más tranquilos y mostraban un comportamiento menos agresivo, y otro demostró una mejora en las habilidades motrices.

Por lo tanto, *los beneficios del masaje* van más allá de sus beneficios terapéuticos sedantes o estimulantes del cuerpo y la mente, ya que *“forma parte de la experiencia del tacto, que es vital en el crecimiento personal y la autoafirmación, como afirma la experta”* Ángels Marín (Marín, A. 1999:56). Por este motivo, *“no es necesario tener un problema para recibir un masaje; este es, sobre todo, un acto placentero, que libera tensiones y facilita la comunicación tanto con uno mismo como con la persona que da el masaje”*.

Alguno de los beneficios de los masajes son:

FISIOLÓGICOS

- Estimula la microcirculación de la sangre y estimula el drenaje.
- Favorece la eliminación de sustancias de desecho presentes en la piel
- Reduce la tensión muscular Y estimula el tono muscular
- Favorece la eliminación de residuos y líquidos.
- Estimula la actividad peristáltica del colon y la secreción de jugos gástricos.
- SI se realiza asiduamente, elimina trastornos como el insomnio, irritabilidad, dolor de cabeza o tensión.
- Induce la liberación de endorfinas, los calmantes naturales del organismo.
- Produce un efecto vigorizante sobre todo el organismo
- Estimula el funcionamiento de distintos órganos y sistemas.



EMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> — Ayuda a reaccionar ante situaciones estresante de un modo más tranquilo. — Favorece sentirse más querido, valorado y respetado. — Ayuda a calmar los comportamientos agresivos o hiperactivos. — Reaviva vínculos afectivos. — Favorece la confianza y la intimidad a través de la comunicación no verbal.
PSICOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Mejora los niveles de energía física y mental, estimulando la capacidad de estar alerta y de concentración.

EJEMPLOS DE MASAJES APLICADOS EN EL AULA

Las manos del niño, sueltan la dureza del lápiz, la frialdad de la hoja de papel, para viajar por el cuerpo del compañero, sintiendo texturas, temperaturas, sinergias... que les hacen estar plenamente presentes en el momento del masaje... el niño centra toda su atención en estar con el otro, en su contacto amable y sanador... por este motivo, es un tema que siempre está presente en mi programación didáctica de educación física y por supuesto, en las cuñas.

Hay muchos tipos de masaje (californiano, tailandés, tuina, deportivo, linfático, infantil, osteopatía, sueco, reflexología...) en el aula utilizaremos diferentes técnicas y disciplinas sencillas de aplicar, pues la experiencia personal y el momento concreto en que se realiza, hace que nunca un masaje sea igual a otro. Los masajes utilizados están basados en las siguientes técnicas:

- A– El chi Gong
- B– El chi Kung
- C– La bioenergética
- D– La Antigimnasia
- E– El quiromasaje
- F– La técnica metamórfica
- G– El tacto y los abrazos

A– El Chi Gong

Es una práctica de la medicina china, que puede traducirse como “cultivo de energía”, o “desarrollo de energía”. En medicina china, es el arte de potenciar la fortaleza de los tres tesoros: “el jing, el chi y el shen”, mediante la relajación de la mente, el control de la respiración, el movimiento y las posturas del cuerpo.

Puede que los ejercicios de chi gong ya se utilizaran hace más de cinco mil años, y es probable que sean anteriores a las primeras manifestaciones de acupuntura primitiva.

Sirven de gran ayuda para el mantenimiento de la vitalidad del sistema energético y la salud y el bienestar de la persona. (Williams, T. 2013:153–154).



“LAVADO DE CARA (TÉCNICA DE CHI GONG)

A veces no somos conscientes de las pequeñas cosas cotidianas del día a día, como lavarnos la cara, echarnos la crema, darnos una ducha... por este motivo os invito a realizarnos un lavado de la cara. Este masaje facial es excelente para trabajar el chacka de la garganta, pues relaja la mandíbula y la boca, zonas donde se acumula mucha tensión.

1. Colocamos la yema de los dedos **bajo las orejas, al borde de la mandíbula y vamos bajando con pequeños círculos hasta el centro de la barbilla**, repetimos 3 veces. Ahora realizamos el mismo movimiento pero dando pequeños pellizcos.
2. Colocamos los dedos corazones **sobre las cejas y con pequeños círculos avanzamos hacia las sienes**. Repetimos pero cada vez vamos un poco más arriba hasta llegar al nacimiento del cabello.
3. Agarramos los **lóbulos de las orejas con los pulgares o índices y frotamos suavemente los lóbulos**. Después avanzamos hacia el borde exterior de las orejas, masajeando suavemente a lo largo de todo el recorrido hasta llegar a la parte de arriba.

**De acuerdo con una antigua gimnasia china, siga, entre el pulgar y el índice, el contorno de las orejas. Explore el pabellón de la oreja entre los dedos. Después, su unión con la cabeza, hasta el lóbulo. También el lóbulo. Por detrás y delante. Siga el antehelix (sobre el cual se proyecta la columna vertebral), que separa el pabellón y el caracol. A continuación, el antitrago por encima del lóbulo (donde están representadas las vértebras cervicales), hasta la parte superior, bajo el pliegue del borde del pabellón (donde se proyectan el sacro y el cóccix) después, explore suavemente el caracol de la oreja. Por delante y detrás. Termine aplicando un lento masaje en toda la superficie de la oreja. (Bertherat, T. 1999:140).*

4. Para estimular la zona de los ojos, colocamos los dedos corazones encima de las esquinas de la cejas y con pequeños golpecitos avanzamos por los pómulos y por los laterales de la nariz.
5. Colocamos las yemas de los dedos sobre la base de la nariz y vamos avanzando apretando los dedos y deslizándolos hacia la base de las orejas, llegando hasta el borde de la mandíbula.
6. Con suaves golpecitos recorreremos toda la cara.

(Técnica adaptada de Selby, A. 2007:90–91)



B- El chi kung

El **Chi Kung** o **Qi Gong** es una terapia medicinal de origen chino y sustenta sus principios en la importancia de canalizar de forma adecuada la energía vital (Qi) a través de los diferentes meridianos que recorren nuestro cuerpo. Ayuda a eliminar las tensiones y el estrés, siendo un auténtico caudal de paz que aporta salud y vitalidad.

“MASAJE FACIAL LOS CINCO SENTIDOS (TÉCNICA DE CHI-KUN)”

Se puede realizar en cualquier posición: de pie, sentado o tumbado.

1. Comenzamos con las manos unidas en el esternón y haciendo una respiración profunda.
2. Subimos las manos unidas y apoyamos los pulgares en el entrecejo y se deslizan por las cejas hacia las sienes, mientras se recita:
“*Que mis ojos nunca miren con odio y estén abiertos a la realidad*”
3. Los dedos índices bajan por los laterales de la nariz, seguidos de los dedos corazones, mientras se recita:
“*Que mi nariz huela y respire amor y nunca resentimiento*”
4. Los dedos corazones se quedan en los labios superiores y los anulares en los inferiores. que se deslizan a la vez dentro afuera de la zona de los labios y recitamos:
“*Que mi boca saboree el gusto de vivir y no salga de ella palabras que no haya pasado por el corazón*”
5. Las manos extendidas recorren las orejas hacia atrás y hacia delante rozando con las palmas, y a la vez recitamos:
“*Que mis oídos escuchen y transformen los sonidos en armonía*”
6. Deslizamos las palmas de las manos abiertas desde la parte delantera de los oídos, hacia los pómulos, hasta juntarse las manos a la altura del cuello y de ahí hasta la posición de inicio y recitamos:
“*Que mis manos expresen la ternura*”
7. Terminamos con un saludo de *Namaste*



C– La técnica bioenergética

Aquí entraremos en lo que se llama la medicina energética o medicina vibracional incluyendo el campo electromagnético y el campo magnetoeléctrico. Este paradigma ve al cuerpo físico, los cuerpos energéticos y todo el universo como energía pura manifestando o vibrando a distintas frecuencias (Rolf, E. 1997:15).

“MASAJE Y ESTIRAMIENTO DE LA CORONILLA” (Técnica bioenergética)

Gran parte de la energía que se procesa en el cerebro, aunque puede quedarse estancada si no sale del centro energético que se halla en la parte superior de la cabeza (el llamando chacka corona o pineal en la tradición de yoga). Este estiramiento de la coronilla, abre el chakra, y elimina dificultades de la mente al:

- calmar el sistema nervioso
- liberar la congestión mental
- refrescar la capacidad mental

Respiramos profundamente, inspirando por la nariz y espirando por la boca.

1. El niño que da el masaje, se coloca detrás del compañero y coloca los pulgares en el centro de la frente. Desliza las yemas de los dedos hacia las sienas. Lentamente, y con cierta presión estira la piel que se halla encima de las cejas. Se repita unas cuantas veces.
2. Apoyar las yemas de los dedos en el nacimiento del cabello y repetir el estiramiento.
3. Colocamos los dedos en la parte superior de la cabeza y los dedos meñiques en el nacimiento del cabello, arrastrándolos hacia abajo ejerciendo cierta presión, y movemos las manos como si quisiéramos dividir la cabeza.
4. Volvemos a repetir el masaje y estiramiento, en la parte inferior de la cabeza.
5. Continuamos con el cuello, mientras estiramos hacia los lados del cuello en tres pasos (parte posterior, centro y parte inferior del cuello).
6. para finalizar, dejamos que las manos descansen sobre el cuello unos minutos.

(Técnica adaptada de, D; Feinstein, D. 2011:115–116)



D- La Antigimnasia

La **Antigimnasia** de Therese Bertherat nos habla de una forma de mantenernos en forma, relajando los músculos que nos deforman. Mediante el reconocimiento de la propia forma corporal auténtica, precisa y bella, de cada uno de nosotros.

“UN CUELLO DE JIRAFÁ” (TÉCNICA DE ANTIGIMNASIA)

- Un compañero sentado en la silla con la espalda recta y el compañero, sentado detrás.
- Con las manos abiertas masajeamos el cuello suavemente, desde las orejas hacia los omoplatos.
- Después de haber calentado la zona y de haber tenido el primer contacto, con los dedos pulgares presionamos con un poco más de firmeza hacia abajo y hacia dentro, a lo largo de todo el cuello.
- Tomamos con firmeza los músculos que nacen en la parte alta de la nuca, con los dedos en forma de pinza y, deslizamos los dedos, mientras el compañero baja la cabeza lentamente, mientras dice “oui”. Repetimos 7 veces, por las 7 vértebras cervicales que tenemos.
- Hablamos con el compañero para saber si hay algún punto en concreto del cuello que le duela, para insistir en el masaje.
- Para finalizar, dejamos las manos abiertas sobre el cuello, transmitiéndole calor y energía a la zona.

(Técnica adaptada de Bertherat, T. 1998:166)



E- El quiromasaje

Está considerado el masaje clásico y se realiza exclusivamente con las manos, sin ayuda de aparatos. Se aplica de forma terapéutica, la palma plana o ahuecada, los dedos, los nudillos se encargan de amasar, friccionar, presionar o percutir sobre el cuerpo para conseguir estimular el correcto funcionamiento del organismo. Nosotros lo utilizaremos con un fin relajante (Marín, A. 1999:59).

“CUIDO MI ESPALDA CON LOS MASAJES” (TÉCNICA DE QUIROMASAJE)

Este es el masaje que realizamos en el área de educación física, está planteado a lo largo de una Unidad Didáctica, que consta de 5 sesiones. Se realiza colocando las mesas en forma de camilla, con toalla y aceite corporal.

El masaje que vamos a realizar es de relajación, por lo que “*nunca*” tendremos que hacer daño, lo daremos sin prisa y con toda nuestra mejor intención y delicadeza. Para ello buscamos un lugar cálido y podemos poner música agradable. Antes de empezar calienta tus manos con el aceite. Es muy importante respetar las fases en el orden marcado a continuación:

1. CALENTAMIENTO
 - SUAVE: con las manos bien abiertas, vamos ascendiendo desde la cintura hasta los hombros.
 - PROFUNDO: de la misma forma que el suave, pero presionamos con más intensidad y masajeamos el cuello.
2. AMASAMIENTO: Una mano baja desde los hombros y otra sube desde la cadera, cuando se encuentra amasamos.
3. TORSIÓN: cada una de las manos gira en dirección opuesta a la otra, una entra y la otra sale.
4. PELLIZCAMIENTO: con los dedos hacemos una especie de pellizcamiento, abriendo y cerrando los dedos.
5. ANUDILLAMIENTO: con los nudillos ascendemos desde la cintura hasta los hombros. (Nunca realizamos esta técnica sobre la columna)
6. PERCUSIÓN: (*RECUERDA: Nunca realizamos esta técnica en la columna vertebral*)
 - MANO CÓNCAVA: se realiza con las manos ahuecadas (como cuando bebemos agua de una fuente)
 - PUÑOS CERRADOS: se golpea alternativamente con los puños cerrados.
 - CUCHILLO: los dedos deben ir juntos y se golpea con la zona del dedo meñique.
7. VIBRACIÓN: se realiza una ligera vibración de muñeca, por toda la espalda.
8. RELAJACIÓN: para acabar estiramos los músculos de la espalda, realizando una fricción suave, como una caricia.



En la parte alta de la nuca, (a nivel de la inserción del trapecio y los occipitales), se oculta una zona que es con frecuencia la más contracturada “recuerdo de la infancia”, de acuerdo con la medicina china tradicional. (A través de él se trata la enuresis, los terrores nocturnos, las algias del cuello, la jaqueca) (Bertherat, T. 1998:166).

F– La Técnica Metamórfica

Para Carmen Benito, especialista en terapias reflejas, los patrones que marcan nuestras emociones cuando más se graban en nuestro subconsciente son de cero a seis años. Ya en el vientre materno empezamos a nutrirnos de las influencias emocionales que nos transmite la madre a través de la sangre por los neurotransmisores, capaces de atravesar la barrera placentaria. El amor que recibimos en los primeros estadios y el vínculo afectivo nos ayudará a desarrollar emociones correctas:

“A través de la técnica metamórfica se conecta con el subconsciente y sin necesidad de llevar el proceso a la parte consciente se es capaz de cambiar patrones tanto heredados como aprendidos en el seno materno o los adquiridos en la primera etapa de la infancia. El momento crucial del tratamiento es el que conecta con nuestro nacimiento ya que los miedos, las vivencias de la madre y lo que sucede en ese instante tan especial van a marcar la forma de afrontar la vida que asumiremos: miedo, inseguridad, confianza” (Benito, C. 2014:26).

En las primeras etapas de la vida el cerebro funciona en la frecuencia cerebral más baja: Delta entre 0 y 2 años y Theta hasta los seis, en este estadio es cuando es más fácil programar. Las frecuencias son más altas a partir de los 6 años, por esto es más fácil recordar a nivel consciente lo que nos sucedió a esa edad, que en la etapa anterior que quedó grabado en el subconsciente. Por lo tanto los patrones familiares que vivamos en la primera infancia también marcaran nuestra forma de interactuar con los demás, influidos a su vez por los adquiridos en la vida intrauterina y en el nacimiento, todo va entrelazándose cada vez más. (Benito, C. 2014:27)

Cuando trabajamos con la técnica metamórfica, se realiza en los pies (centro de movimiento), manos (centro de acción) y cabeza (centro de pensamiento). El masaje se ejerce sobre su parte refleja en la columna vertebral. La parte derecha nos muestra, las influencias en el momento presente a partir de nuestro consciente (la punta del iceberg de lo que somos), mientras que el lado izquierdo representa los esquemas dormidos, las vivencias del pasado y la parte subconsciente y también, sus potenciales, aquellos con los que vino a la vida pero que por el momento están latentes y muestra (el resto del iceberg). Al empezar por el lado derecho, parece que la fuerza vital despeja del camino a la liberación de otros esquemas (apuntes Formación de Técnica Metamórfica).

“La técnica metamórfica es muy fácil de aprender y la pueden practicar y recibir todos sin excepción. La única exigencia es tener vida. Es esa vida la fuerza de curación” (Llorente, M, apuntes).

En el aula solo aplico esta técnica con supervisión de las familias y tras haber dialogado con ellos ante situaciones concretas de bloqueo emocional de sus hijos. Cuando estoy a solas con el niño en el aula, solo aplico el masaje en las manos y en la cabeza. En casos excepcionales, en que les aplico el masaje también en los pies, es porque primeramente han estado los padres presentes, para poderles explicar y enseñar el proceso, con el fin de que luego ellos en casa, puedan aplicárselo personalmente.



Con la técnica metamórfica el niño suele quedarse muy relajado, pudiendo reducir las ondas cerebrales al estado alfa, en el que la conciencia está en calma, es en este estado en el que podemos reprogramar nuestro cerebro.

“Todas las personas, todos los sucesos de tu vida, están aquí porque tú los has traído, lo que eliges hacer con ellos es asunto tuyo” (Richard Bach).

G– Otras actividades realizadas en el aula, con el tacto y los abrazos:

“SIENTO MI CARA”

Sentado cómodamente en la silla, imaginamos que nunca hemos visto vuestra cabeza ni la cara, y que nos queremos formar una idea de su forma utilizando el tacto.

- Tocamos nuestra frente, las sienes, las mejillas, las orejas, la nariz y recorremos con nuestras manos la forma de vuestra cara.
- Sentimos como están nuestros labios, apretados o sueltos, y también nuestros dientes.
- Después con un suave contacto por toda la cara, tocamos nuestra cabeza, sentimos la forma de nuestro cráneo y como se une al cuello.
- Para finalizar, movilizamos lentamente el cuello, sintiendo sus movimientos, también la boca, los ojos, la nariz... y tras unas respiraciones profundas volvemos a abrir los ojos

“LLUEVE SOBRE MI CABEZA”

- Por parejas, en la misma posición que el anterior masaje, la persona que da el masaje, con las yemas de los dedos simula una suave llovizna sobre la cabeza del compañero.
- Después van aumentando el tamaño y la fuerza de las gotas y podemos extenderlo a la zona del cuello.



“ADIOS ESTRÉS”

- Apoyamos las manos, con las palmas hacia abajo en la cabeza del compañero y deslizamos suavemente las manos hacia los hombros y de allí hacia la parte superior de la espalda, realizando un barrido. (Repetimos el movimiento varias veces)
- Empezando en el hombro derecho acariciamos la espalda hasta la mitad y luego lo realizamos desde la parte izquierda.
- Colocamos la yema de uno o dos dedos sobre las sienes y realizamos lentos movimientos circulares en la zona.
- Para finalizar acariciamos suavemente la frente del niño con la palma de las manos, en dirección ascendente, suave y cariñosamente.

(Técnica adaptada de Atkinson, M. 2009:112–113)

“REGALO ABRAZOS”

En el trabajo con el tacto, podemos ensayar diferentes tipos y duraciones de abrazos, para que los niños sientan las diferencias. Podemos probar con estos cuatro:

- Un abrazo con los brazos, alrededor de la cintura.
- Un abrazo en el que estrechemos la parte superior del cuerpo pero echamos hacia atrás la los glúteos.
- Un abrazo a distancia, como a unos quince centímetros del compañero.
- Un abrazo de corazón a corazón y, con la totalidad del cuerpo en contacto.
- Un abrazo dorado, en el que al abrazar de corazón a corazón, sintamos que una capa o esfera dorada recubre el cuerpo de ambas personas.

(Técnica adaptada de Davis, P.1998: 195–203)

“TODOS SOMOS UNO”

- Formamos una hilera con todos los niños, al son de una música tranquila se va formando una especie de espiral que se va cerrando de forma que el primero de la fila se para y los demás se van enroscando alrededor.
- Cuando todos los niños están unidos en la espiral, descansamos la cabeza sobre el hombro del compañero y permanecemos tranquilamente en dicha posición sintiendo su contacto, su respiración, sintiéndonos todos uno...
- Después realizamos pequeños movimientos ondulantes, sintiendo como todo el grupo se mueve al unísono en un atento y armonioso movimiento.

(Técnica adaptada de la biodanza)



“AL SON DEL TACTO”

- Formamos grupos de seis niños. Dos niños se colocan en el centro, con los ojos cerrados.
- El resto de compañeros, al son de una suave música, les regala delicadas caricias por todo el cuerpo.

TE DOY UN MASAJE

DESCRIPCIÓN

Por parejas, un compañero está sentado en la silla, el otro, estará situado detrás de él.

Colocamos una mano sobre la frente del compañero (transmitiendo tranquilidad) y con la otra mano masajeamos suavemente el cuello y los hombros con suaves movimientos o con pequeños golpes con las yemas de los dedos; como una “lluvia de estrellas fugaces” El uso de música relajante ayudará a disfrutar, un más, de esta actividad.



BENEFICIOS

- Ayuda a liberar las tensiones, físicas y emocionales
- Estrecha los vínculos positivos.
- Proporciona seguridad y aumenta su autoestima.
- Fortalece el sistema inmunológico, circulatorio.

REGALO ABRAZOS

DESCRIPCIÓN

Para comenzar o acabar un buen día, **nos regalaremos abrazos**, en los que transmitiremos a nuestros compañeros:

- lo que les apreciamos
- felicitación por el trabajo bien hecho
- nuestro apoyo
- ánimos...

¡Lo que tu corazón te diga!



BENEFICIOS

- Relaja** y descarga tensiones.
- Te hace sentir **protagonista**.
- Aumenta la **autoestima** y la capacidad de **dar y recibir**...
- Potencia las relaciones saludables y proporciona aceptación.
- Armoniza** nuestro cuerpo.
- Favorece la **expresión** de la afectividad y el contacto.
- Desarrolla el sentimiento de **confianza** y **vinculación** con los compañeros.
- Trabaja el lenguaje del **amor**.

“Cuando nos permitimos abrazar y ser abrazados nos sumergimos en el recuerdo sensorial del seno materno, viviendo este descenso como un retorno a nuestro interior de calidez y protección, encontrándonos den un lugar conocido, aunque no seamos conscientes de ello” (Plasencia, J.J. 2001:60).



6— EL TRABAJO CON LA ENERGÍA

Seguro que todos nos hemos sentido gratamente atraídos por la calidez o pacificación del contacto de una mano amiga; o hemos oído hablar de cómo la acupuntura usa las agujas para curar teniendo en cuenta los canales energéticos de los cuerpos, o como muchos deportistas de artes marciales, utilizan gritos conectados con su centro energético, para aumentar su potencia y fuerza. En todos estos casos, se está usando la energía corporal y su percepción a través de la conciencia, aunque sea de manera invisible.

Cuando hablamos de energía nos estamos refiriendo a lo que los orientales denominan “ki”, que quiere decir “energía vital”. Ésta ha sido investigada y estudiada desde hace miles de años en Oriente, bajo la premisa de que *todo es energía y todo es vibración*, lo cual bien podría ser un postulado de la ciencia occidental.

En Occidente se ha llamado a esa energía de varias maneras: *Bioenergía* (Lowen, 1980) u *orgón* por parte de Reich (1957); la ciencia occidental también ha hecho grandes avances al respecto, pues cada vez son más las disciplinas que se interesan por ella: medicina, deporte, psicología, psiquiatría, física, etc. Uno de estos descubrimientos es el famoso hecho de que esta energía puede ser fotografiada. El doctor Seymon O. Kirlian inventó en 1939, lo que hoy se conoce como *cámara Kirlian*, la cual es capaz de captar los campos magnéticos del cuerpo humano, es decir, nuestra *energía plasmática* (Tale, 1990). Uno de los resultados que proporciona esta máquina es un gráfico energético que se denomina *efluviograma*.

“En la actualidad, la circulación de la energía en todo el cuerpo viviente, animal, vegetal o mineral, ha sido demostrada por pruebas neurofisiológicas concluyentes” (Bertherat, T. 1999:108).

En los últimos años se ha introducido en el término “*energía sutil*” en la ciencia para denominar unas fuerzas hasta entonces no detectadas pero aparentemente inteligentes tanto en el medio como en el cuerpo. Las energías sutiles, se cree que existen fuera del espectro electromagnético, operan dentro de un dominio que hasta hace poco no podría captar ni los detectores científicos más sensibles.

En el aula, plantearemos este trabajo con la energía, a través de varias técnicas:

- A. El Reiki
- B. Bioenergética y tapping
- C. Tapping y afirmaciones positivas
- D. Digitopuntura

A— REIKI

El **Reiki** es una técnica de imposición de manos descubierta por el japonés Mikao Usui y se aplica para canalizar la energía vital de universo de la persona y restablecer la fuerza vital del organismo, lo que permitirá su mejoría.

Es reconocido en occidente, como una disciplina oriental, cuyo objetivo es mantener un *equilibrio entre nuestro cuerpo físico, mental, emocional y nuestro cuerpo espiritual*. Alcanzando con este equilibrio el óptimo estado de salud. Reiki puede ser concebido también



como *un camino de aprendizaje a través del Amor a la Vida*. Enseñándonos por añadidura a *autodescubrirnos* y a desarrollar cualidades como el amor, el perdón, la compasión, la gratitud...

Esta terapia psico-corporal, es **reconocida por la OMS**, como una terapia de sanación. Es totalmente compatible con cualquier método de sanación convencional o no; y de hecho se practica en numerosos hospitales de los EE.UU, de Europa, y por supuesto en diversidad de hospitales orientales.

Todo ser humano tiene esa **capacidad innata de canalizar y autosanarse**, aunque no haya reparado en ello. El Reiki nos permite abrir y expandir esos canales, para que sean atravesados por un mayor torrente de energía, es decir, aumenta nuestra capacidad, nuestra comprensión y nuestra conciencia al respecto. Así toda persona puede dar y recibir Reiki. Su éxito, es debido principalmente, a que los efectos se notan de forma inmediata, generando en la persona que lo recibe una gran sensación de tranquilidad y sosiego, y a que es muy sencillo de aprender y practicar. (Apuntes de la formación de Maestría en Reiki, impartido por María Jesús Rodríguez)

“En un momento en el que el estilo de vida se ha alejado en tan gran medida del orden natural, si queremos vivir plenamente, nos vemos obligados a hacerlo en comunión consciente con los sistemas energéticos del cuerpo” (Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:23).

Alguno de los beneficios reconocidos en el trabajo con reiki son:

FÍSICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Promueve y acelera la capacidad de sanación del propio cuerpo. — Ayuda a conciliar un sueño profundo y reparador. — Equilibra los centros de energía (chakras) en el cuerpo. — Elimina las toxinas del cuerpo y fortalece el sistema inmunológico. — Alivia dolores de cabeza, dolores de espalda, relajando los músculos. — Ayuda a liberarse de las adicciones. — Reduce el estrés y relaja. — Equilibra los órganos, glándulas y sus funciones corporales.
MENTAL	<ul style="list-style-type: none"> — Ayuda a superar sentimientos y emociones bloqueadas o reprimidas. — Mejora el bienestar mental y la conciencia personal. — Calma y relaja la mente, aliviando el estrés. — Mejora la capacidad de concentración. — Facilita la toma de decisiones. — Promueve la creatividad y mejora la memoria. — Ayuda en la meditación y pensamiento positivo. — Promueve el coraje para hacer cambios positivos en la vida de uno.
EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> — Mejora la autoestima y la confianza. — Calma y equilibra las emociones. — Promueve sentimientos de alegría, amor y paz. — Mejora las relaciones.
ESPIRITUAL	<ul style="list-style-type: none"> — Aumenta la intuición y otras habilidades multisensoriales. — Ayuda en la progresión del crecimiento espiritual. — Profundiza la conexión con el Ser Superior.



Para Juan Luis Plasencia “*las manos son sede de las más destacadas características psíquicas y espirituales del ser humano. Son la parte más versátil de nuestro cuerpo, y uno de los puntos más sensibles al tacto, representan una marca importante de nuestra humanidad*”. (Plasencia, J.L. 2001:64). Para este terapeuta corporal, también tienen el poder de la curación, por lo que desempeñan un papel central en los diferentes métodos que existen para aliviar el dolor de manera natural.

En el aula, trabajamos con los 7 chakras mayores (cada uno de ellos se relaciona con alguna de las glándulas endocrinas de nuestro cuerpo), que son los vórtices de recepción y almacenamiento de energía. Para purificar o activar cada chakra se utilizan técnicas complementarias como: la cromoterapia, la gemoterapia, la aromaterapia y el sonido a través de mantras.

CHAKRA	ELEMENTO	COLOR	SENTIDO	FUNCIÓN	ÓRGANOS	AFECCIONES FÍSICAS Y EMOCIONALES	ALIMENTOS	PIEDRAS	AROMA	MANTRA
RAIZ <i>Muladhara</i>	Tierra	R rojo	Olfato	Supervivencia Dinero alimento, cobijo raíces	Pies, piernas, huesos, piel, dientes, piel riñones, ano, próstata, intestino grueso	Artritis, osteoporosis, esguinces... Problemas alimenticios, inseguridad, miedos, ansiedad	Proteína: Carne, pescado, tofu, huevos...	Imán Rubí Gruyate Hematite	Jazmín Gedra Sándalo	LAM
SEXUAL <i>Svadhístana</i>	Agua	Naranja	Gusto	Deseo y Placer Procreación Emociones y sentimientos	Órganos reproductores, vejiga, riñones, músculos, sangre, linfa, jugas digestivos y espejismo	Desórdenes reproductores, infecciones urinarias, cálculos, retención de líquidos, varices Conflictos sexuales, alteraciones emocionales	Los líquidos: Agua, infusiones	Cuarzo, granate Topacio (Todos ellos naranjas)	Jazmín Bardania Rosa Azahar	VAM
PLEXO SOLAR <i>Manipura</i>	Fuego	Amarillo	Vista	Asiento de la personalidad Las reacciones visceral	Cavidad abdominal, aparato digestivo, músculo por mal metabolismo	Úlceras, trastornos de la digestión, diabetes, disfunciones hepáticas, barriga, Falta de confianza en uno mismo	Hidratos de carbón	Cuarzo Ojo de gato Ámbar Topacio Ólivino	Limón Lavanda Sándalo Rosa Clavel Savia Jengibre	RAM
CORAZÓN <i>Anahata</i>	Aire	Verde o Rosa	Tacto	Amar (dar o recibir) Compasión, perdón	Cavidad torácica, pulmones, corazón, sistemas linfáticos e inmunológico	Asma, alergias, enfermedades pulmonares y coronarias, sudor excesivo, artrosis, Incapacidad de amar, odio, edicto	Vegetales	Esmeralda Turmalina Cuarzo rosa	Mirra Menta Rosa Egipcio Mejorana Ylangile	YAM
GARGANTA <i>Vieudha</i>	Sonido Vibración	Azul	Oído	Comunicación verbal y no verbal	Cuello, cervicales, cuerdas vocales, boca, orejas, respiración, brazos, manos, tiroides	Problemas en la voz, resfriados, gripe, alergias, dificultades auditivas, Dif. facultad comunicación sentimientos	Frutas	Turquesa Aguamarina Oleatrina Zafiro Topacio	Incienso Azahar Madré Selva Jasmin	HAM
TERCER OJO <i>Ajna</i>	La luz	Violeta	La vista	Clarividencia Visualizar e imaginar Intuición Control	Rostro, ojo izquierdo, frente, nariz, cerebro, glándula pituitaria.	Problemas visión Fatiga visual, jaquecas, epilepsia, falta concentración, sinusitis, problemas de sueño, alteraciones inmunológicas, Confusión mental		Amatista Opala Zafiro Diamante	Laurel Lavanda	KBHAM
CORONA <i>Sahasrara</i>	Pensamiento	Violeta Blanco oro		Entendimiento Pensamiento Conciencia del ser humano Meditación	Cerebro, ojo derecho, medula espinal, sistema nervioso, glándula pineal	Cáncer huesos, esclerosis múltiple, parálisis, leucemia, desórdenes genéticos, depresión, apatía, falta de inspiración, se cree abierto todo		Cuarzo blanco Amatista Diamante	Loto Bata Isala	OM

(Apuntes de la formación de Maestría en Reiki. Maestra María Jesús Rodríguez)

REIKI EN LA ESCUELA. ACTIVIDADES REALIZADAS

En el aula el trabajo con la energía Reiki siempre tiene la siguiente **progresión**:

1. Comenzamos realizando un **trabajo personal e individual**, partiendo de la “Bola de energía” para que puedan sentir la energía en su propio cuerpo, las sensaciones que tienen y sienten en sus manos, en su cuerpo...
2. Se realizan diferentes actividades **por parejas**, para sensibilizar ante el contacto con la energía del otro y, la satisfacción de compartir dichos momentos.
3. Se trabaja grupalmente, realizando **círculos de energía**, en los que toda la clase, se comunica y conecta en un círculo sagrado.

En la entrada del aula, figura en color, la **oración de Reiki**, que orienta todo este trabajo:

SOLO POR HOY:

No te preocupes
No te enfades
Se agradecido y humilde
Trabaja duro en ti mismo
Se amable y bondadoso con los demás

Para proteger el aula, en las cuatro esquinas de la pizarra, figuran cuatro de los principales símbolos de Reiki.



Los niños al ver los símbolos, se sienten muy intrigados, y son ellos quienes preguntan sobre su significado y las cualidades de cada uno. Por lo tanto, es siempre a partir de su interés, cuando les explico las características de cada uno de ellos, y sus propiedades. Muchos de estos niños, sobre todo aquellos que son muy sensitivos, los dibujan en sus libretas, en la pizarra...

Cho ku Rei: actúa sobre el cuerpo físico en zonas enfermas; potencia, estimula, dinamiza y aumenta el flujo.

Sei Hei Ki: actúa sobre el cuerpo emocional, para liberar energías negativas y emociones internas escondidas, vencer la ansiedad, fobias, creencias...

Hon Sha Ze Sho Nen: sobre el cuerpo emocional para resolver:

- **Situaciones pasadas** relacionadas con la amistad, trabajo, familia, vidas pasadas, que influyen en el presente.
- **Situaciones futuras:** exámenes, entrevistas de trabajo, encuentros familiares.
- **Situaciones presentes:** valorarse más, al ver un acto violento, al estar en un funeral, en un accidente...

Dai Ko Myo: actúa sobre el cuerpo espiritual, elevando la frecuencia de nuestro campo energético, para abrirnos a la energía universal y mantener una frecuencia de amor.



Las actividades desarrolladas en el aula han sido:

“LA BOLA DE ENERGÍA”

- Sentado cómodamente, hacemos tres respiraciones profundas. Después nos frotamos las manos vigorosamente y las colocamos una sobre la otra, sin llegar a tocarse.
- Cierra los ojos y comienza a girar tus manos, como si entre ellas tuvieras una pelota blandita a la que acaricias o, intentar acercar y separar lentamente ambas manos, Podrás llegar a sentir calor en tus manos, o como te vibran, o incluso que se atraen y repelen.
- Después coloca las manos sobre la parte del cuerpo a la que quieras enviar esa energía, que te calmará y tranquilizará.

BOLA DE ENERGÍA

DESCRIPCIÓN
Sentado cómodamente, haz 3 respiraciones profundas. Después coloca las manos una sobre la otra, sin llegar a tocarse. Cierra los ojos y comienza a girar, lentamente ambas manos, como si entre ellas tuvieras una pelota blandita a la que acaricias.
Podrás llegar a sentir calor en tus manos, o como te vibran, o incluso que se atraen y repelen. Después coloca las manos sobre la parte del cuerpo a la que quieras enviar esa energía, que te calmará y tranquilizará.



BENEFICIOS

- Estimula la circulación del Chi (energía) y de la sangre.
- Influye en una mejora energética.
- Nos permite sentir nuestro cuerpo energético; para poder canalizar y transmitir esa energía.



“SOY ENERGÍA”

- Frota vigorosamente las manos, durante unos 10 minutos.
- Coloca la mano izquierda encima del pecho, a unos 10 centímetros de distancia del cuerpo. Empieza a realizar unos movimientos lentos sobre esa zona, en sentido contrario a las agujas del reloj.
- Sintonízate con cualquier sensaciones sutil en las palmas de la manos o en los dedos o bien el pecho. Estas moviéndote en el campo energético del chakra corazón y, la energía y las manos están recibiendo esa energía.
- Coloca la mano derecha en la misma zona haciendo movimientos circulares, esta vez, en el sentido de las agujas del reloj. Observa si las sensaciones son similares o diferentes.

(Técnica adaptada de bioenergética de Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:67)

La energía, que tal vez sentirás en las manos y en el cuerpo, te proporciona una idea de los tipos de energía que se mueven, giran y circulan continuamente por todo el cuerpo.

“MIS MANOS ME SANAN”

Cuando sentimos algún dolor o molestia, dolor de cabeza, de oídos, garganta... les sugiero a los niños que hagan la bola de energía y tras sentir el calor y la energía de sus manos, les pido que las lleven a ese lugar del cuerpo al que necesitan calmar.

“UNI-DOS”

Por parejas, sentados en el suelo y con las manos unidas, se trata de ir percibiendo en forma de calor la proximidad del otro cuerpo. Jugar a separar y aproximar más o menos las manos, para ir notando la energía. Es importante la actitud de “escuchar” de las manos la energía del otro”

“MIS MANOS SOBRE TI”

Realizamos unas respiraciones profundas antes de comenzar. Por parejas, uno se tumba boca arriba y cierra los ojos. El niño que va a colocar las manos, se sitúa junto al costado de su compañero y posa suavemente sus manos, una sobre el vientre (mano izquierda) y la otra sobre el pecho (derecha). En silencio, nos rendimos ante las sensaciones que lleguen, y las dejamos fluir. Ambos están en atención plena con el otro.



Esta actividad confiere una gran relajación y sincronización, por el silencio y la energía que los envuelve y la comunicación no verbal tan profunda que se establece entre ellos.

“Aprovecha ese espacio en el tiempo para comunicarte sin palabras. Sentirás como surge espontáneamente ese encuentro que renueva y fortalece emocionalmente” (Plasencia, J.L. 2001:64).

“RELAJACIÓN CON LOS SIETE CHACKAS”

Nos sentamos con la espalda recta, para que la energía fluya correctamente. Realizamos unas respiraciones profundas.

- a. Colocamos la palma de la mano derecha sobre la parte superior de la cabeza y los dedos de la mano izquierda sobre la frente.

(Chacka Corona: simboliza el conocimiento de nuestro verdadero camino y vivir nuestra vida consecuentemente. El chacka Tercer ojo: está relacionado con la claridad de pensamiento, combinando el razonamiento lógico con la intuición y la inspiración).

- b. Colocamos los dedos suavemente sobre la Garganta

(El chacka garganta se encarga de nuestra voz, de nuestra comunicación verbal y de la comunicación interior a nivel espiritual. Potencia la expresión personal y la apertura a las ideas de los demás. Se relaciona con el elemento Eter, cuello, garganta y los espacios articulares. “La tranquilidad y la paz, permitiendo que los otros elementos se armonicen”)

- c. Colocamos las yemas de los dedos de la mano izquierda sobre el esternón: para vitalizar los pulmones, respiración, cintura pélvica y caderas

(Chacka Corazón: es el enlace vital entre lo físico y lo espiritual. Está asociado con el amor y la compasión. Se relaciona con el elemento Aire: hombros, corazón, pulmones, sistema circulatorio y nervioso. “Es la capacidad de

- d. Coloca las yemas de los dedos de la mano izquierda encima del plexo solar.

(El chacka plexo solar: es quien gobierna el pensamiento racional, el discernimiento y la individualidad. Del cual extraemos el valor moral para mantener nuestras creencias. Se relaciona con el elemento: Fuego, ombligo, ojos, actividad muscular, y los órganos digestivos. “Nuestra capacidad vital y la dirección que le damos a nuestra vida”)

- e. Coloco la palma de la mano izquierda bajo el ombligo

(El chacka sacro tiene que ver con todo lo atractivo y en particular con la sexualidad, y es el centro de nuestras emociones. Se relaciona con el elemento Agua: sistema reproductor, sistema linfático y glándulas endocrinas. “La capacidad de mover nuestras emociones”)

- f. Coloca tu mano izquierda sobre la parte superior del hueso Público.

(El chacka raíz: está relacionado con el instinto de supervivencia, con la seguridad, las emociones y lo físico: si tengo tantos deseos y proyectos que no soy capaz de acabar ninguno de ellos, si no me siento en casa, si no siento ni reconozco mis raíces... Se relaciona con el elemento Tierra: la estructura ósea. “La seguridad y el poder de ser uno en el mundo”)

- g. Manteniendo la mano izquierda sobre el hueso púbico, bajo mi mano derecha y la coloco en la base de la columna por encima del coxis.



CONECTAR Y SANAR LAZOS DE UNIÓN

Hay siempre un lazo de karma entre nuestros seres más cercanos y nosotros mismos, o entre nosotros y quienes han desencarnado. Podemos utilizar esta técnica de curación entre nosotros mismos y con quienes estimemos.

- Si por ejemplo, deseamos mejorar la relación con nuestra madre, hermano, un amigo... escribimos con el dedo en la palma de la mano “*Mi relación con mi madre*”. Colocamos las palmas juntas y empezamos a sentir el flujo de energía.
- Si lo queremos es curar una relación para otra persona, entonces escribiremos: “*la relación de.... con su madre, hermano...*” y empezar a sentir el flujo de energía.

“LA ENERGÍA DEL UNIVERSO”

- En una posición cómoda, con la espalda recta y los pies bien apoyados en el suelo, imaginamos una bola de luz brillante y blanca por encima de nuestra cabeza.
- La bola es blanca y deslumbrante, emana un fluido de luz y energía que se va vertiendo sobre tu cabeza... el contacto del fluido luminoso con el cuero cabelludo es suave y pacificador... Vas viendo cómo la luz entra en tu cráneo y comienza a inundar tu cara, tu cuello y va expandiéndose por todo el cuerpo.
- Sigues observando como esa luz permanece ahí, derramando su energía y poder sobre ti. Todo tu cuerpo que se va inundando de luz y de paz... parece como si pesases cada vez menos.
- Ahora verás como la bola se hace cada vez más pequeñita y va dejando muy poco a poco de irradiar luz y verter. Se va apagando poco a poco... pero tu cuerpo está repleto de su cálida energía y poder.

Tenemos que acostumbrarnos a vivir en el presente y ello requiere voluntad. Sólo el presente proporciona verdadero gozo pues en él se abre el espacio vivencial y el auténtico escenario de aquello que llamamos felicidad. Todo ello se puede conseguir gracias a la autoobservación. Es nuestra conciencia sensorial, de la capacidad de sentir y vivir las situaciones de la vida y de la relación que hay entre emoción y energía.

B— TAPPING Y LAS AFIRMACIONES POSITIVAS

Nuestra mente necesita de pensamientos sanos, puros, limpios, como los alimentos que ingerimos, para no crear toxinas que se quedan sin digerir; las obsesiones, los prejuicios, los menosprecios, la infravaloración de uno mismo, las preocupaciones, el exceso de expectativas, las autoexigencias, sentimientos enfermizos o autodestructivos (envidia, egoísmo...), generan ansiedad, falta de autoestima, egocentrismo, etc. que contaminan nuestras emociones.



Si durante la infancia se han procesado mensajes negativos, la persona los integra sin darse cuenta y asume algunas ideas irracionales aceptando una realidad distorsionada. Por ejemplo, si a un niño se le ha dicho que baila mal, difícilmente le gustará bailar o hará todo lo posible por mejorar. Los investigadores en el campo de la psicología afirman que nuestras mentes producen más de cien mil pensamientos negativos diarios (incluyendo los subconscientes); *afectan a todo nuestro entorno al recibir una carga extra de negatividad y son extraordinariamente contagiosos* (Merino, A. 2014:23).

En la década de 1970, el fundador de la Kinesiología aplicada, George Goodheart, descubrió que gracias al golpeteo a lo largo de la línea de sutura del cráneo, que empieza en los huesos temporal y esfenoidal, es posible modificar temporalmente los mecanismos que filtran el input sensorial. *“Si utilizas la autosugestión o la afirmación hablada mientras haces el golpeteo, la mente será especialmente receptiva”* (Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:395).

En el **tapping** se parte de la base de que todo es energía: **los pensamientos son energía, y por lo tanto terminan afectando al cuerpo**. Si los pensamientos son positivos, la energía que fluye por el cuerpo será más serena, calmada, con sentido. Pero cuando comenzamos a introducir miedos en nuestros pensamientos, ponemos energía negativa en nuestro cuerpo: es como tirar rocas en un río, crean disturbios y en un momento bloquean el flujo.

“La mente está llena de trabas y ataduras que deben ser superadas. No es una empresa fácil despojarse de esos impedimentos, pero si desde la noche de los tiempos han pervivido las técnicas de transformación mental, es precisamente para ir consiguiendo una mente más libre, lucida y ecuánime, que en lugar de resistencia reporte sabiduría liberadora y paz interior” (Calle, R; 2009:161).

El tapping se encarga de identificar esas rocas y ayudar a eliminarlas para que la energía pueda fluir libremente. Utiliza los mismos puntos de la acupuntura, pero en lugar de agujas, los puntos son estimulados con **golpecitos ejercidos con los dedos de las manos, o con los puños**. Actúa de una forma similar a reiniciar una computadora, poniendo a cero el cerebro respecto a puntos de miedo. El tapping **funciona accediendo a las partes más primitivas del cerebro**, trabajando en el subconsciente en lugar de en la corteza pre-frontal cognitiva y consciente. Se basa en un **sistema de meridianos**, es decir, la interfaz entre el campo de energía y el cuerpo físico. Cuando hay interrupciones en el campo de energía, hay interrupciones en todo el sistema de meridianos. Esto se refleja, a su vez, en el inconsciente, en la mente y en el funcionamiento del cuerpo físico.

Los **beneficios del tapping** incluyen el desbloqueo de miedos y otros pensamientos negativos subconscientes que limitan nuestras posibilidades; colaborando en el aumento de nuestra autoestima; la cual influye directamente en el aprendizaje, rendimiento académico, capacidades para superar problemas personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, favorece relaciones personales satisfactorias, incide en la personalidad...

“Las expectativas optimistas también protegen la autoestima porque favorecen la visión esperanzadora del futuro, estimulan la perspectiva favorable de que <las cosas irán bien>, lo que hace que la persona se predisponga a ese resultado y confíe en su habilidad para conseguir lo que se propone. Esta esperanza fomenta la disposición a creer que las metas que uno se fija se pueden alcanzar si uno está dispuesto a invertir en ellas la atención y la fuerza de voluntad necesarias” (Rojas, L. 2007:188).



Pero el tapping también “*tiene un efecto calmante sobre el triple calentador, ya que los golpecitos se realizan en el sentido contrario a su flujo natural, y es el triple calentador el que domina en mayor medida sobre los hábitos del cuerpo. Al calmar la parte del sistema nervioso que lucha para conservar los hábitos, es más fácil adoptar un nuevo hábito*” (Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:395)

En el tapping se utilizan **las afirmaciones positivas** pues son un recurso verbal para transformar experiencias negativas. El uso de la voz y el habla son herramientas muy potentes, porque van y vienen de lo más profundo de nuestro ser.

- Según concibe el filósofo y profesor alemán M.Heidegger existe una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, ya que el lenguaje es la casa donde vive el ser, por lo que podemos afirmar que nuestro ser pensante necesita continuamente del lenguaje y del habla. Así pues, toda acción suele ser consecuencia del pensamiento y del lenguaje. En este sentido el lenguaje y el habla se convierten en fieles indicadores de nuestra personalidad y carácter.
- El conocido doctor Masaru Emoto (2003) ha investigado acerca del poder que tiene la voz humana sobre diversas moléculas de agua procedentes de diferentes partes del mundo. En su libro “*Mensajes del agua*” pone en evidencia cómo el agua cristaliza de maneras muy distintas según le digamos una cosa positiva o negativa. Así, si le decimos al agua palabras como demonio, odio, etc., el agua cristaliza con formas raras y nada armónicas. En cambio, se le decimos paz, amor y otros vocablos agradables, los cristales que se derivan son armónicos, simétricos y muy bellos. También ha experimentado con música y los resultados son sorprendentes.

EL TAPPING Y LAS AFIRMACIONES POSITIVAS APLICADAS EN EL AULA

A la hora de hacer las afirmaciones positivas, les propongo a los niños las siguientes sugerencias:

- Hacer las afirmaciones en presente, no en futuro.
- Hacer siempre las afirmaciones del modo más positivo posible.
- Cuanto más breve y simple sea una afirmación, tanto más efectiva.
- Elegir siempre afirmaciones adecuadas para cada persona.
- Al expresar las afirmaciones, hacerlo creando un sentimiento de confianza en lo expresado.
- En los niños zurdos, se realiza sobre el lado derecho.
- Realizarlas a diario, pues se comienza a ver resultados a los 21 días.



Las dos afirmaciones positivas que más utilizo en el aula son las siguientes:

“ME QUIERO Y ME ACEPTO TAL Y COMO SOY”

- Nos sentamos cómodamente, con la espalda recta y realizamos unas respiraciones profundas.
- Unimos todas las yemas de los dedos de la mano izquierda y con las puntas de los dedos, hacemos suaves golpecitos en el hemisferio izquierdo, siempre desde la frente, por el temporal hasta el occipital izquierdo; diciendo la siguiente frase: “*ME QUIERO Y ME ACEPTO TAL Y COMO SOY*”

TAPPING

DESCRIPCIÓN

- Con las puntas de los dedos, haremos suaves golpecitos en el hemisferio izquierdo, desde la frente hasta el occipital; diciendo la siguiente frase: “*ME QUIERO Y ME ACEPTO TAL Y COMO SOY*”
- Masajear el corazón en círculos diciendo: “*ME PERMITO ESTAR BIEN Y ME AMO*”



BENEFICIOS

- Desbloquea emociones
- Aumenta la autoestima
- Ayuda a eliminar miedos y límites autoimpuestos.
- Equilibra la energía y mejora la ansiedad, ataques de pánico, insomnio, irritabilidad, úlceras, dolores de cabeza tensionales, los desequilibrios hormonales, fatiga, problemas digestivos...

“ME PERMITO ESTAR BIEN Y ME AMO”

- Nos sentamos cómodamente, con la espalda recta y realizamos unas respiraciones profundas.
- Masajeamos el corazón con pequeños círculos en el sentido de las agujas del reloj (para activar) diciendo: “*ME PERMITO ESTAR BIEN Y ME AMO*”

BENEFICIOS

- Desbloquea emociones.
- Aumenta la autoestima.
- Ayuda a eliminar miedos y límites autoimpuestos.
- Equilibra la energía y mejora la ansiedad, ataques de pánico, insomnio, irritabilidad, úlceras, dolores de cabeza tensionales, los desequilibrios hormonales, fatiga, problemas digestivos...

C— BIONERGÉTICA Y EL TAPPING

Cada uno de nosotros es un conjunto de energías. Las enormes implicaciones que conlleva este simple hecho constituyen la base de la medicina energética. La reconocida pionera en medicina energética Donna Eden nos propone, como este trabajo nos permite descubrir como las energías invisibles modelan nuestros sentimientos, nuestros pensamientos y nuestra forma de vivir. “*Pon estas energías al servicio de la salud y bienestar. Estudia tu propio movimiento eterno con las fuerzas invisibles, tanto internas como externas. Y, mientras tanto, vive el milagro de presenciar como las energías dinámicas que penetran en el cuerpo, la mente y el alma revelan de manera exquisita el genio de “la mano creadora” de la naturaleza*” (Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:23).



Nuestra habilidad para curar aún está grabada en nuestros huesos ancestrales, las manos sanadoras, los corazones compasivos y los cerebros intuitivos. Donna Eden está convencida de que *“cuando somos niños, vemos y sentimos las energías que rodean a las personas y que, de manera inocente, absorbemos esa información acerca del estado de salud y ánimo, de carácter y del alma. Sin embargo nuestra cultura no expresa ni refuerza este tipo de percepciones. Cuando cumplimos 2 o 3 años esta capacidad se atrofia por la falta de uso y desaparece si los adultos que cuidan al niño no se la muestran”* (Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:54).

“El cuerpo es, en realidad, una cascada de sistemas energéticos increíblemente compleja, a exquisitamente coordinada y única. No solo cada persona tiene su propia energía inconfundible, sino que también la posee cada célula, cada órgano y cada sistema del organismo. Del mismo modo que la huella, el corazón y el cerebro son únicos, también lo son las energías de cada persona. Estas energías locales hablan su propio lenguaje, a la vez que comparten un lenguaje universal” (Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:59).

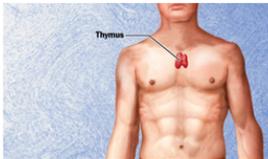
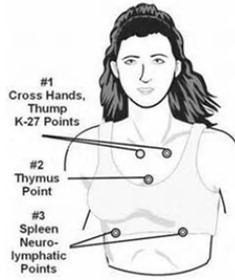
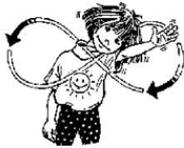
En el trabajo con la bioenergética utilizamos también el tapping pues combina una variedad de elementos de gran fuerza, incluidas la repetición, la autogestión y la reprogramación neurológica. No solo afecta al cerebro, sino también a cada sistema del organismo. Es un método sorprendentemente sencillo, para cambiar los patrones que se puedan superar a través de nuestra voluntad. (Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:396).

TÉCNICAS DE BIOENERGÉTICA Y TAPPING APLICADAS EN EL AULA

El punto de partida de la medicina energética suele concentrarse en las energías fundamentales que afectan al bienestar general. A continuación, se presentan una serie de técnicas que están pensadas para crear o reestablecer “hábitos energéticos” positivos:

<p style="text-align: center;"><u>BOSTEZO ENERGÉTICO</u></p> <p>DESCRIPCIÓN Ponemos la yema de los dedos en las juntas de la mandíbula y simulamos un bostezo y mientras con tus dedos masajea suavemente, hacia adelante y hacia atrás, las juntas de tu mandíbula.</p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activa la verbalización y comunicación, ayudando en la lectura. - Oxigena el cerebro. - Relaja la tensión del área facial para recibir información sensorial con mayor eficacia. - Mejora la visión 	<p style="text-align: center;"><u>SOMBRERO DEL PENSAMIENTO</u></p> <p>DESCRIPCIÓN Ponemos las manos en las orejas y tratamos de “quitarle las arrugas” empezando desde el conducto auditivo hacia afuera.</p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimula la capacidad de escucha. - Ayuda a mejorar la atención, la fluidez 	<p style="text-align: center;"><u>BOTONES DEL CEREBRO</u></p> <p>DESCRIPCIÓN Ponemos la mano izquierda sobre el ombligo y con los dedos índice y pulgar de la mano derecha dibujamos ‘unos botones imaginarios’ en la unión de la clavícula con el esternón (como hacia el pecho), haciendo movimientos circulares en sentido del reloj, con ambas manos. La lengua, apoyada en el paladar. Se puede cambiar de mano para activar ambos hemisferios.</p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimula la vista y aumenta la atención. - Ayuda a mejorar la lectura y las destrezas visuales - Mejora la coordinación bilateral. - Despierta el cerebro y eleva el nivel de energía. - Estabiliza una presión normal de sangre al cerebro. - Estimula y restablece el centro de gravedad y el equilibrio.
--	---	--



<h3 style="text-align: center;"><u>GOLPECITOS EN LA GLÁNDULA DE TIMO</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN De pie con los pies separados a la anchura de los hombros. Flexionamos ligeramente las rodillas. Con la ayuda del pulgar y del resto de los dedos dar golpecitos firmemente y respirando profundamente</p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Despierta las energías del cuerpo -Incrementa la fuerza y vitalidad - Mantiene activo el sistema inmunitario y alejar el peligro de las infecciones. - Es un mensaje de nuestro organismo que nos pide que mantengamos actitudes relajantes, positivas, gratificantes, comprensivas, de aceptación, empáticas. 	<h3 style="text-align: center;"><u>EL LEÑADOR</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN De pie con las separadas unos 30 cm. Imagínate que delante de ti tienes un tronco que tienes que partir. Entrelaza tus manos a la altura del vientre como si sujetaras un hacha imaginaria. Al inhalar sube el hacha lentamente por encima de la cabeza, llenándote de energía y al exhalar lanza el hacha sobre el tronco imaginario para partirle, a la vez que doblas tus rodillas y sueltas una fuerte respiración. Repetir varias veces</p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canaliza la energía del cuerpo y libera el stress. - Permite liberar la tensión muscular y mental. - Trabaja el elemento fuego, relacionado con la dirección que damos a nuestra vida. 	<h3 style="text-align: center;"><u>LOS TRES GOLPECITOS</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN Masajear o dar golpecitos firmes, 2-3 cm. por debajo del extremo central de la clavícula (punto K-27)</p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proporciona energía cuando nos sentimos somnolientos. -Centramos cuando tenemos problemas de atención.
<h3 style="text-align: center;"><u>LA MARCHA CRUZADA</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- De pie, levantar al mismo tiempo la mano izquierda y la pierna derecha de forma y cambiar lado. Complicarlo con los ojos cerrados 2.- Tocar enérgicamente la rodilla izquierda con el codo derecho y viceversa. 3.- Flexionando rodillas y tocando los tobillos con mano contraria, por la espalda.  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorece la concentración y un mayor nivel de razonamiento. - Mejora los movimientos oculares y la coordinación. - Activa la lateralidad de los hemisferios, se activan y comunican. - Se forman más redes nerviosas. 	<h3 style="text-align: center;"><u>DOBLE GARABATEO</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN Dibujar con las dos manos al mismo tiempo, hacia adentro, afuera, arriba y abajo.</p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimula la escritura. ▪ Estimula la motricidad fina. ▪ Dibujar con las dos manos simultáneamente, activa el oído interno para mejorar el balance e integra la mente para escuchar con ambos oídos 	<h3 style="text-align: center;"><u>OCHO PEREZOSO</u></h3> <p>DESCRIPCIÓN Dibujar imaginariamente o con lápiz y papel, un ocho grande 'acostado' (el infinito: ∞) Se comienza a dibujar en el centro y se continúa hacia la izquierda, se vuelve al centro y se termina el ocho al lado derecho.</p>  <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activa la mente y mejora la coordinación del músculo del ojo - Activa la conexión entre los hemisferios, la visión binocular y periférica y la velocidad en la lectura. - Mejora la atención y comprensión auditiva, la memoria larga y corta y la habilidad para pensar. *Dibujar un dibujo con cada mano simultáneamente, mejora los cálculos matemáticos, los símbolos de la escritura y la precisión en la escritura.

(Técnicas adaptadas de la formación de Terapia de Polaridad): Maestra Martina Llorente y de ejercicios de Medicina Energetica: Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:98–132)



Otras técnicas utilizadas en el aula son:

“LIBERACIÓN DE ARTICULACIÓN TEMPORMANDIBULAR (ATM)”

- Partimos del centro de la barbilla y con los dedos en forma de pinza vamos deslizando las manos hacia las orejas, repitiendo varias veces estos movimientos desde el centro hacia la periferia. Libera la mandíbula y el musculo hioideo, y mejora los dolores de cabeza.

(Técnica adaptada de Terapia de Polaridad. Apuntes de la formación)

“TAPPING EN LA CABEZA”

Con todos los dedos de la mano unidos, se golpea suavemente por toda la cabeza, (como una lluvia de estrellas) para liberar el dolor y la tensión de la cabeza.

“ME CONECTO”

- Apoyamos el dedo corazón de una mano sobre el tercer ojo (entre las cejas) y el dedo corazón de la otra mano sobre el ombligo.
- Suavemente, presionamos cada dedo, arrastrándolo para unirse en el centro del corazón y los mantenemos durante unos 30 segundos, sintiendo las sensaciones.
- A menudo un suspiro profundo indica que las energías se han conectado.

(Técnica adaptada de Medicina Energética: Eden, D. Y Feinstein, D. 2012:126)

D— DIGITOPUNTURA

La digitopuntura es una rama de la medicina china tradicional que tiene miles de años. Se parece a la acupuntura pero no utiliza agujas. Consiste en aplicar presión, normalmente con la yema de los dedos, sobre puntos concretos del cuerpo, relacionados con los canales invisibles de la energía llamados: meridianos. Así cada uno de estos puntos ejerce un efecto terapéutico concreto sobre la mente y el cuerpo.

“La digitopuntura consiste en trabajar sobre unos puntos específicos para alterar el flujo de energías corporales. Ayuda de forma eficaz a aliviar los síntomas de muchas enfermedades comunes, y potencia un buen estado de salud y bienestar” (Atkinson, M. 2009:67).

Es una terapia holística, que considera a cada ser único y su objetivo es reestablecer el equilibrio físico, emocional y espiritual de cada persona.

Los puntos de digitopuntura suelen estar ubicados en pequeñas depresiones o áreas hundidas presentes en la estructura corporal. Por regla general, cada punto se encuentra en ambas partes



del cuerpo. “Los niños suelen quedarse fascinados con este método con el que descubren más acerca de su cuerpo, y suelen mostrarse más dispuestos a colaborar” (Atkinson, M. 2009:67).

Es un método muy práctico de autoayuda, pues puede aplicarse en cualquier lugar y cuando sea necesaria. Se puede ejercer la presión sobre la piel directamente o a través de la ropa.

DOLENCIAS ATENDIDAS EN EL AULA, CON LA DIGITOPUNTURA

Es una técnica es muy fácil y rápida de aplicar a uno mismo a otros y, ayuda a superar los síntomas menores de las enfermedades o dolencias cotidianas en los niños, como dolores de cabeza, estomago, oídos, toses y resfriados, enuresis, alteraciones del sueño, estreñimiento, etc.

Hay diferentes técnicas, pero las más recomendables para utilizar con los niños son:

- **La presión:** una vez localizado el dolor, se ejerce una presión leve con la yema de los dedos y se mantiene unos 15 segundos. La presión suele ejercerse en la dirección del flujo del meridiano. Progresivamente se va aumentando la presión, dependiendo de las sensaciones del niño.
- **Sujeción o caricia:** se coloca el pulgar, u otro dedo o toda la palma de la mano, sobre el punto reflejo de digitopuntura. Se permanece un par de minutos. También se puede acariciar la zona.

Empleo ambas formas, dependiendo de la dolencia y del niño en particular. Las que más recurrentes en el aula son:

- **TENSIÓN EN EL CUELLO:**
Se apoyan las yemas de los dedos pulgares en el occipital, junto al atlas y se ejerce presión. Se pide al niño que eche la cabeza ligeramente hacia atrás, aumentando la presión. (Punto GB 20)
- **DOLOR DE CABEZA**
Pasea o desliza el pulgar derecho por la parte superior del pulgar izquierdo y por su yema. Se repite con el pulgar izquierdo.
- **DOLOR DE OIDOS:**
Se presiona con los dedos índice o corazón al finalizar la mandíbula y junto al extremo de la oreja, en el que notaremos una hendidura. (Punto SI 19)
- **CALMAR LA MENTE, EL CUERPO Y EL ESPÍRITU:**
Se busca una pequeña hendidura que hay entre las dos cejas, en la parte superior del caballete de la nariz. Se presiona este punto o se acaricia suavemente la zona durante unos 10 a 20 segundos. (Punto GV 24,5)
- **CALMAR LA ANSIEDAD:**
Se coloca el pulgar derecho sobre la parte central de la palma de la mano (corresponde con el punto reflejo del plexo solar) y se presiona unos segundos. Se descansa y se repite tres veces, mientras se respira, imaginando que se atraen sentimientos de paz y tranquilidad. Después se realiza con la mano izquierda.
- **ESTIMULA LA MEMORIA Y LA CONCENTRACIÓN**
Se presiona ligeramente la hendidura ubicada en la parte superior de la cabeza, justo encima de la línea que se sigue por la punta de las orejas. (Punto GV 20)



(Técnicas recogidas de “Terapias naturales para niños. Masaje digitopuntura y reflexología para niños de entre 4 y 12 años” de Helena Galiana y de los apuntes de “Terapia de polaridad” impartido por Martina Llorente)

7— AROMATERAPIA

La Aromaterapia se basa en el uso de los aceites esenciales naturales extraídos de árboles, arbustos y de distintas partes de la planta viva, como la flor, la hoja o el pétalo. (Atkinson, M, 209:24). A través de ella se busca que afloren los procesos de curación innatos en cada persona, como respuesta a cada aroma. Cuando usamos ese aceite nos activa las defensas comunicando a nivel energético y físico, esa información recogida de una gran cantidad de plantas de la misma especie y lugar, nuestro sistema la entiende y reacciona en consecuencia.

Si bien el término aromaterapia es relativamente moderno el uso de los aceites esenciales se remonta a la antigüedad, encontrándose los Egipcios, Romanos, Griegos (Hipócrates, el padre de la medicina, reconoció el poder de curación de las plantas), Chinos, ente aquellos que según hallazgos arqueológico pudieron haber utilizado los aceites esenciales como forma de combatir enfermedades, curar heridas o aliviar dolores. Se conoce, a través de la historia, que durante las epidemias de peste, se quemaban maderas como Junípero y Pino, por sus propiedades antisépticas. En la Biblia encontramos directas referencias al uso de inciensos, esencias y aceites para perfumar, purificar, hacer unciones y aún con fines médicos.

La Aromaterapia es un *método curativo holístico* que puede actuar sobre procesos físicos, mentales y emocionales, cuyos efectos son muy armonizantes. La *prevención de enfermedades y contagios* son un terreno óptimo para la aromaterapia, que previene y ayuda a la mejoría en la misma aplicación, pues favorece la acción del *sistema inmunológico* que está íntimamente relacionado con el *sistema nervioso y endócrino*, en los que nuestras emociones influyen notablemente. Un aceite esencial aplicado adecuadamente, puede aliviar dolores, reducir hematomas e inflamaciones, impedir la proliferación de bacterias, ayudar a la reconstitución de tejidos, etc. por lo que sostiene la fuerza vital.

Los aceites esenciales son sustancias que contienen los compuestos volátiles del metabolismo de las plantas que guardan el aroma, son obtenidos generalmente por destilación de vapor, se caracterizan por ser muy ligeros y de textura muy fina, su composición química es muy rica, variada y compleja, por lo que son potentes antisépticos, bactericidas y analgésicos entre otras propiedades terapéuticas los aceites esenciales representan la energía vital de las plantas, es el pulso de su mundo y quizá la sustancia de la vida, este pulso fue creado para entregar a cada célula del organismo humano la energía y los nutrientes para reforzar la habilidad de regeneración, fuerza y protección. La eficiencia de los tratamientos aromaterapéuticos depende de la pureza y calidad de los aceites esenciales y de la manera de usarlos.

Es un hecho científico que la aromaterapia contribuye a generar atmósferas determinadas y a influir en nuestros estados anímicos, y la ciencia lo ha comprobado, junto con otros **beneficios** como:



FISIOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Al llegar por el olfato al cerebro, interactúan con el funcionamiento del organismo. — Ayuda en el tratamiento de las distonías neuro-vegetativas y los desequilibrios psicofísicos. — Equilibran y armonizan todo el sistema, a través de los meridianos energéticos, la circulación sanguínea y linfática, las células, los tejidos, los órganos, los aparatos y los sistemas. — El olfato está conectado con el sistema límbico, que se estimula con los diferentes aromas, lo que permite al cerebro incrementar la secreción de ciertas sustancias, que alivian dolencias específicas. — Facilitan la respiración. — Ayudan a conciliar el sueño. — Poseen cualidades antisépticas y fungicidas.
EMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> — Contribuye a eliminar la sensación de temor. — Con ciertos aromas, nuestros niveles de energía aumentan. — Ayuda a despertar emociones positivas. — Son antidepresivos
SENSORIALES	<ul style="list-style-type: none"> — Los aromas actúan sobre nuestro sistema nervioso, nos hacen recordar sucesos o acontecimientos asociados a ese perfume u olor, inclusive estimulan las distintas funciones del organismo a nivel sensorial y extrasensorial.
PSICOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> — Los aromas fuertes ayudan a superar los antojos y las tentaciones. — Permite que veamos los problemas desde otro punto de vista. — Calman la ansiedad y estimulan la mente.

LOS ACEITES ESENCIALES EMPLEADOS EN EL AULA

En el “*Espacio de la salud*” (ver apartado 3.5) hay una cesta de mimbre en la que tenemos alguno de los aceites esenciales más recomendados para los niños como la: **lavanda** y **mandarina** (Atkinson, M, 209:25), y también disponemos en la cesta de:

- **Aceite esencial de árbol de té**
- **Alcohol de romero**
- **Crema con lavanda**
- **Crema con caléndula** (todos ellos biológicos)*

Gracias a que los aceites actúan por dos vías:

A través del olfato: al inspirar las pequeñas moléculas del aceite esencial que se encuentran en el aire, son llevadas a los pulmones, donde se produce el intercambio gaseoso, proceso por el cual pasan al sistema circulatorio.

De la piel: mediante la aplicación de cremas, las minúsculas moléculas del aceite esencial atraviesan la piel (epidermis) y alcanzan la capa más profunda (dermis), donde los numerosos capilares que se encuentran en ella las absorben, transportándolas al sistema circulatorio, para llevar sus efectos a todo el organismo.



En el aula utilizamos ambos sistemas, para aplicarlos en los momentos requeridos por los niños:

- **Todas las mañanas** al entrar en el aula, vaporizo agua con árbol de té por toda la clase, para depurar el aire y prevenir así contagios. También realizo dicha vaporización a lo largo de la mañana si siento que el aula está muy cargada, o al volver del recreo.
- Aplico de forma directa sobre la piel (generalmente en su muñeca) **el aceite esencial o la crema de lavanda y de mandarina**, cuando siento que un niño está en estado de ansiedad o nerviosismo; y le pido que huelga frecuentemente el aceite, para sosegar su estado.
- Cuando siento que algún niño está triste o decaído, le aplico una gotita de aceite esencial de mandarina en la muñeca, para lo huelga y poder así mejorar su estado anímico.
- El **aceite esencial de árbol de té y la crema de caléndula**, las aplico sobre las pequeñas heridas, infecciones, hematomas, picaduras...
- El **alcohol de romero**, lo empleo sobre golpes y dolencias musculares de los niños, aplicando un suave masaje en la zona afectada.

He de decir, que los niños traen su herida como un “tesoro” a enseñar, para que le imprima una de las cremas o aceites sobre él. Incluso me enseñan viejas heridas ya curadas, para que se la pueda curar. La mirada que portan y la delicadeza, con la que me confían sus heridas, me demuestran el poder curativo del tacto y de la atención.

8— LA GEMOTERAPIA

Los cristales han sido utilizados como transmisores de energías universales poderosas desde hace muchísimo tiempo atrás y en el presente se utilizan en avanzadas tecnologías de comunicaciones, en modalidades curativas innovadoras y para acelerar el crecimiento espiritual. Ya en antiguos textos védicos, como los de Samhita Brihat, se hablaba del origen y poderes curativos de las gemas.

El uso terapéutico de las gemas o cristales, se basa entre otras, *en la sabiduría ayurvédica, que afirma que las piedras preciosas potenciadas por la luz llegan al nivel subatómico de las células del cuerpo. Hace miles de años los chamanes y sanadores ayurveda prescribían las piedras preciosas para tratar todo tipo de dolencias.* (Galiana; H.2010:22). La energía humana resuena con la vibración de la gema, creándose así una nueva pauta energética que produce sanación. El color o la vibración de las gemas afectan al cuerpo humano, pues absorben y reflejan (como un filtro) los rayos planetarios y sus vibraciones.

En la actualidad existen diferentes terapeutas con gran experiencia en el mundo de las gemas, que han aportado información significativa sobre sus cualidades y usos. Como es el caso de Barbara Ann Brennan, que trabajó en la Nasa, y que afirma que los cristales muestran interesantes auras que se pueden emplear en la curación. (Galiana; H.2010:23)

“El futuro desarrollo de la ciencia se encuentra en tratamientos basados en la luz y el color” (Stephen Hawking).



Hay que tener en cuenta que cada cual puede ampliar los conocimientos existentes sobre las gemas, al igual que cada una de ellas es única, cada ser humano puede descubrir y vivenciar distintos usos y aplicaciones. Cuando sentimos la necesidad de interactuar con la energía de una gema específica, nuestra propia energía reacciona en mayor o menor grado dependiendo de muchos factores. Nuestro cuerpo energético se armoniza automáticamente con las vibraciones de la gema y por ello, cada persona puede sentir o valorar muy distintas reacciones.

“Los cristales son la máxima expresión de la energía evolutiva de la tierra. Cada cristal, aun perteneciendo a una especie o categoría, tiene a su vez idiosincrasia propia” (Galiana; H.2010:25)

LOS CRISTALES UTILIZADOS EN EL AULA

En el “Rincón de la salud” tenemos cuidadosamente preparada una caja, con diferentes cristales para que cada niño pueda acceder y elegir el que necesita, cada día o en un momento concreto (ver apartado 3.5. “Rincón de la salud”).

Los cristales de los que nos beneficiamos en el aula son:

ÁGATA Aporta armonía y tranquilidad. Estabiliza y seda. Libera y da confianza.	CORNALINA Aporta seguridad y confianza. Ayuda a tomar decisiones. Estimula el organismo.	OBSIDIANA Para dificultades emocionales. Elimina miedos y temores. Protege de la negatividad.
AGUAMARINA Combate el miedo y ansiedad. Aporta paz interior. Dolores de cabeza, oídos y ojos.	CRISTAL DE CUARZO Armoniza las emociones. Protege de energías negativas. Armoniza todos los órganos.	OJO DE TIGRE Combate energías negativas. Para materializar deseos. Potencia las defensas.
AMATISTA Elimina temores y angustias. Aporta paz interior. Regula el sueño y el descanso.	CUARZO ROSA Potencia el sentimiento amoroso. Desarrolla compasión y perdón. Es sedante y armonizador.	ÓNIX Para dislexia. Combate la tristeza y depresión Refuerza el autocontrol.
ÁMBAR Mejora la confianza. Efectiva contra la melancolía. Purifica y depura el organismo.	HEMATITES Regenerador celular. Desintoxica el organismo. Aporta ímpetu.	SODALITA Infunde perseverancia. Aporta firmeza de carácter. Calma el miedo.
AMAZONITA Relaja el sistema nervioso. Potencia la expresión personal. Calma dolores articulares.	LAPISLÁZULI Potencia sistema inmune. Facilita pensamiento juicioso. Elimina bloqueos mentales.	TURMALINA Combate la negatividad y el resentimiento. Ayuda a vivir en el presente.
AVENTURINA Calma la mente. Promueve la empatía. Mejora la creatividad.	MALAQUITA En casos de pérdidas traumáticas. Elimina los bloqueos. Agudiza la percepción.	TURQUESA En problemas de vocalización. Actúa contra la timidez. Aporta optimismo.

Galiana, H. (2010) “Pequeña enciclopedia de la piedras y cristales. Propiedades mágicas y curativas” Tikal. Madrid.



ELECCIÓN DEL CRISTAL:

Cada mañana los niños al entrar en clase, pueden elegir el cristal que necesitan ese día, dependiendo de la situación en la que lleguen; pudiendo elegir un cristal que les tranquilice, uno que les ayude a confiar en sí mismos, a concentrarse, a acallar un miedo o a calmar un dolor. Durante toda la mañana se responsabilizan de dicho cristal, cuidándole y beneficiándose de sus propiedades.

REGALOS DEL UNIVERSO:

A lo largo del curso, les regalo a los niños cristales que les ayuden, según sus características o necesidades personales, para que puedan beneficiarse de sus propiedades en cualquier momento y lugar. Siempre que puedo lo realizo en forma de colgante, pues los collares ayudan a estabilizar el centro energético de la laringe dando mayor poder a la palabra hablada.

LIMPIEZA DEL CRISTAL:

Las gemas al igual que las personas necesitan de una serie de cuidados específicos, pues sus características las hacen ser focos de energías que interactúan con el entorno circundante, emitiendo y absorbiendo la energía de las personas. Por este motivo les invito a los niños a limpiar los cristales, para responsabilizarse de su cuidado y mostrarles el respeto que se merece. La forma más sencilla de realizar dicha limpieza es coger el cristal sobre la mano, y tenerlo un minuto bajo el chorro de agua del grifo. Para no desperdiciar agua, se realiza con varios niños a la vez.

REDUCIR EL DOLOR CON CRISTALES:

- Colocamos un cristal en la mano izquierda, mientras pones tu mano derecha en la parte del cuerpo que te duele. Mantenemos la posición unos minutos.
- La Energía fluirá por la mano izquierda y saldrá por la derecha desbloqueando los canales y promoviendo la sanación.



MEDITACIONES CON LOS CRISTALES: “DIRECTO A MI CORAZÓN”

- Nos sentamos cómodamente y mantenemos la espalda recta. Elegimos el cristal que deseemos y lo sujetamos con a la altura del corazón, en el centro del pecho.
- Al inhalar, llenamos el corazón de la energía purificadora del cristal, intentando sentir como todas sus propiedades curativas penetran en nuestro cuerpo, a través del corazón.

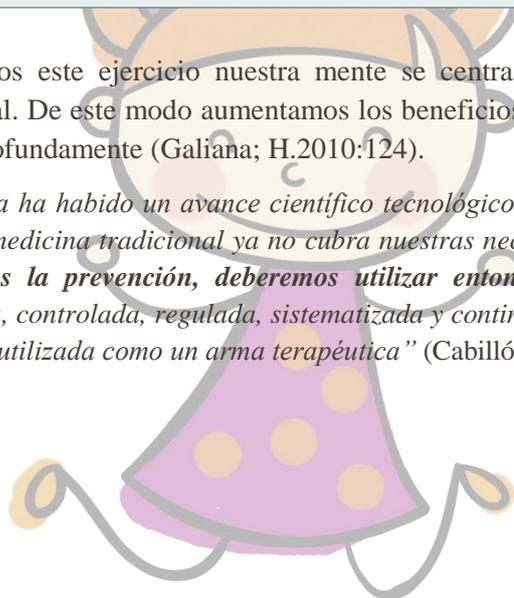
Ayuda a purificar la mente y canalizar las emociones, sumiéndote en un estado de equilibrio y serenidad.

“YO SOY LUZ”

- Elegimos un cristal de la caja y nos sentamos cómodamente. Lo colocamos amablemente en la palma de nuestras manos. Observamos su forma, color, brillo...
- Durante unos minutos, observamos el color del cristal, intentando introducir su color en nuestro interior. Cerramos los ojos y respiramos tranquilamente.
- Volvemos a abrir los ojos y visualizamos de nuevo el color del cristal, tratando de sentir su energía en nuestras manos.
- Cerramos de nuevo los ojos, y ahora tratamos de que el color del cristal recorra y cubra todo nuestro cuerpo
- Para finalizar repetimos 3 veces, las siguientes afirmaciones: “Yo soy Luz”. “Estoy lleno de Luz”. “Yo soy la Luz del mundo”.

Cuando realizamos este ejercicio nuestra mente se centra y potencia el intercambio de energías con el cristal. De este modo aumentamos los beneficios y las cualidades sanadoras del cristal que actúan profundamente (Galiana; H.2010:124).

*“Hoy en día ha habido un avance científico tecnológico muy importante, pero llegará el día en que la medicina tradicional ya no cubra nuestras necesidades y se **deberá invertir en todo lo que es la prevención, deberemos utilizar entonces, medicina alternativa y la actividad física, controlada, regulada, sistematizada y continua que cumple con los objetivos, como para ser utilizada como un arma terapéutica**” (Cabillón, M.:2001:1) ■*



Incidencia de las cuñas
motrices y psicomotrices
en la construcción
de otra escuela

CAPÍTULO 6

Oportunidades y
dificultades halladas

Reconstrucción del proyecto en un nuevo
contexto: Ibeas de Juarros



6.1— EL PROYECTO SE TRANSFORMA CADA DÍA Y EVOLUCIONA
GRACIAS A LA CONSTANTE INVESTIGACIÓN—ACCIÓN
DESARROLLADA

6.2— NUEVO DESTINO: INSÓLITAS OPORTUNIDADES Y
DESAPACIBLES DIFICULTADES. COMIENZO DE LA TESIS

6.3— PROYECTO EXTRAPOLABLE A OTRO CONTEXTO



6.1— EL PROYECTO SE TRANSFORMA Y EVOLUCIONA GRACIAS A LA CONSTANTE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DESARROLLADA

En este capítulo, trataremos de mostrar y de demostrar si el proyecto desarrollado inicialmente en el colegio de Melgar es extrapolable a otro centro escolar, el colegio de Ibeas de Juarros.

Podremos comprobar como los cambios acontecidos en cuanto a la implementación del proyecto en un nuevo contexto, en torno a los espacios de presentación de las cuñas, las metodologías, los tiempos y las herramientas empleadas; se van produciendo progresiva, lenta y silenciosamente.

La idea de partida, sobre toda la historia que acabo de contar y en la que a continuación voy a profundizar, es que *las cuñas motrices y psicomotrices, son una serie de técnicas trabajadas de forma consciente, corpórea y vivencialmente, que realizaremos para facilitar al alumnado la transición de unos momentos a otros en la jornada escolar, favoreciendo con ello mejores niveles de atención, escucha... de estar a lo que hay que estar...* Sin embargo, con el análisis y la puesta en práctica de las cuñas a lo largo de estos seis cursos escolares, me voy percatando, como acabamos de ver en el capítulo anterior, de que todas estas experiencias amplifican inimaginablemente mis expectativas, pues también nos van a otorgar espacios de sosiego, de concienciación y compensación corporal, de autoconocimiento, de contacto con el otro, de emociones expresadas, de aprendizajes transferidos, de duelos sanados, de nuevas relaciones forjadas...

En esta transformación inciden tanto mi proceso formativo y personal relatado en el primer capítulo, como todas las vivencias que voy teniendo en la escuela, a lo largo de estos seis años en los que he desarrollado el proyecto; las cuales van impulsando y determinando una importante transición; sintiendo como el concepto de Cuña Motriz se amplía, abarcando todo un nuevo amplio espectro de disciplinas, que me permiten atender las necesidades que voy detectando en los niños.

“Hacer de la corporalidad otra 'cosa' en la educación implica hacer visible un cuerpo, como instancia discursiva en las narrativas corporales, con nuevas prácticas corporales e intentar problematizar lo que ha sido el cuerpo en la educación. Una Educación Corporal va hacia la producción de sentido sobre el cuerpo—vívido y las experiencias vividas dejan ver cómo la propia persona experimenta su corporalidad” (Gallo, L.E. 2009:18).

De esta manera, estos *paréntesis tan balsámicos, que le ayudan al alumno a descongestionarse*; se van enriqueciendo con nuevas perspectivas a lo largo de todos estos años de exploración personal y de aplicación en el aula, que nos van conduciendo a nuevos territorios, pues van surgiendo cuñas en las que no hay motricidad, ni desplazamiento, ni intercambio tónico. Y así se va transformando el proyecto, alternándose el trabajo con cuñas corporales y motrices, con otras que se centran en el sentimiento cenestésico, un ámbito corporal conectado al mundo de las sensaciones y los sentimientos, que envuelve al niño, a su cuerpo, su motricidad, sus emociones, su identidad, su espiritualidad, sus búsquedas, sus relaciones, sus ritmos...

“Toda acción se origina en la actividad muscular. Ver, hablar e incluso oír exigen una acción muscular (cuando oímos, el músculo regula la tensión del tímpano de acuerdo con la intensidad del sonido” (Feldenkrais, M; 1997:44).



Por lo tanto, las cuñas realizadas atienden a todo el ámbito corporal, sin embargo, hemos decidido mantener el concepto de “cuña motriz”, por la potencia que esta noción tiene, la cual ya está consolidada en muchas de nuestras aulas.

Para que pueda entenderse mejor este concepto, muestro este ejemplo: cuando realizamos una meditación el cuerpo parece estar acallado, sin embargo está totalmente implicado y presente, por la postura elegida por el niño: sentado, tumbado, en una silla, en el suelo, con un mudra (colocación de las manos para meditar), etc. y por los continuos movimientos internos que se producen a nivel respiratorio, de pensamientos, emociones y energía. Estos movimientos son fácilmente reconocibles; pues *el cuerpo ya es un lenguaje*, más fuerte que el verbal y éste trabaja tenazmente, para que lo verbal florezca.

“Allí donde alguna cosa se mueve hay “una presencia fenomenológica de la vida”, pues el cuerpo abarca en sí la capacidad de moverse, de autokinesis y, también, como cuerpo agente, se abre al mundo y toma posición de la propia existencia” (Weizäcker en: Gallo, L.E. 2012:11).

Y así la noción de *Cuña Motriz* crece y prospera en un concepto mucho más amplio; ya que pretendemos ejercer un saludable dominio sobre toda nuestra entidad biopsicosocial, teniendo en cuenta el tratamiento psicológico, biológico, fisiológico y neurológico del niño, afectando de esta forma, a la concepción del ser humano en su conjunto.

Esta transformación se va produciendo para poder acoger las *diferentes realidades* que advierto en los niños, niños que ya desde muy pequeños se enfrentan a gran cantidad de estímulos perturbadores, a influencias nocivas por altos niveles de actividad o exigencia, o por diversas y a veces trágicas situaciones familiares. Todo ello les provoca estar sometidos a umbrales muy altos de ansiedad y tensión, tanto física, mental como emocional. Con las cuñas motrices y psicomotrices, se pretende no solo liberar al cuerpo de estas tensiones, sino también sosegar la mente y las emociones, sedando así al sistema nervioso.

Por ello, siento que cada vez es más necesario buscar *espacios interiores de silencio en las aulas*, pues niños y profesores, vivimos inmersos en aulas cargadas de palabras, libros, requerimientos, imágenes, estímulos, retos, pruebas... Por lo que la búsqueda del sosiego se torna imprescindible, ya que nos permite vivenciar la vida con mayor calma y claridad, para así ser capaces de considerar los acontecimientos que vivimos, de otro modo.

A través de la toma de conciencia de la corporeidad, podemos ir modificando la mente, refrenando los pensamientos, acallando sus automatismos y conquistando estados de conciencia y sosiego más profundos. De esta forma, utilizamos en las cuñas el cuerpo, como instrumento para implicar a la mente, y conseguir así su desarrollo y armonía.

Por lo tanto, con las cuñas pretendemos *estar atentos a un cuerpo vivo*, a su expresividad, es decir, su capacidad de decir quien somos, que nos pasa, preocupa, emociona, seduce, confunde, daña... Todo ello mediante actividades físicas de atención plena y consciente, de respiración, de relajación, de meditación, de canalización energética, de contacto íntimo consigo mismo y con el otro... pudiendo así descodificar la repercusión que sobre el cuerpo tienen las reacciones mentales o emocionales insanas, evitando así bloqueos, contracturas, tensiones... y sus consiguientes implicaciones en los aprendizajes. Como expone el doctor Ramiro Calle: *“El saludable control sobre el cuerpo, a la luz de la conciencia clara, favorece el florecimiento de emociones positivas y estados mentales sosegados”* (Calle, R. 2009:71).



Luego es un planteamiento, en el que el trabajo con el cuerpo, la mente y las emociones, fluyen paralelamente; se tornan herramientas necesarias, íntimas e inseparables para lograr la evolución consciente que buscamos; para reintegrar y equilibrar todos los planos de la persona, acrecentando así su conciencia e interiorización.

Personalmente me interesa abordar y proyectar este trabajo de *desarrollo holístico* del niño en la escuela, pues me siento en comunión interna entre mis propias necesidades y experiencias de evolución vividas y las detectadas en mis propios alumnos; *sintiendo así la responsabilidad de compartir todas estas herramientas que llegan a mi vida*, con ellos; para poderles aportar escenarios, estrategias o instrumentos con los que puedan escucharse, valorar y reconocer sus talentos, superar sus duelos, conocerse interiormente, sanarse física y energéticamente, tocar y dejarse tocar, sentir y dejarse sentir, aprender a pensar y buscar respuestas diversas, descubrir el valor de la belleza, de las cosas hechas con pasión y con amor... es como partir de sus *conocimientos previos más íntimos*, su saber previo, su vida previa, que bulle y busca compañía, comprensión, orientación, para entonces construir la casa.

Me gustaría insistir en la idea, de que cuando ofrezco unas herramientas o facilito un ambiente, en el que se den situaciones que al niño le permitan descubrirse, escucharse, sentirse, sanarse, etc. mi papel como adulto, debe ser el de *acompañar en ese proceso*. Y este planteamiento educativo, conlleva un indispensable requisito: *la formación personal del docente*. Desde mi punto de vista, la formación del profesorado considerada permanente, está basada en ilustrarnos y dotarnos de recursos, metodologías, soportes, idiomas, convivencia, competencias... y un sin fin de necesidades educativas; olvidando una formación e información prioritaria para poder mostrarme frente a un grupo de niños en un aula: ¿Quién soy?; ¿Qué se de mí?; ¿Qué inquietudes me mueven?; ¿Conozco mis talentos?; ¿Cuál es mi misión de vida?; ¿Cómo afronto mis limitaciones?; ¿Cómo me enfrento a mis miedos?; ¿Cómo supero mis duelos?; ¿Cómo me relaciono?; ¿Cuáles son mis valores morales?... De forma, que va más allá de métodos y técnicas, *si quiero trabajar la presencia en el aula, yo necesito estar presente en la vida*.

Una de las poderosas fuerzas que me motivan para expandir esta perspectiva educativa, es que siento que hemos desconectado de la *sabiduría ancestral* que todos poseemos y que está a nuestro alcance a través de dispositivos tan sencillos como la alimentación, las plantas, los cristales, la respiración, los pensamientos, nuestro cuerpo, nuestras manos, nuestra esencia ... que nos ayudan a tomar conciencia de nuestra energía vital (todos los sistemas tradicionales de sanación como el ayurveda, la medicina china, griega, etc. se basan en sanar el cuerpo, fortaleciendo y armonizando el flujo de energía vital que está dentro de él).

“Los psicólogos evolucionistas han demostrado que las estrategias de supervivencia se transmiten a través del ADN. Los tejidos corporales albergan energías curativas y la psique posee los códigos de la capacidad de curar. C.G. Jung denominaba al componente arcaico de la psique humana el <hombre de dos millones de años de antigüedad> que vive en cada uno de nosotros” (Eden, D y Feinstein, D. 2011:53).

Puedo afirmar, gracias a mi experiencia personal, que somos capaces de reeducar nuestros hábitos y de despojarnos de viejos paradigmas, para mejorar así nuestra vida; cambios que se saborean a corto plazo pero que se dilatan en el tiempo.

En esta transformación, otro de los aspectos que se modifica tajantemente, es *el momento en el que aplicar la cuña*. Como veremos a continuación, las cuñas ya no se aplican únicamente en los intercambios de clase, sino que también será el propio niño y la clase en su conjunto, quien



con su lenguaje corporal, nos vaya diciendo, las necesidades que tiene en cada momento, dando paso a las “*cuñas psicomotrices*”. Desde este punto de vista, desde esta forma de plantear el trabajo con las cuñas, quizás no sea tan importante la cuña que se haga como lo es **LA ESCUCHA** que se realice; esta escucha activa, es la que nos puede ayudar a consumir, la confección de cambios pedagógicos y metodológicos, tan urgentes en la escuela actual.

Desde esta dinámica de trabajo, generamos una metodología integradora, facilitadora del tratamiento pedagógico de lo corporal, que trata de ser:

- **FLEXIBLE:** despertando la capacidad de descubrir y dar respuestas, a través de la escucha individual y del grupo.
- **ABIERTA:** ya que se articulan deseos, necesidades, ritmos, emociones, duelos, talentos y las múltiples formas de comunicación, facilitándose el movimiento expresivo e incorporando contenidos que atiendan a las necesidades tanto individuales como del grupo.
- **CREATIVA:** pues desde la escucha y observación activa se favorece la disponibilidad por el proceso intra e interpersonal, para la obtención de resultados genuinos, originales y creativos.
- **INTEGRADORA:** entrelazando la acción motriz, cognitiva, emocional, afectiva y social.
- **VIVENCIAL:** pues nos facilita la exploración y la expresión, siempre desde la vía corporal; desde un cuerpo que entra en comunicación con uno mismo y con el otro; un cuerpo portador de sentimientos, de emociones y tensiones no liberadas; un cuerpo deseoso de estar presente.

1— EL RECORRIDO DE LAS CUÑAS ENTRE LOS CURSOS 2009 –2015

En el anexo 1, presento todas las cuñas motrices que he ido poniendo en práctica desde el curso 2009 hasta el 2015, en su programación mensual. En dichos materiales se puede observar la evolución en su desarrollo y como hay cuñas motrices que todos los años se repiten, debido a que encajan perfectamente, con la doble función que nos proponíamos desde un principio: por un lado realizar actividades de cinco a diez minutos que nos permitieran desconectar de la tarea realizada y conectar con aprendizajes interesantes para el alumnado; y por otro lado, favorecer ambientes más sosegados que favorecieran los posteriores aprendizajes.

En el curso 2014–2015, realizo una nueva selección de las mismas–, a lo largo de la experimentación llevada a cabo durante los seis cursos escolares. En ella, se funden cuñas más motrices basadas principalmente en asanas de yoga y yoga de polaridad; con actividades que permiten conectar ambos hemisferios, relajaciones, técnicas de trabajo con la energía, los masajes, prácticas con la respiración, dinámicas que facilitan el contacto con el otro... alguna de ellas las presento de forma genérica, para plasmarlas en “*El árbol de las Cuñas*”, pero después en el aula, se amplía su práctica como es el caso de las relajaciones, meditaciones, respiraciones, trabajo energético, masajes, que más detalladamente se redactan y exponen en este capítulo tercero.



Las cuñas motrices seleccionadas en el curso 2014–2015, han seguido una doble mirada:

- por un lado he seleccionado *las que los niños a lo largo de estos seis cursos, me han ido pidiendo y sugiriendo ser repetidas*, lo que me informa de sus intereses y del bienestar que estas cuñas les reportan,
- y por otro lado, se han conjugado con *mi criterio personal*, al advertir los beneficios que algunas de estas asanas o técnicas les pueden proporcionar en su vida diaria.

A continuación presento los cambios que se han ido generando tanto en la presentación como en la aplicación de las cuñas a lo largo de los seis cursos escolares.

PRESENTACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS CUÑAS ENTRE LOS CURSOS 2009 A 2014

Desde que surgió el proyecto en el curso 2009 en el colegio de Melgar de Fernamental, veníamos trabajando *tres cuñas mensualmente*, para conseguir así que con la repetición y la puesta en práctica sistemática de las mismas, se automatizaran y se asimilaran correctamente.

Para ayudar a reconocer las cuñas, a precisar el ejercicio y a automatizarlo, se personaliza cada cuña con un **nombre concreto**. Este nombre a su vez, se complementa con una explicación y los **beneficios** de la cuña, en la que se utiliza un vocabulario adecuado, términos anatómicos, referente a músculos, articulaciones, partes y órganos del cuerpo y movimientos del mismo, para denominarlos e identificarlos correctamente. Y se incorpora una **imagen o fotografía**, para ayudarles a entender visualmente el ejercicio, a conseguir mayor precisión y a permitirles que estén más receptivos, ya que les ayuda a capturar la esencia del movimiento.

“La adquisición del sentido de las palabras por el movimiento es un medio de integración del pensamiento y un medio de relación” (Denis, D. 1980:49).

Cuñas motrices marzo		
<p>RESPIRACIÓN ALTERNA</p> <p>Nos sentamos cómodamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Colocamos el dedo índice en el fosa nasal derecha, inhalando por el orificio izquierdo. 2.- Mantenemos la respiración y cambiamos el dedo, cerrando la fosa izquierda, para exhalar por la fosa derecha. 3.- Inhalamos por la fosa derecha y repetimos la acción explicada. <p><small>*Se purifica el sistema respiratorio y circulatorio; y favorece la conexión entre el hemisferio derecho e izquierdo del cerebro.</small></p> 	<p>¿NOS ESTIRAMOS JUNTOS?</p> <p>Por parejas, un niño se sienta en el suelo, con las piernas extendidas.</p> <p>El compañero se coloca de rodillas de espaldas a él. Con mucha suavidad se apoya en la espalda del compañero.</p> <p>Muy lentamente, deja caer todo su peso sobre la espalda del compañero y deja todo lo posible su cabeza relajada.</p> <p>El niño que está sentado va flexionado lentamente su cadera, para acercar todo lo que le sea posible el cuerpo hacia las piernas; tratando de no flexionar estas.</p> <p>Se recoge lentamente la posición y se cambia muy despacio.</p> 	<p>TE DOY UN MASAJE</p> <p>Por parejas, un compañero está sentado en la silla, el otro, estará situado detrás de él.</p> <p>Colocamos una mano sobre la frente del compañero (transmitiendo tranquilidad) y con la otra mano masajeamos suavemente el cuello y los hombros con suaves movimientos o con pequeños golpes con las yemas de los dedos (como la "lluvia de estrellas fugaces" que hemos visto en el tema de masajes).</p> <p>El uso de música relajante ayudará a disfrutar, aun más, de esta actividad.</p> 



Las fases en la presentación y aplicación de las cuñas entre los cursos 2009 y 2014 han sido las siguientes:

A- COLOCACIÓN DE LA FICHA DE LAS CUÑAS MOTRICES:

El primer día de cada mes, colocaba la ficha en el lugar reservado del aula, y tras situarla, les otorgaba a los niños unos minutos para que pudieran observar las cuñas, leer los títulos, ver las imágenes...

Las cuñas, se exponían en un *lugar visible y central* de la clase, lo cual también nos daba la oportunidad, de *retomar* todas las cuñas trabajadas anteriormente, cuando ellos las reclamaran o necesitaran.



Curso 2009–2010



Curso 2010–2011
(En el colegio de Melgar estaban colocadas en la corchera, o junto a ella)



Curso 2011–2012



Curso 2012–2013
(En la puerta de clase)



Curso 2013–2014
(En una corchera, junto a la pizarra)



B- PRESENTACIÓN, EJEMPLIFICACIÓN Y EXPLICACIÓN DE LAS NUEVAS CUÑAS:

Tras los primeros minutos de observación personal, les ejemplificaba y explicaba el desarrollo y los beneficios de cada una de ellas.

Al plantear el desarrollo de tres cuñas cada mes, se pretendía que los alumnos pudieran disfrutar e interiorizar las tres cuñas en profundidad, pues los primeros días, estaban más centrados en aprender la ejecución correcta, y progresivamente al tenerlas más claras, gracias a la repetición, se centraban en sentir las o vivenciarlas, pues como afirma Le Boulch “*Por medio de la repetición, les enseñamos a liberar “tensiones musculares” inútiles que producen fatiga, deformaciones y torpeza en los movimientos*” (Le Boulch, J. 139:1986).

Quiero dejar muy claro, que el presentar en soporte visual las cuñas, no significa que tengamos que sustituir la función demostrativa del maestro, pues considero que el “modelaje” es fundamental, en el desarrollo y difusión de cualquier hábito saludable.



“Cuando queremos que el alumno tenga una idea general del movimiento, de la estructura global de la destreza, es más satisfactorio hacer uso de la demostración, dada la capacidad de imitar del niño y su extraordinario mimetismo” (Gil, J. y Delgado, M.A.1994:133).



Por otro lado, será muy adecuado y coherente, que el propio profesor, las lleve a cabo a lo largo de la jornada escolar, pues los ritmos biológicos son igual de exigentes con los niños, que con los adultos.

“En sus imitaciones espontaneas, el niño no tiene una imagen abstracta u objetiva del modelo. Lejos de saber oponerse al modelo, comienza a unirse a él, en una especie de intuición mimética. No imita más que a las personas, por las que experimenta una atracción profunda, o **las acciones que le han provocado placer**. En la raíz de sus imitaciones hay amor, admiración y también rivalidad, pues su deseo de participación se transforma rápidamente en deseo de sustitución” (Wallon, H. 2000:131).

C- ENTREGA DE LA FICHA Y RESOLUCIÓN DE DUDAS AL PROFESORADO:

En el colegio de Melgar, el día 1 de cada mes, les entregaba a todos los maestros, las fichas con las cuñas motrices. Después en el primer claustro del mes, las ejemplificaba o explicaba, si había dudas. Y en el caso del colegio de Ibeas, las dejaba colocadas en la mesa de la sala de profesores, para que aquellos que quisieran aplicarlas las tuvieran a su disposición.

D- EXPOSICIÓN EN EL GIMNASIO, DE LA FICHA DE CUÑAS MOTRICES:

Al comenzar el mes colocaba la ficha en el gimnasio, junto a la pizarra; para resolver todo tipo de dudas que pudieran surgir, con el resto de grupos.

La idea de colocar las fichas con las cuñas en el gimnasio tiene el doble objetivo de reforzar su presencia en un espacio en el que se trabaja pedagógicamente con el cuerpo, el movimiento y los hábitos saludables y, con la concepción de acercar, divulgar y proporcionar estas herramientas a todas las personas que utilizan el gimnasio, así aquellos niños que no las ponen en práctica en clase con sus tutores, pueden observarlas, leerlas, preguntarme dudas o curiosidades, animándoles a aplicarlas.

También me interesa que sean públicas y disponibles, para que los niños que suben a cursos superiores, y que han experimentado las cuñas pero ya no las aplican en el aula con sus nuevos tutores, me puedan seguir preguntando y puedan tenerlas muy presentes y cerca de ellos; de hecho muchos niños de mis tutorías anteriores, las observan y las leen con añoranza, y cuando encuentran una cuña nueva expuesta, en momentos de recreo principalmente, me cuestionan



para qué sirve la nueva cuña, sintiendo la curiosidad que les genera. Los niños que desde el curso pasado, me las piden para llevárselas a casa, rápidamente, me solicitan que les fotocopie las nuevas cuñas; lo cual es muy tonificante y alentador para mí.



Curso 2013–2014



Curso 2014–2015

Ya que el gimnasio es el espacio de uso común en el centro, siendo utilizado tanto en actividades complementarias y extraescolares, como en festividades, espectáculos y fiestas, es otro foco de atención para tenerlas allí presentes; puesto que de esta forma podemos dar la oportunidad a otras personas que acuden al centro, para que puedan conocerlas y beneficiarse de ellas.

Este es el caso de Verónica, es profesora de educación física, pero en la actualidad trabaja como cuidadora del comedor, y además realiza actividades para el Ayuntamiento de Ibeas y Burgos de “Gimnasia de mantenimiento para personas mayores”. Cuando comenzamos a entablar más confianza, un día me confesó:

—“Nuria tengo que decirte, que te he fotocopiado las cuñas, pues las estoy poniendo en práctica con mis “abuelitas” en gimnasia, si no te parece mal”.

A mí por supuesto, me encantó la idea, y de hecho, le dije, que cada mes le reservaría una fotocopia con las mismas.

E- REPETICIÓN Y RECORDATORIO, DE LAS CUÑAS YA TRABAJADAS:

A lo largo de todo el mes, repetíamos y profundizábamos en las tres cuñas, en diferentes momentos de la jornada, pero también retomábamos las cuñas de meses pasados, que ellos sugerían o reclamaban.

F- CONFECCIÓN DE LAS NUEVAS CUÑAS:

Recogiendo las experiencias, sensaciones e intercambios recibidos con los niños a lo largo de todo el mes, iba confeccionando la nueva ficha, para el mes siguiente, tratando de profundizar en alguna necesidad detectada.



2– MEJORAS REALIZADAS Y OBJETIVOS LOGRADOS

Hablamos de cuñas motrices y psicomotrices como prácticas corporales, puesto que, de conformidad con la dimensión simbólica del cuerpo, (Gallo, L.E; 2012:1) *dichas prácticas corporales son, ante todo, simbologías corporales, nos hacen comunicar algo, son modos de decir del cuerpo y de la cultura, modos y formas de “uso” del propio cuerpo que están atravesadas por la cultura y se refieren a las disposiciones, disponibilidades y no disposiciones del propio cuerpo*. Dichas prácticas son por lo tanto:

- “corporales” porque se generan por medio de un modo de expresión de la corporalidad
- “somáticas” porque reúnen métodos orientados hacia el aprendizaje de la conciencia del cuerpo desde la perspectiva de la experiencia personal.



“Árbol de las Cuñas” (curso 2014–2015)

En el curso 2014–2015, esta forma de trabajar y de presentar las cuñas se ha modificado contundentemente, pues a lo largo de estos años de exploración, me he ido percatando, que había cuñas que proponía en un mes concreto, por ejemplo: marzo, que me hubiera gustado abordar ya desde comienzos de curso, por sus beneficios como: concentración, socialización, relajación, liberación, etc. De forma que en el mes septiembre, les preparé un “*árbol de las cuñas motrices*”, donde están impresas todas las cuñas que he ido elaborando y seleccionando a lo largo de estos seis años. Como ya he expuesto, algunas de estas cuñas están presentadas de forma genérica, me refiero a las cuñas de relajación, masajes y meditación, respiración y trabajo con la energía, pues luego son ampliadas en diferentes momentos y propuestas en el aula.

Este cambio de metodología, responde al deseo de trabajar las cuñas desde la “*autogestión*”, profundizando así en esta perspectiva “corporal” y “somática”; para respetar y aceptar el propio dialecto corporal del niño, es por este motivo, por el que muchas cuñas *no pueden tener horario fijo*, pues son fruto de una lectura de la expresividad corporal, ya que el cuerpo dice en cualquier momento, solo es cuestión de saber y poder escucharlo...

“Por medio de una práctica corporal podemos saber de la experiencia y, por tanto, sobre el cuerpo. Si el ser humano se produce a sí mismo, esto significa que a partir de las formas de expresión del cuerpo se hacen visibles formas de la experiencia de la persona que lo transportan a otro marco de reflexión y de sensibilidad” (Gallo, L.E. 2012:4).



Para conseguirlo, a lo largo del mes de septiembre y octubre, fuimos explicando, demostrando, experimentando y viviendo, las diferentes cuñas expuestas, para que posteriormente, cada niño sea capaz de seleccionar y realizar la cuña que necesita, en los diversos momentos de la jornada escolar.

Estas cuñas *conviven con muchos momentos de cuñas compartidas* y con cuñas que yo les propongo, cuando siento que la clase lo necesita bien para distenderse, relajar tensiones, soltar pulsiones, desconectar, interactuar, comer, jugar... Las respuestas de los niños a nuestras propuestas nos hablarán de su pertinencia–impertinencia.

Para favorecer esta autogestión, en el “árbol” les he dividido las cuñas en cinco grandes grupos, seleccionando cinco descriptores, que fueran atractivos y claros para ellos:

NOS ESTIRAMOS

Son asanas de yoga, en las que se movilizan diferentes cadenas musculares, se fortalecen grupos musculares, ayudan a liberar tensión, a calmar emociones, etc.

GIMNASIA PARA MI CEREBRO

Son ejercicios en los que se trabaja con la polaridad, para activar y comunicar la lateralidad de los hemisferios cerebrales, y con ello, la atención, la visión, la memoria, etc.

MOVIENDO LA ENERGÍA

Aborda diferentes técnicas con las que sentir, canalizar y liberar la energía del cuerpo, ayudándonos a descargar también el stress y la tensión muscular y mental

ME OXIGENO

Explica algunos ejercicios respiratorios que nos ayudan a purificar el sistema respiratorio y circulatorio, a equilibrar e igualar la corriente energética y a calmar y equilibrar la mente.

MEJORO MI AUTOESTIMA

A través de ejercicios o técnicas como el “tapping”, con las que se trata de favorecer y reforzar la autoestima, o del contacto o masaje con el compañero para potenciar las relaciones saludables, reforzar los lazos de unión y proporcionar aceptación personal.



Me resulta muy estimulante, indagar en la posibilidad que ya desde estas edades, ellos se autogestionen en la selección de las cuñas que sienten más apropiadas en cada momento; pues me anima a pensar, que están por lo tanto, escuchando su cuerpo y atendiendo a lo que éste les demanda.

“Para distinguir los cuerpos estrictamente materiales como simples cuerpos físicos de lo corporal, hay que dejar en claro que nuestra idea de corporalidad se refiere, a la vez, a una zona fronteriza entre el tener y el ser; el cuerpo es a la vez, disponibilidad y disposición, está en el enlace entre la expresión y lo expresado” (Gallo, L.E. 2009:1).



Febrero 2015



Diciembre 2014



Noviembre 2014



Diciembre 2014

Moshé Feldenkrais (creador del método “Feldenkrais” que emplea la propia movilidad como técnica correctora, indicada para la reeducación postural, mejorar la salud y elevar la conciencia sensorial) asevera que *“la educación provista por la sociedad obra en dos direcciones a la vez: elimina toda tendencia disidente mediante penas consistentes en el retiro de su apoyo y, al mismo tiempo, inculca al individuo valores que lo obligan a superar y desechar los deseos espontáneos”*. (Feldenkrais, M. 2007:14). Para este autor, de los tres factores que determinan, en general, la conducta del hombre: la herencia, la educación y la autoeducación, este último es el único sujeto a su voluntad. En este sentido la autoeducación progresa a medida que el organismo infantil crece y se estabiliza. El niño desarrolla poco a poco características individuales; empieza a elegir, de acuerdo con su propia naturaleza, unos u otros objetos y acciones. Ya no acepta todo cuanto la educación trate de imponerle. Espero que las Cuñas Motrices sean un canal para que el niño no deje nunca de autoaprender, de defender sus necesidades individuales y de respetar las de los demás.



“El defecto esencial de la educación, tal como la conocemos hoy, reside en que se basa sobre prácticas antiguas y a menudo primitivas que no perseguían en forma consciente ni clara su propósito igualitario. Este defecto tiene una ventaja, puesto que al carecer la educación de todo propósito definido, salvo el de modelar individuos de modo que no sean inadaptados sociales, no siempre logra anular por completo a la autoeducación” (Feldenkrais, M. 2007:12)

Podemos concluir este apartado, exponiendo que todos estos progresivos cambios, responden al qué, porqué y para que nos cuestionamos curso tras curso, en la búsqueda del interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices en el aula; llegando a conquistas y al logro de objetivos, que nos permiten modificar:

- El lugar de presentación de las cuñas en el aula: debido a que descubrimos que se convierten en lugares de acción, proporcionando entornos de aprendizaje estable, para poder dar sentido a nuestras experiencias.
- El modo de exponer las cuñas verbal y corporalmente a los niños: en el que el modelaje se torna imprescindible en la creación y transmisión de hábitos saludables, siendo el maestro la persona que amablemente incita y contagia el deseo de escuchar y atender el propio cuerpo.
- El lugar de exposición de las cuñas: pues llegamos a la conclusión de que al hacerlas públicas y al fijarlas en un lugar, los niños se apropian de ellas.

Y a su vez, estos cambios provocan:

- Un orden nuevo en la puesta en práctica de las cuñas, buscando la autogestión.
- Más flexibilidad en los horarios.
- Lograr que haya un hacer libre junto a un hacer propuesto.
- Aumentar las herramientas que les ayuden a compensar sus necesidades, intereses, pulsiones, mediante aprendizajes en relación con: estiramientos; gimnasia del cerebro; movimiento de energía; oxigenación; mejora de la autoestima, etc.



6.2— NUEVO DESTINO: INSÓLITAS OPORTUNIDADES, DESAPACIBLES DIFICULTADES

Cada día soy más consciente del regalo que supuso para mí, trabajar en el colegio de Melgar, por el exquisito y fecundo trabajo cooperativo, en el que el diálogo, la participación, la comunicación, la alianza y el consuelo en muchos casos, nos permitió poner en práctica proyectos renovadores e innovadores, con recursos que atendían las necesidades de nuestros alumnos.

Tras estos 6 cursos en Melgar, llegué plétórica e ilusionada en el curso 2012–2013 a un nuevo destino el *C.E.I.P. “María Teresa León” de Ibeas de Juarros, en Burgos*. Soy juiciosa al reconocer que la mochila que portaba estaba cargada de proyectos e ideas asonantes para muchas personas, pero me sentía con tanta fuerza y con tanta fe, que no dudé en mostrar abiertamente mis inquietudes, nada más llegar.

En mis primeras conversaciones con Esther la directora; una mujer dialogante y divertida; fui consciente de que todas estas nuevas ideas que transportaba, debían quedarse de momento atesoradas en la mochila. Transformar el horario escolar para incorporar las cuñas, almorzar saludablemente dentro del aula, darle una mirada psicomotriz al cuerpo de los niños de educación infantil, trabajar sin libros de texto, realizar un taller de comunicación o de Inteligencia Emocional... eran propuestas muy arriesgadas y ambiciosas, principalmente, porque sentía que **no había surgido su necesidad desde el propio centro**.

Así que decidí hacer un “*periodo de adaptación*” como los niños de 3 años cuando llegan al colegio. Juzgué, ante las tentativas frustradas, que sería más conveniente dosificar mis propuestas, paulatinamente, según fuera conociendo el contexto y el P. E. del Centro.

Y así comienza un nuevo proyecto para mí, partiendo de toda la impronta obtenida por el trabajo en equipo realizado en el colegio de Melgar y unificándolo con todo aquello que iba llegando a mi vida, toda la formación académica y complementaria, que me va colmando de bienestar, conocimientos y serenidad. Así se va transformando progresivamente este proyecto de “*Cuñas motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar*” en el “*Estudio de la oportunidad educativa de la Cuñas Motrices y Psicomotrices del ámbito escolar*”, aplicándolo de forma individual, en cada uno de los cursos con los que voy teniendo el placer de intervenir como tutora. La transformación que va experimentando el proyecto, se produce día a día, a través de cada una de las presencias y de las necesidades que mis alumnos van trasladando al aula.

1— LA TUTORIA DE UN GRUPO DE 6º DE PRIMARIA (CURSO 2012—2013). PERIODO DE ADAPTACIÓN

He de reconocer que fue un curso muy duro para mí por diferentes motivos; por el cambio de centro, de compañeros y de metodologías y por los obstáculos encontrados, ya que por necesidades del centro, ese primer año, tuve que hacerme cargo de *la especialidad de educación física de todo el colegio*, con la dificultad añadida de asumir la *tutoría de un grupo de 6º de primaria*, a los que únicamente les impartía el área instrumental de lengua.



Todavía recuerdo el momento en que me enteré de la noticia, el 1 de septiembre, en el primer claustro del curso, en el que se asignaron las tutorías, y sin otorgarme ninguna opción para elegir grupo, me dijeron: “*Bueno vas a dar Educación Física a todo el centro (7 grupos) y vas a ser además la tutora de 6º, a los que les darás lengua*”. Mi cara debió de ser todo un poema, pues rápidamente me dijeron: “*Pero no te preocupes, es un grupo buenísimo*”. No pude contener mi indignación y reclamé que llevar toda el área de educación física de un centro y además hacerme cargo de una tutoría en la que tan solo les impartía una asignatura, era muy poco pedagógico. A lo que educadamente me respondieron: “*Bueno es que ya son mayores, y no les afecta tanto, que entren muchos profesores en el aula*”.

Prácticamente recién comenzado el curso, los problemas se iniciaron en la tutoría. Hubo muchos cambios dentro del grupo, unos cuantos repetidores “quemados” ya del colegio y nuevas incorporaciones, que provocaron un espinoso clima de clase. Las dramáticas situaciones familiares de algunos de los niños, unido a unos pésimos niveles de autoestima, me hicieron incorporar las cuñas, nada más inaugurar el curso; introduciendo cambios muy significativos en su aplicación, que hasta el día de hoy se han mantenido.

Incomoda pero asumiendo la situación, me fui adaptando. Coincidiendo con la presentación del TRIT el 24 de octubre de 2012, le *invité a todo el claustro a una presentación del proyecto de Cuñas Motrices*, que se realizó el 6 de noviembre de 2012. Diferentes compañeras mostraron interés por el mismo, por lo que acordamos que *el día 1 de cada mes, les haría entrega de las cuñas que yo desarrollaba en el aula*. Así en la primera reunión mensual, podríamos resolver las dudas surgidas sobre las cuñas.

Fueron principalmente Isabel y Nerea, dos compañeras de Educación infantil (maestras definitivas en el centro); junto con Patricia, la profesora de P.T (maestra interina) y Cristina, la tutora de 1º (maestra en prácticas), quienes mostraron interés por el proyecto y comenzaron a llevar a cabo, alguna cuña motriz en su aula, no de forma sistemática como yo; pero este apoyo e disposición, me alentaba, pues *iba encontrando algunos aliados*, en mi nuevo destino.

Según avanzaba el curso, mis propuestas se fueron ampliando, a raíz de las necesidades que detectaba en los alumnos. Dado que atendía a toda la etapa de primaria en el área de Educación Física, iba conociendo a todo el alumnado y le propuse al claustro, encargarme de la creación de un “espacio específico de comunicación” o de “habilidades sociales”, para abordar los problemas de conducta y de baja autoestima que observaba en muchos de nuestros alumnos. Pero la propuesta no salió adelante; el principal motivo, la falta de horas para desarrollarlo (con toda la educación física del centro y además la responsabilidad de la tutoría de 6º, tenía todo mi horario completo). Por lo que decidí, no embalar la propuesta e intervenir de forma particular, con algunos alumnos en la hora del recreo.

A finales de curso, en uno de los últimos claustros, cuando revisábamos la lista de los libros de texto y, con mi intención de bajarme al primer ciclo, propuse suprimir algún libro en este ciclo, pero la negativa, de nuevo, fue rotunda. El único cambio que conseguí, fue eliminar el libro de Plástica. Así que después de un curso de paciente trabajo, este fue el único trofeo.



2— LA TUTORIA DE UN GRUPO DE 2º DE PRIMARIA (CURSO 2013—2014). RETOMANDO PRIMER CICLO

Las tristes sensaciones de final de curso se disiparon, al poder comenzar el nuevo curso eligiendo grupo y pudiendo bajar al primer ciclo de primaria que tanto deseaba. Así inicié el curso cargada de energía, de nuevas ideas y atenta a recibir todo aquello que los niños me fueran ofreciendo.

Mi satisfacción era doble, pues también había conseguido que el equipo directivo pidiera un perfil de educación física, en la plaza destinada a cubrir un desdoble en el centro; ya que al acabar el curso anterior, les insistí la necesidad de compartir la especialidad entre dos profesores; pues como en la escuela rural todos los especialistas somos también tutores, suponía poder desarrollar ambas labores de forma más coherente y adecuada. Todo el claustro me mostró su apoyo, y comenzamos el curso con la compañía de Javier, un profesor interino que asumió la tutoría de 5ºB e impartió educación física a los grupos de 4º, 5º y 6º E.P.O. De esta forma yo fui la *tutora de 2º B* y la *maestra de educación física* de los grupos de 1º, 2º y 3º E.P.O.

Este hecho me permitió poder estar más horas en el aula, con mis niños, pues les daba lengua, matemáticas, educación plástica y educación física. A través de estas cuatro asignaturas podría tener una visión mucho más amplia de ellos. *Mi panorámica sobre sus entelequias se ampliaba y, también la capacidad de organizar los horarios reales del aula*, los cuales solo correspondían con los oficiales cuando tenía que salir a impartir educación física al resto de los cursos.

Así sus realidades se iban fundiendo con mis propuestas. Gracias a que fue el grupo con el que trabajó Cristina, la compañera que el curso anterior, aplicó en esta tutoría algunas de las cuñas que les fui ofreciendo al claustro; la clase ya estaba en sintonía directa con lo que les iba mostrando en el aula. Por lo que fue muy fácil introducir desde el mes de septiembre diferentes cuñas. Comenzamos repasando las que ellos ya conocían, y me iban mostrando las que más les gustaban o les ayudaban.

Al ver la gran disponibilidad del grupo ante cada una de estas propuestas, las cuñas se fueron tornando más exigentes, el grupo las demandaba y yo encantada les respondía. Fueron surgiendo entonces, situaciones en las cuñas que me permitieron introducir cambios en la clase: como la figura del *ayudante*; la *ruptura clara de las horas* marcadas en el *horario* oficial o la creación de “*espacios*” del aula que se fueron llenando de vida.

Pero también el trabajo con las cuñas, me otorgó la capacidad de ahondar en *los duelos y traumas más profundos*, que alguno de los niños vivía, con los que compartí momentos llenos de tristeza, de amor y de superación. Pude comprobar como el trabajo paciente, el cuidado íntimo y el aliento sincero, pueden elevar a un niño desahuciado en la escuela. También pude sentir como se repiten los patrones, viéndome reflejada en alguno de aquellos llantos y, de esta forma fui introduciendo aquellos conocimientos en los me estaba formando, los cuales ya había experimentado personalmente, para así ayudar a mis niños a superar, a soltar, a profundizar, a reconectar, a sanar, a expresar, a descubrir...

Introduje cambios significativos en las Cuñas, que en este curso todavía presentaba de forma mensual, entre ellos fui poniendo en práctica los conocimientos que estaba trabajando en la formación de Terapia de *polaridad*, incorporando cuñas que abordaban la *conexión entre*



ambos hemisferios; como “*la marcha cruzada*” o “*el ocho invertido*”; con el objetivo de crear un mayor nexo neuronal que favoreciera así los procesos de aprendizaje. Y cuñas con **yoga de polaridad**, para equilibrar la polaridad del cuerpo y de sus elementos: agua, fuego, tierra, aire y éter; con cuñas como “el leñador”, “la cuna”, “el árbol”... Son cuñas que les encanta realizar, pues son muy liberadoras.

A través de las experiencias vividas como tutora, en todos estos años, voy teniendo una visión más lúcida y concibiendo que las cuñas **no pueden tener un horario fijo**, pues las necesidades fisiológicas, emocionales, atencionales, etc. de los alumnos, no suelen coincidir con los horarios marcados en la escuela; cada actividad o propuesta, conlleva un nivel de exigencia o concentración, diferente para cada niño; a lo largo de la mañana también van cambiando sus necesidades y; cada día es diferente en el sentir y estar de cada persona.

Por lo que van revelándose importantes avances, en relación al proyecto originario planteado en el colegio de Melgar, en el cual plasmábamos las cuñas en el horario oficial, en momentos concretos de la jornada escolar. En ese momento concreto, considero que fue un gran logro, pues con este acto conseguíamos dos objetivos: hacer visibles las cuñas en nuestro currículo y propiciar que se llevaran a cabo, por parte de todo el centro. Pero ahora, ya no me servía dicha organización.

De nuevo en el mes de junio, volví a desplegar con gran ánimo, todas mis propuestas, recibiendo un rotundo No bien justificado, abalado por la inspección.

3— LA TUTORIA DE UN GRUPO DE 1º DE PRIMARIA (CURSO 2014-2015) COMENZANDO CICLO

En el curso 2014–2015 tengo de nuevo la posibilidad de decidir y de elegir, en qué curso quiero trabajar y teniendo tan claro que es el primer ciclo, me decanto por 1º de primaria, para poder tener con ellos una continuidad de varios cursos (este deseo se explora en el anexo 6). Contamos con la presencia de nuevo de Javier, mi compañero de educación física del curso pasado, de forma que a él se le adjudica la tutoría de 5ºA e imparte educación física a los grupos de 4º, 5º y 6º y yo paso a ser la tutora de 1º, dando educación física a los grupos de 1º, 2º y 3º. Este curso es pletórico para mí, pues en la tutoría les imparto seis asignaturas: lengua, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, educación plástica y educación física; de esta manera puedo abordar prácticamente todas las inteligencias del niño, lo cual es muy estimulante.

Gracias a esta situación privilegiada como tutora, puedo organizar mis horarios de forma más flexible aun, al igual que la metodología y la organización del aula, surgiendo colosales cambios en la clase, pues retomo el proyecto de “*Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto*” (aun con los libros, pues la negativa a su rescisión es siempre rotunda) compaginado con metodologías activas como “rutinas de pensamiento” y trabajo colaborativo, se crean nuevos “espacios de vida” en el aula en los que conviven el mundo emocional, la salud, la nutrición, el juego, pensamientos para la vida, las cuñas...

El nuevo planteamiento del “*El árbol de las cuñas*” va extendiendo sus ramas por la clase, de forma cada vez más poderosa, enraizando y ensamblando las tareas curriculares con conocimientos y experiencias personales y grupales para la vida.

Uno de los mayores requerimientos en este nuevo planteamiento con el trabajo de las cuñas, es **estar atento al diálogo corporal del niño**, pues el cuerpo nunca está inmóvil ; lo que *exige al*



docente, agudizar sus sentidos, para poder entonces dar respuesta a lo que el niño “calladamente” demanda,. A veces se produce en medio de una actividad, o al finalizarla, o la vuelta del recreo o al acabar la jornada... esto requiere de gran plasticidad por parte del maestro, para reconocer lo que es prioritario en cada momento.

Y en este vivir el presente del aula, descubro y me sorprende cada día, con el apoyo y el cariño de unos fantásticos aliados, a los que hasta hacía poco, había ahuyentado de mi práctica docente: *las familias*. Ellos contrarrestan, las negativas llegadas desde el centro, con una inimaginable apertura, a todas las propuestas que les hago; con un poderoso deseo de recibir nuevos aires, de dejar a sus hijos en manos de docentes comprometidos con su desarrollo integral y afectivo. Y estos nuevos lazos, van provocando nuevas solicitudes de las familias, más allá de lo académico, para atender a sus hijos desde planos que abordan la salud, la búsqueda de calma, la superación de miedos, la resolución de conflictos personales... e incluso los suyos propios.

Sin embargo, las sublimes vivencias y experiencias acontecidas en el aula, se ven reñidas con los pequeños cambios que voy sintiendo y consiguiendo en el centro. Pues tras tres años en el mismo, siento que cada vez, se me escucha menos o quizás, cada vez mis peticiones y ofertas son más incómodas... acabando el curso de nuevo, con amargas y desoladoras sensaciones, que se repiten todos los meses de junio:

** Si en gran parte de mi escolaridad, me sentí excluida, incomprendida y sola en un aula repleta de niñas; en la actualidad, vuelvo a tener estas sensaciones en muchos momentos: en reuniones de claustros, Comisiones Pedagógicas y de evaluación; cuando escucho discursos de políticos sobre educación, en la visitas del inspector e incluso en charlas con colegas y amigos... La diferencia es que ahora tengo una clara idea de lo que es y lo que significa un aula para mí; se lo que nunca haría o diría a un alumno; identifico que es prioritario y que no; he aprendido a reconocer mis debilidades frente a mis alumnos pero también mis virtudes; he descubierto el placer de darles las gracias y de pedirles perdón; les abrazo y me dejo abrazar; les miro, les observo, les hablo, les escucho; les susurro... e incorporo en el aula todo aquello que me alienta y me alimenta el alma.... y esta sensación me hace “sentirme viva en mi isla pedagógica”.*

Lo que trato de decir, es que la soledad pedagógica es a veces cruel, a veces necesaria, a veces instructiva, a veces dolorosa, a veces clemente, a veces generosa, a veces soportable y a veces obstinada.

Reconozco abiertamente que a lo largo de estos tres cursos he sufrido, he llorado y me he enojado, pero ante esta sensación de “clausura” que siento en muchos momentos y ante la negativa reiterada de abrir mi mochila y de poder mostrar las virtudes de las ideas que transporto; he edificado un espacio personal de indagación, en el que aplicar y comprobar que este arquetipo de educación es posible, y que además es más vivencial, más significativa, más creativa, más ilusionante, más sanadora, más personalizada y más feliz... mi laboratorio personal de investigación es “mi aula” “nuestro aula”.

Sin embargo, he de agradecer públicamente, que aunque no he podido compartir todas mis inquietudes con gran parte de mis compañeros de trabajo; ellos siempre me han respetado y siempre he sentido una gran libertad para desarrollar todo aquello en lo que he creído dentro del aula, sin restricciones, sin manipulaciones. Y aunque desarrollemos diferentes líneas

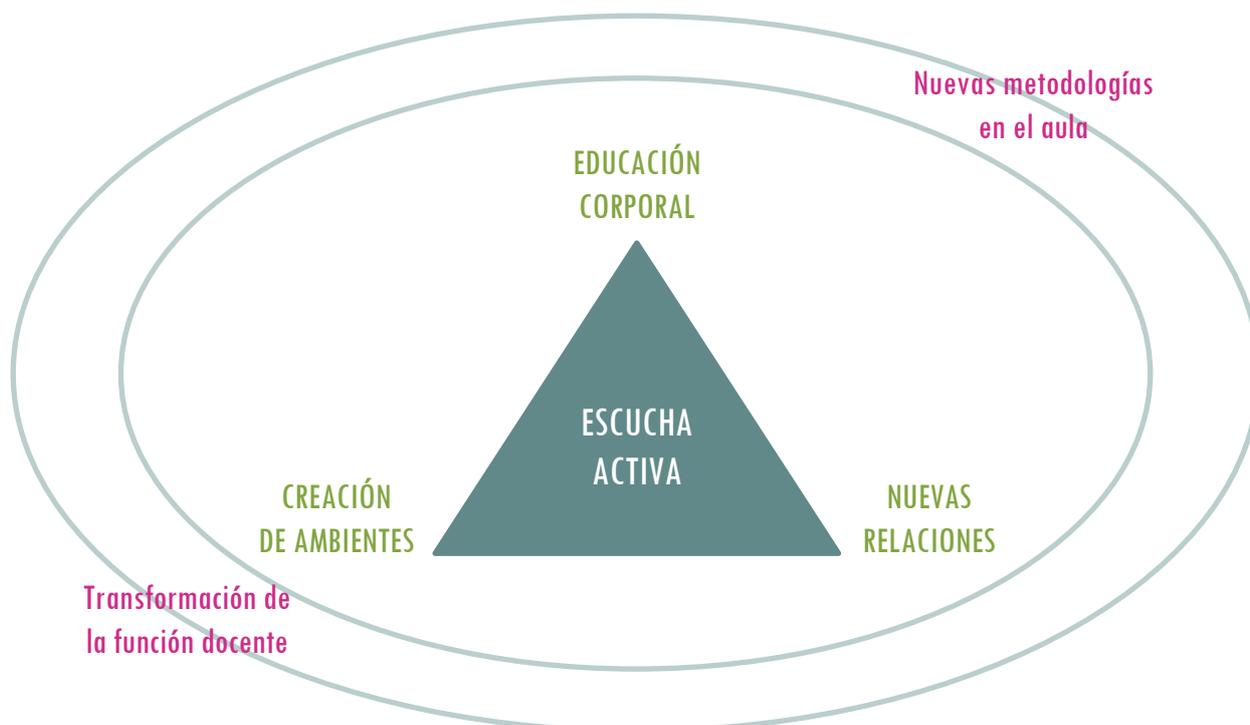


pedagógicas, sé que tengo la gran suerte de trabajar con personas extraordinarias, implicadas a su manera en su docencia y en la buena marcha del centro.

4— INFORME FINAL SOBRE LAS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES A LA HORA DE RECONSTRUIR LO LOGRADO EN EL COLEGIO DE MELGAR EN UN NUEVO CONTEXTO

Y entonces me pregunto: ¿dónde están las claves que tengo que trabajar, para poder implementar un proyecto como el que sale de Melgar, en otro contexto diferente, el colegio de Ibeas de Juarros?, ¿Qué es más y menos extrapolable de lo que traía en la mochila? ¿Qué razones me llevan a poder hacer y cuales me lo impiden claramente?

De todas estas preguntas surge un esquema, que me ayuda a entender las dificultades encontradas y a encauzar las oportunidades que las cuñas motrices nos dispensan en la escuela, en torno a tres vértices: la educación corporal, la creación de ambientes y las nuevas relaciones establecidas; que a su vez provocan un cambio global en la metodología desarrollada en el aula y la consiguiente transformación de la figura del maestro:



Analizando el esquema, puedo entonces afirmar, que gran parte de las “riquezas” que traía en la mochila, sí que se han podido aplicar en algunas aulas del colegio de Ibeas, gracias principalmente, al desarrollo de las tutorías de los dos últimos cursos, en las que he contado con más disponibilidad horaria para organizar las mismas. También puedo corroborar que el proyecto se ha ampliado excepcionalmente, aumentando las propuestas y las técnicas empleadas para conseguirlo, siguiendo con el trabajo realizado con el yoga, las respiraciones, las relajaciones e introduciendo nuevas herramientas como: yoga de polaridad, trabajo energético, ejercicios de conexión de hemisferios cerebrales, tapping, termómetro emocional, masajes,



aromaterapia, gemoterapia, trabajo con el duelo, mantras... viviendo inusitadas experiencias por mí y mi alumnado.

Paralelamente, se ha adaptado y perfeccionado el proyecto de “elaboración de materiales alternativos a los libros de texto” con la aplicación de metodologías activas como “rutinas de pensamiento”, “trabajo colaborativo”, “trabajo por proyectos”, que han amplificado el abordaje de los aprendizajes en el aula.

Este triángulo o las razones de los saberes que aportan las cuñas, *se ha visto fortalecido*, en el colegio de Ibeas de Juarros, de la siguiente forma:

EDUCACIÓN CORPORAL: a través de su “escucha activa” se conecta su tratamiento educativo con el resto de los aprendizajes, con las cuñas como hilo conductor; tratando de que el movimiento tenga un sentido, un propósito, siendo un movimiento que viene de dentro y que sirve, y para ello introducimos y aplicamos diferentes actividades, asanas y técnicas que :

- ayudan a compensar el cansancio, la tensión o la falta de atención
- conciencian sobre el sedentarismo y las malas posturas
- permiten comenzar la jornada escolar, una evaluación, o una explicación de una manera más amable y sosegada
- nos ayudan a tener y sentir un cuerpo sobre el que reflexionamos, al que deseamos conocer y atender, para tener un cuerpo más autónomo en sus decisiones...
- nos ubican en un momento y en un lugar concreto del mundo, de la historia, para atender sus concretas necesidades
- nos permiten conectarnos con nuestra esencia, con nuestro yo más íntimo, a través de meditaciones, de un trabajo con la energía, con visualizaciones guiadas, de cantos de mantras...
- nos reconectan con la salud, con la naturaleza; mediante el conocimiento y uso beneficioso de las plantas, de los cristales...
- ayudan a fijar mejor los aprendizajes, a estar más disponibles, más receptivos...
- le hacen hablar al cuerpo, expresando lo que siente, lo que piensa, lo que padece, lo que le agrada, lo que le ayuda, lo que le motiva, lo que necesita, lo que le ata, lo que le libera... hablamos de un cuerpo vivencial y sensible
- abordan la muerte, las cuestiones que pasan en la vida de los niños perturbándolos, generándolos dolor, aumentando un archivo de “ocultos”, de cosas sin decir, de hechos sin explicar, al menos, suficientemente... y, por otra parte, tan necesarios...
- nos ayudan a situar el cuerpo como un lugar de acontecimientos diarios, que se instala en el presente y, que aplica y transfiriere a la vida los conocimientos vivenciados...

CREACIÓN DE AMBIENTES: ofreciendo otras posibilidades para el desarrollo de las tareas propias de la escuela, a través de ambientes adecuados con los que conseguir la implicación y disponibilidad del niño para aprender, a través de:

- espacios de calma y sosiego
- contacto íntimo y de escucha personal y con el otro
- tiempos para la expresión de sentimientos y emociones
- liberación y sanación de duelos



- respeto y empatía hacia las propias y originales necesidades
- convivencia sana y el diálogo instructivo
- aprendizajes compartidos
- la articulación de los espacios del aula, llenándola de “espacios de vida”, en la que habitar y cohabitar

NUEVAS RELACIONES: creadas a partir del respeto, de la escucha observadora, de la atención amorosa y del acompañamiento:

- de uno mismo
- entre el maestro y el alumno; conectando con los niños de forma profunda, espiritual...
- entre los propios niños
- entre compañeros deseosos de aliarse
- entre la familia y el maestro

Y este trabajo, provoca una inoculación al resto de competencias del profesor, a las que ya no puede dejar al margen del “virus” adquirido, de forma que las cuñas acaban pervirtiendo todo aquello que el maestro realiza, propone y siente; pues en realidad lo que procuran es ayudar y acompañar a que la escuela sea más rica, real, eficiente...

NUEVAS METODOLOGÍAS APLICADAS EN EL AULA: la escucha realizada hacia las necesidades e intereses de los niños, provoca un profundo cambio metodológico en el aula, pues como expone Marcelino: *“la actividad rutinaria, estrangula el descubrimiento, la exploración de las múltiples posibilidades del ser humano para sentirse un ser original, irreplicable. La escuela, como dice el gatopardo está en una constante renovación para perpetuar este gran defecto”*. Pudiendo conseguirlo mediante:

- la transformación de los tiempos en clase, de los espacios, de los roles...
- la búsqueda de materiales alternativos a los libros de texto, que faciliten un aprendizaje más participativo, significativo y conectado
- la globalización de todos los contenidos, que permitan unir conocimientos evitando su desguace en fragmentos
- la introducción de metodologías activas, que doten al alumno de estrategias para aprender, para pensar, para resolver problemas, para buscar soluciones conjuntamente, para ayudar y ser ayudado, para respetar los ritmos de aprendizaje, para profundizar sin prisas en los temas que les interesa, para gestionar sus propios talentos, para buscar información y compartirla...
- el descubrimiento sorprendente de todo lo que atesoran los niños, en sus mentes, en sus cuerpos, en sus corazones, en su historia heredada...
- la búsqueda de nuevas fórmulas de evaluación, que confinen la mera calificación por una valoración personalizada en la que se acompañe al alumno en el progreso
- la ruptura de “una escuela del rendimiento”, para adentrarnos en una escuela cuyo objetivo sea el desarrollo de la persona, en el que todos puedan florecer
- una escuela en la que se impartan otros contenidos como la tristeza, el amor, la belleza, la superación... en el que convivan los contenidos curriculares y los extracurriculares...



- actividades que pongan en juego la curiosidad y la creatividad
- una escuela que se construya día a día, con las realidades de todos los que la forman

TRANSFORMACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE: como he insistido, el maestro no podrá atender correctamente todas estas necesidades corporales, mentales, emocionales, sociales, espirituales... del niño, si antes él no las tiene superadas, trabajadas, aceptadas y sanadas. No podrá estar relajado en el aula, si le perturban sus miedos; no podrá incorporar cambios en sus metodologías si no es capaz de hacerlos en su propia vida; no podrá sentir, mirar, abrazar, escuchar... a un niño, si él no lo hace consigo mismo... Para poder desarrollar un proyecto en el que los cambios y la escucha son diarios, es necesario hacer reformas personales, que conlleven una innovación de la función del docente en la escuela, lo que provoca:

- modificar el papel del docente, transformándolo en un ser que acompaña en el proceso de aprendizaje, de desarrollo, de evolución del niño; en el que la atención, el respeto y la confianza, se demuestran día a día en cada uno de nuestros actos
- pasar de la palabra a la escucha
- restando protagonismo al maestro para otorgárselo al niño como el actor principal que es o; como expone la psicoanalista Alice Miller en su concepto de “*pedagogía negra*” en el que “*los adultos son amos y no servidores! del niño dependiente; adultos que como dioses, deciden lo que es justo y lo injusto; adultos dominantes para el que los sentimientos vivos del niño suponen un peligro; un niño al niño hay que «quitarle su voluntad» lo antes posible*” (Miller, A.1998: 66)
- ser consciente de que los patrones se repiten, hallando parecidos en los procesos personales del adulto y del niño, lo que nos ayuda a identificar mejor las múltiples necesidades
- generar complicidades, pues se despierta lo que se tiene, lo que se lleva, lo que se sufre por dentro... y en esta reciprocidad, uno se ve reflejado en el otro...
- un cambio de conducta y de métodos, para aprender a ser paciente, a hablar con dulzura, a elogiar, a mirar a los ojos, a escuchar con dedicación, a abrazar con el alma, a ofrecer un aliento sincero, a explicar con deseo, a ensalzar las luces cada niño y obviar sus sombras...
- un docente más libre, atrevido, valiente y original, que provoca un maestro más reflexivo y responsable, y ello implica ir haciendo modificaciones cuando el contexto lo permite

“Confiar, es sencillamente, simplemente, no natural para nosotros. Solo cuando realizamos un esfuerzo consciente para salir y no interferir en el camino de los niños, descubrimos la maravillosa verdad: la magia ya está presente en ellos, preparado para desarrollarse, desplegarse a su propia forma y manera y en su propio tiempo” (Miller, A.).

En cuanto a **LAS DIFICULTADES DE IMPLANTACIÓN HALLADAS**, considero que una de ellas ha sido el cambio en la filosofía del proyecto, que en su origen parte de ***una necesidad real detectada por todo un centro***, para atender las nuevas necesidades de los alumnos, provocadas ante el cambio de jornada escolar. En este sentido, en el colegio de Ibeas, se plantea el desarrollo del proyecto, desde mi experiencia personal y no desde el deseo y consenso de todo un claustro. Sin embargo, creo que la problemática planteada para aplicar las cuñas motrices, está presente en **TODOS** los centros escolares.



Bajo esta circunstancia, me veo con la responsabilidad y con la libertad de aplicarlo en mi tutoría, “contagiando” progresivamente aulas cercanas junto a maestras predispuestas a embarcarse en dicha aventura, pero sintiendo tristemente, que será muy costoso o prácticamente imposible, conseguir que se convierta en un “Proyecto de Centro”. En un proceso como éste lento y complejo, hasta el momento las respuestas que cobran más fuerza, para no perder mi orientación, se encauzan hacia actitudes personales como: “el respeto”, “la paciencia”, “la ilusión”, “el convencimiento” y “la perseverancia”.

Las familias, al llegar al colegio, cuando no me conocen, cuando todavía no tienen referencias sobre mí y mi trabajo, más que una simple valoración de mi aspecto desenfadado; comienzan poniendo retos a mi intervención; dudando de mis métodos, cuestionando mis prácticas... Sin embargo, cuando cada madre, cada padre, siente y ve cómo van felices sus hijos al colegio, como están integrados en clase, como se amplía su disposición para aprender de todo, como aplican los conocimientos en casa y con ellos, ayudándoles a estar más tranquilos, más amorosos, más receptivos... dichas resistencias desaparecen para forjar un nuevo sendero juntos.

Otro de los mayores condicionantes que obstaculizan su incorporación, es el *cambio de mentalidad que requiere del profesorado*, pues no solo se trata de aplicar unas técnicas concretas, sino que va más allá de la mera aplicación, supone perder la potestad de saberlo todo, “desnudarme” ante el alumno para escucharle paciente y afectuosamente, para descifrar sus dones, necesidades, llantos, ritmos, duelos, talentos... profundizando en la vida emocional del aula, en cada uno de sus recovecos; y esto *genera un inmenso miedo e inseguridad* en el adulto. Precisa también de una transformación de los horarios, de los tiempos y del tratamiento aislado de los conocimientos, lo cual provoca “vértigo” entre muchos docentes.

Pero la *administración educativa*, tampoco ayuda, pues la condensación de los currículos, que tanta tensión genera en los docentes; la desorbitada burocratización de nuestra labor docente, el cambio reiterado de Ley Educativa y sus necesarios ajustes; la falta de apoyo de inspección en el desarrollo de proyectos “molestos”; como trabajar con materiales alternativos a los libros de texto, entre otros... y, la reducción de profesorado en los centros entre otras, que provoca que el horario lectivo de cada maestro esté sobrecargado, sin tiempo para coordinarnos, para preparar materiales... lo que en nuestro centro ha generado que a nivel personal al ser especialista y tutora, no disponga de ninguna hora, para poder llevar a cabo propuestas como “El taller de comunicación” o “El taller de autoestima”.

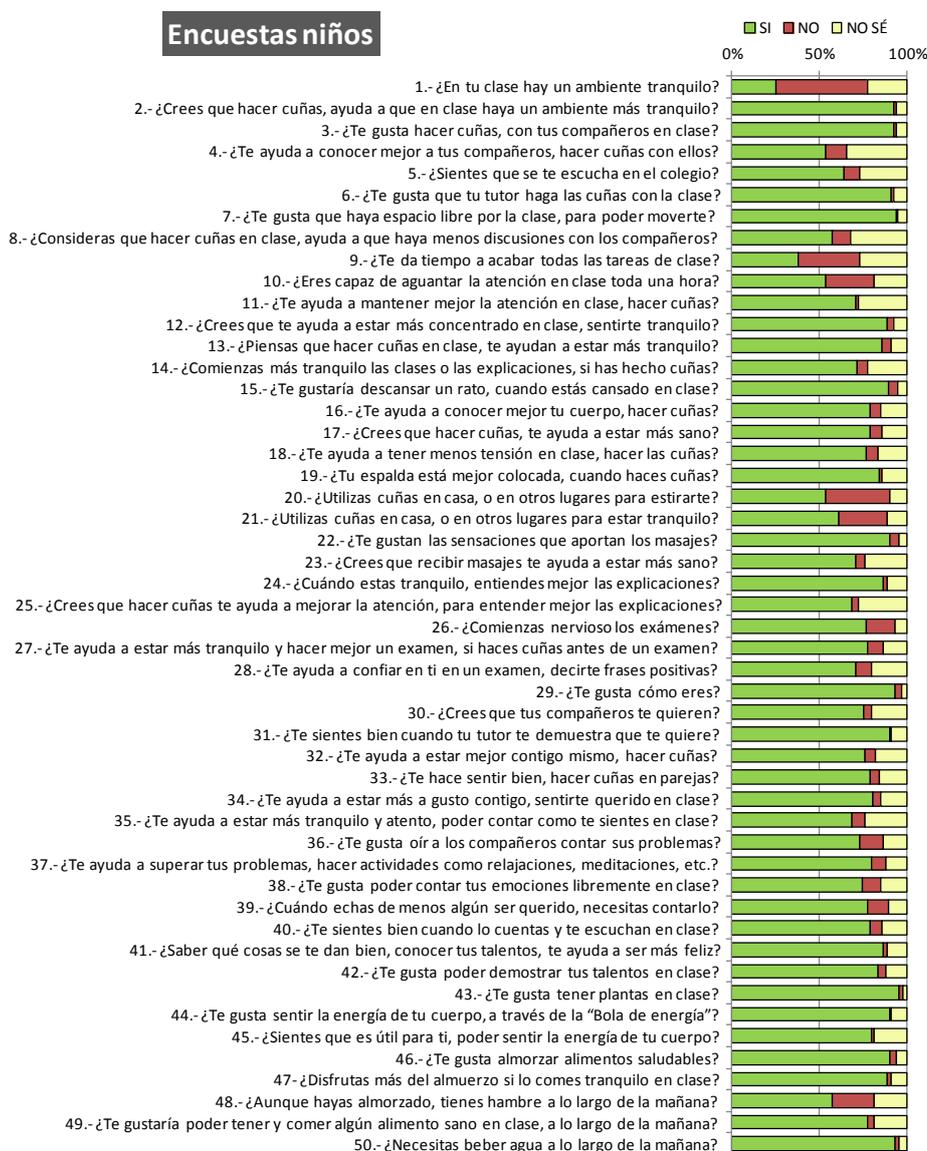
“Si en un colegio el objetivo principal es la disciplina, todo cambiará en torno a ese propósito fundamental. Si un colegio se preocupa principalmente de formar niños que se respeten a sí mismos, capaces de actuar desde sí mismos, que aprendan a ser ciudadanos conscientes y responsables, todo va a cambiar en torno a estos objetivos. A la larga, los colegios son reconocidos por las personas que producen” (Maturana, H. 2013).



6.3— EL PROYECTO ES EXTRAPOLABLE A OTROS CONTEXTOS

Partiendo de que uno de nuestros objetivos previstos es: “Comprobar su aplicabilidad en otros contextos, del proyecto de investigación-acción colaborativa realizado en el C.E.I.P. “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental, en la primera fase de elaboración de la Tesis”, y visto que los resultados de todo el análisis estadístico realizado a lo largo del capítulo 5.1, puede contener demasiada información, en la que además no hay diferencias significativas entre los dos colegios estudiados, se va a intentar resumir aún más, creando una nueva variable para cada grupo de ítems que indique si hay satisfacción en cuanto a ese tema o no.

Para poder ver en un solo vistazo como han sido las respuestas de los alumnos, presentamos una gráfica de la encuesta general:



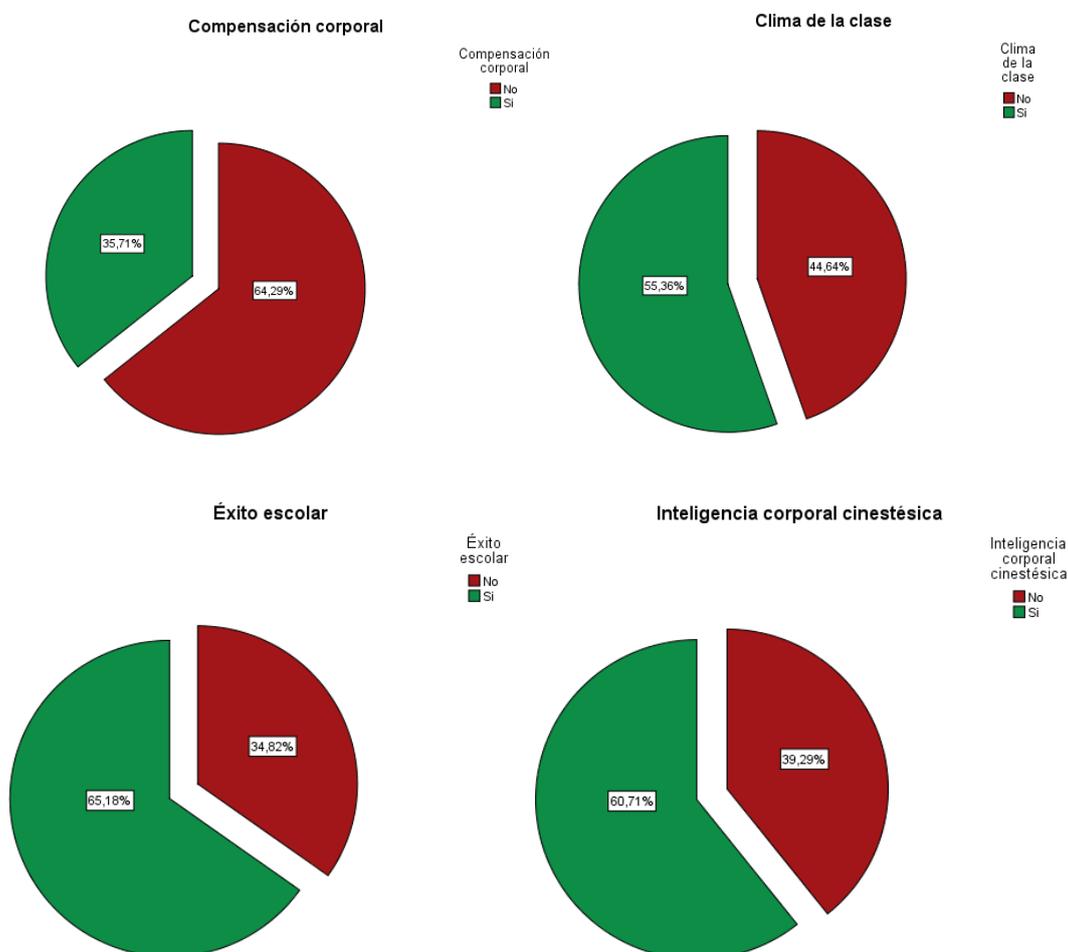
Podemos comprobar cómo tan solo en la pregunta 1 (¿En tu clase hay un ambiente tranquilo?) y en la 9 (¿Te da tiempo a acabar todas las tareas de clase?), que son un punto de partida para recabar información, se baja de la media de repuestas positivas.

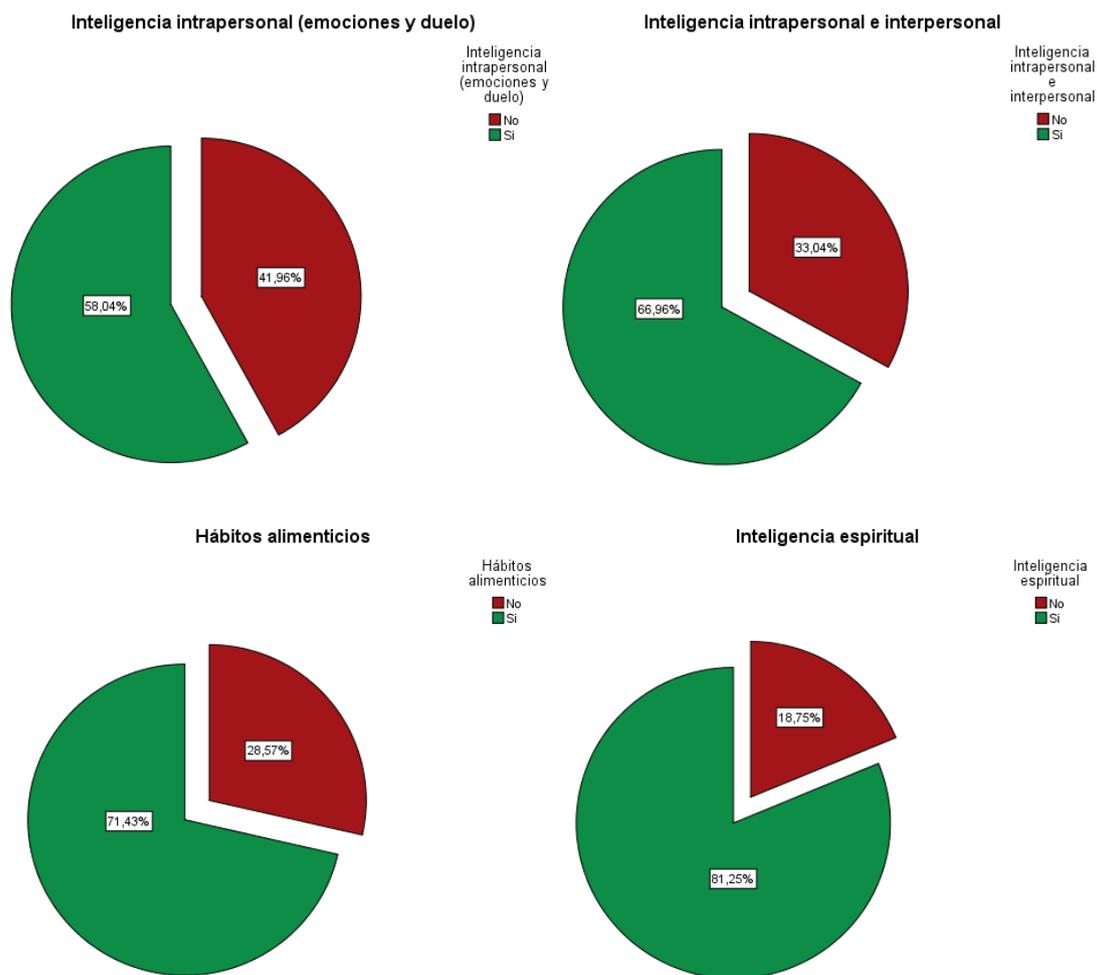


En esta nueva variable a las respuestas con suma 6, 7 u 8 (que son las que hayan respondido que sí a por lo menos 6 de las 8 preguntas, por ejemplo en el apartado de “Clima de Clase”) les ponemos un sí (satisfechos con el clima de la clase) y el resto un no.

1. Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula: No (1-5). Si (6-8)
2. Para la realización de actividades de compensación corporal: No (1-5). Si (6-7)
3. Para el desarrollo de la inteligencia corporal-cinestésica y para evitar atrofas y disfunciones: No (1-5). Si (6-8)
4. Para mejorar el éxito escolar: No (1-3). Si (4-5)
5. Para el desarrollo de la inteligencia emocional: No (1-4). Si (5-6)
6. Para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal: No (1-4). Si (5-6)
7. Para el desarrollo de la inteligencia espiritual: No (1-3). Si (4-5)
8. Para fomentar y crear hábitos alimenticios saludables: No (1-3). Si (4-5)

— Veamos gráficamente los resultados en general y, posteriormente por colegios.





— COMPARATIVA POR COLEGIOS

Y esta misma variables, podemos verla dividida por colegios, pues de paso vemos si hay relación estadística entre las variables. En este caso aplicamos el Test de la Chi Cuadrado ya que la variable es dicotómica y de igual manera se da dicha relación solamente en el caso que el p-valor sea menor de 0.05. A continuación se incluyen los test y las gráficas:

1. Para favorecer el clima de clase y las relaciones del grupo en el aula: No (1-5). Si (6-8)

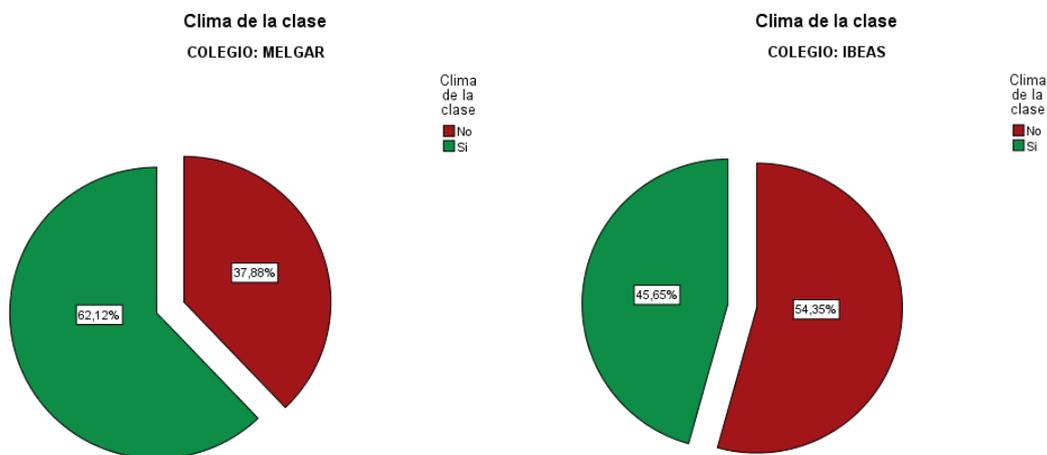


Tabla de contingencia P1_8_satisfac Clima de la clase * COLEGIO					
		COLEGIO		Total	
		IBEAS	MELGAR		
P1_8_satisfac Clima de la clase	0 No	Recuento	25	25	50
		% dentro de COLEGIO	54,3%	37,9%	44,6%
		% del total	22,3%	22,3%	44,6%
	1 Si	Recuento	21	41	62
		% dentro de COLEGIO	45,7%	62,1%	55,4%
		% del total	18,8%	36,6%	55,4%
Total	Recuento	46	66	112	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	41,1%	58,9%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,975 ^a	1	,085		
Corrección por continuidad ^b	2,346	1	,126		
Razón de verosimilitudes	2,978	1	,084		
Estadístico exacto de Fisher				,122	,063
N de casos válidos	112				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 20,54.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

El p-valor es $0.085 > 0.05$, luego, no hay relación entre las variables.

2. Para la realización de actividades de compensación corporal: No (1-5). Si (6-7)

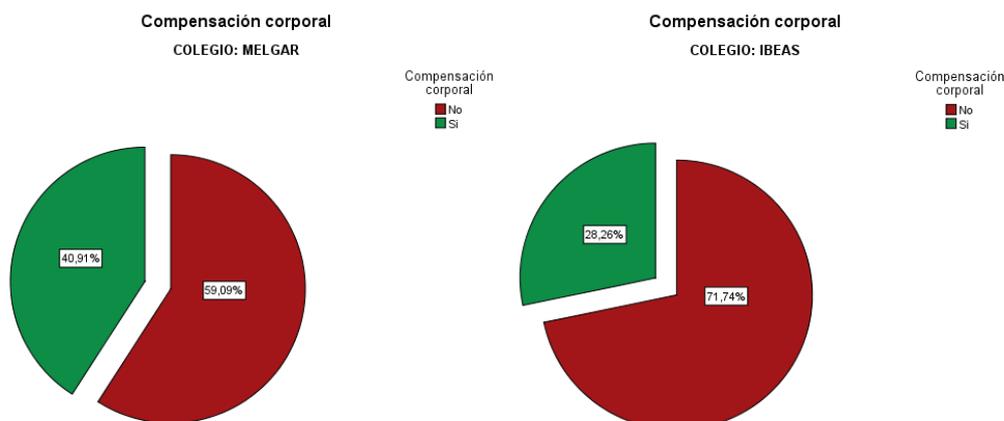
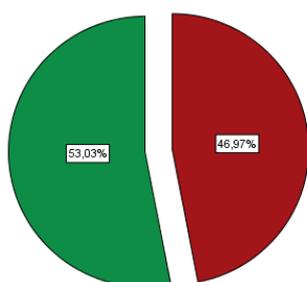


Tabla de contingencia P9_15_satisfac Compensación corporal * COLEGIO					
		COLEGIO		Total	
		IBEAS	MELGAR		
P9_15_satisfac Compensación corporal	0 No	Recuento	33	39	72
		% dentro de COLEGIO	71,7%	59,1%	64,3%
		% del total	29,5%	34,8%	64,3%
	1 Si	Recuento	13	27	40
		% dentro de COLEGIO	28,3%	40,9%	35,7%
		% del total	11,6%	24,1%	35,7%
Total	Recuento	46	66	112	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	41,1%	58,9%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,889 ^a	1	,169		
Corrección por continuidad ^b	1,378	1	,240		
Razón de verosimilitudes	1,915	1	,166		
Estadístico exacto de Fisher				,229	,120
N de casos válidos	112				

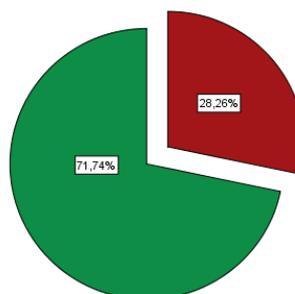
Inteligencia corporal cinestésica
COLEGIO: MELGAR



Inteligencia corporal cinestésica
COLEGIO: IBEAS

Inteligencia
corporal
cinestésica

■ No
■ Si



Inteligencia
corporal
cinestésica

■ No
■ Si



Tabla de contingencia P16_23_satisfac Inteligencia corporal cinestésica * COLEGIO					
		COLEGIO		Total	
		IBEAS	MELGAR		
P16_23_satisfac Inteligencia corporal cinestésica	0 No	Recuento	13	31	44
		% dentro de COLEGIO	28,3%	47,0%	39,3%
		% del total	11,6%	27,7%	39,3%
	1 Si	Recuento	33	35	68
		% dentro de COLEGIO	71,7%	53,0%	60,7%
		% del total	29,5%	31,2%	60,7%
Total	Recuento	46	66	112	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	41,1%	58,9%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,978 ^a	1	,046		
Corrección por continuidad ^b	3,232	1	,072		
Razón de verosimilitudes	4,052	1	,044		
Estadístico exacto de Fisher				,052	,035
N de casos válidos	112				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 18,07.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

El p-valor es $0.046 < 0.05$, luego, hay una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción de las cuñas en cuanto al trabajo con la inteligencia corporal cinestésica y el colegio en el que se haya desarrollado.

4. Para mejorar el éxito escolar: No (1-3). Si (4-5)

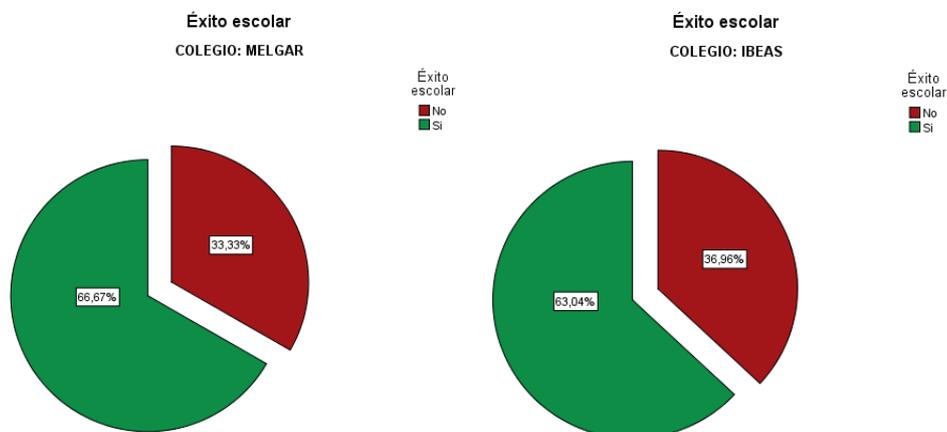


Tabla de contingencia P24_28_satisfac Éxito escolar * COLEGIO					
		COLEGIO		Total	
		IBEAS	MELGAR		
P24_28_satisfac Éxito escolar		Recuento	17	22	39
	0 No	% dentro de COLEGIO	37,0%	33,3%	34,8%
		% del total	15,2%	19,6%	34,8%
		Recuento	29	44	73
	1 Si	% dentro de COLEGIO	63,0%	66,7%	65,2%
		% del total	25,9%	39,3%	65,2%
Total		Recuento	46	66	112
		% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	41,1%	58,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,157 ^a	1	,692		
Corrección por continuidad ^b	,038	1	,846		
Razón de verosimilitudes	,156	1	,692		
Estadístico exacto de Fisher				,693	,422
N de casos válidos	112				

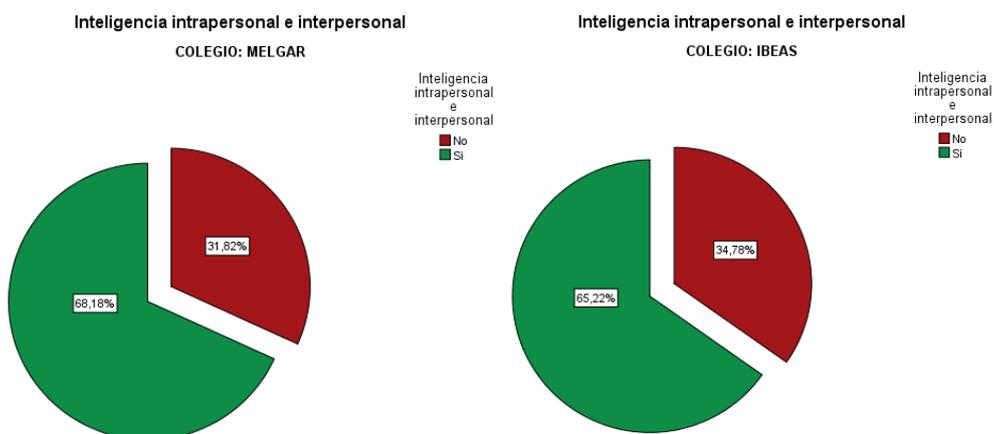
a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,02.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

El p-valor es $0.692 > 0.05$, luego, no hay relación entre las variables.



5. Para el desarrollo de la inteligencia emocional: No (1-4). Si (5-6)



- a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,43.
- b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.
El p-valor es $0.169 > 0.05$, luego, no hay relación entre las variables.

5. Para el desarrollo de la inteligencia emocional: No (1-4). Si (5-6)

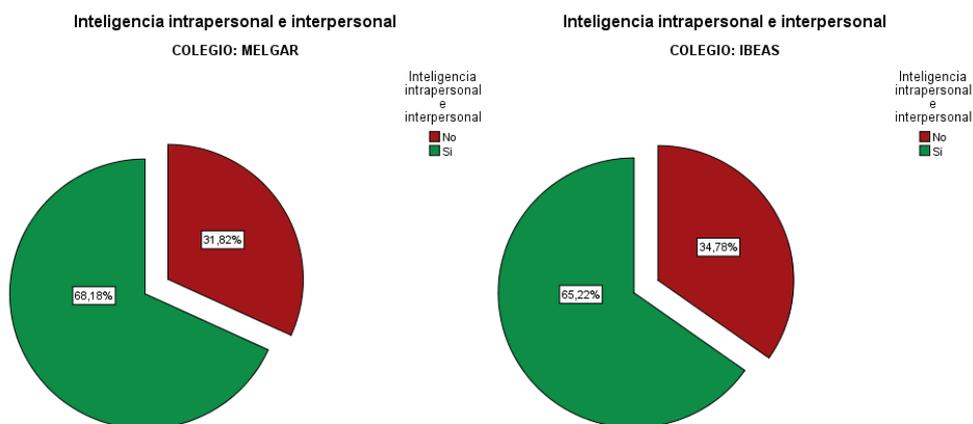


Tabla de contingencia P29_34_satisfac Inteligencia emocional * COLEGIO					
			COLEGIO		Total
			IBEAS	MELGAR	
P29_34_satisfac Inteligencia intrapersonal e interpersonal	0 No	Recuento	16	21	37
		% dentro de COLEGIO	34,8%	31,8%	33,0%
		% del total	14,3%	18,8%	33,0%
	1 Si	Recuento	30	45	75
		% dentro de COLEGIO	65,2%	68,2%	67,0%
		% del total	26,8%	40,2%	67,0%
Total	Recuento	46	66	112	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	41,1%	58,9%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,108 ^a	1	,743		
Corrección por continuidad ^b	,015	1	,901		
Razón de verosimilitudes	,107	1	,743		
Estadístico exacto de Fisher				,839	,449
N de casos válidos	112				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,20.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

El p-valor es $0.743 > 0.05$, luego, no hay relación entre las variables.

6. Para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal: No (1-4). Si (5-6)

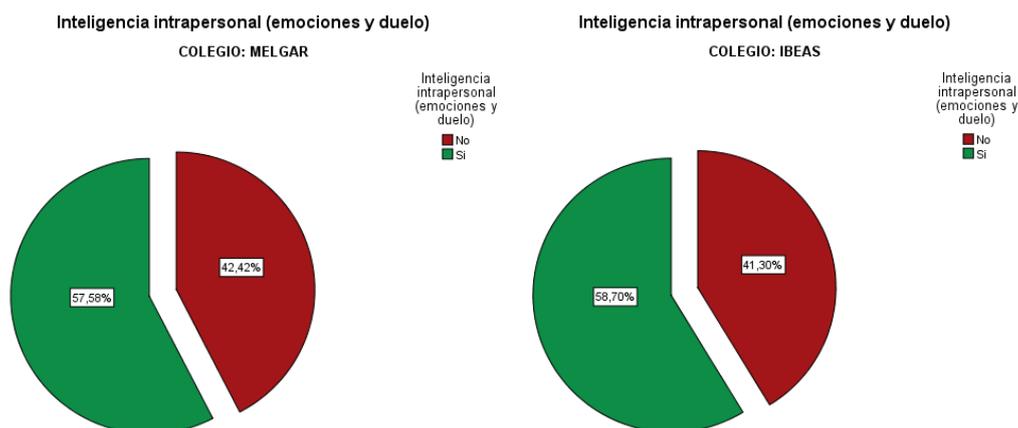


Tabla de contingencia P35_40_satisfac Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo) * COLEGIO					
		COLEGIO		Total	
		IBEAS	MELGAR		
P35_40_satisfac Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)	0 No	Recuento	19	28	47
		% dentro de COLEGIO	41,3%	42,4%	42,0%
		% del total	17,0%	25,0%	42,0%
	1 Si	Recuento	27	38	65
		% dentro de COLEGIO	58,7%	57,6%	58,0%
		% del total	24,1%	33,9%	58,0%
Total	Recuento	46	66	112	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	41,1%	58,9%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,014 ^a	1	,906		
Corrección por continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,014	1	,906		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,531
N de casos válidos	112				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 19,30.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

El p-valor es $0.906 > 0.05$, luego, no hay relación entre las variables.

7. Para el desarrollo de la inteligencia espiritual: No (1-3). Si (4-5)

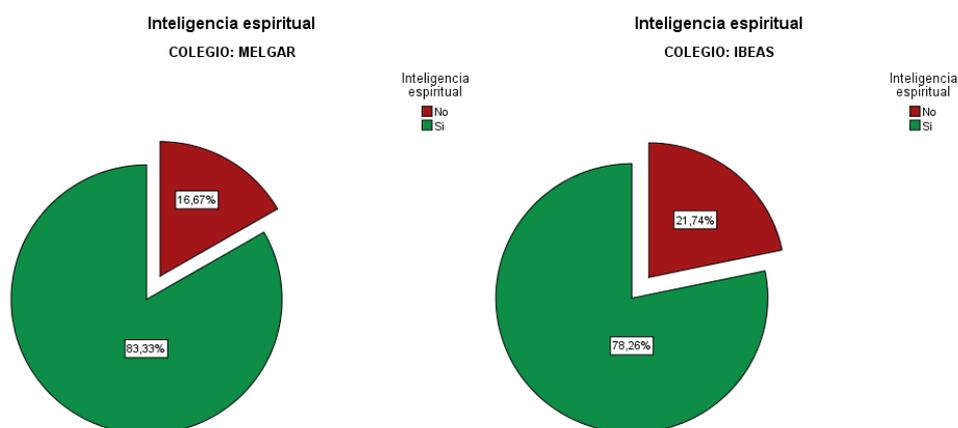
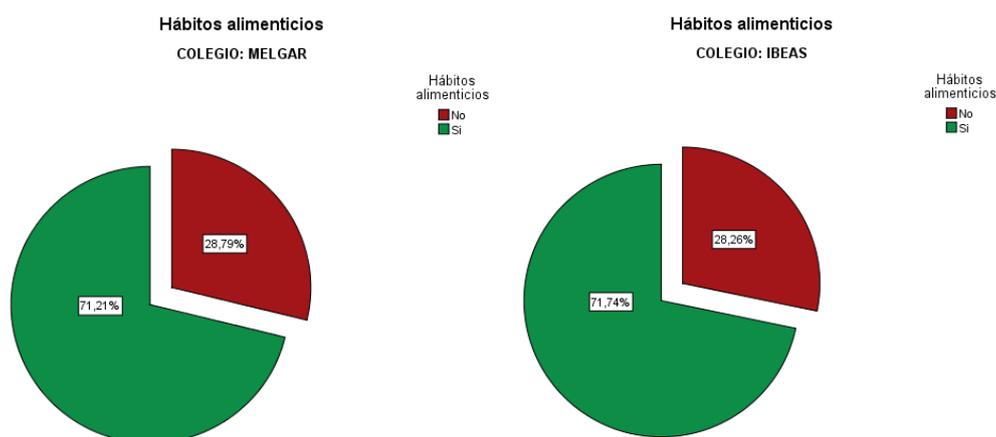


Tabla de contingencia P41_45_satisfac Inteligencia espiritual * COLEGIO					
		COLEGIO		Total	
		IBEAS	MELGAR		
P41_45_satisfac Inteligencia espiritual	0 No	Recuento	10	11	21
		% dentro de COLEGIO	21,7%	16,7%	18,8%
		% del total	8,9%	9,8%	18,8%
	1 Si	Recuento	36	55	91
		% dentro de COLEGIO	78,3%	83,3%	81,2%
		% del total	32,1%	49,1%	81,2%
Total	Recuento	46	66	112	
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	41,1%	58,9%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,458 ^a	1	,499		
Corrección por continuidad ^b	,185	1	,667		
Razón de verosimilitudes	,453	1	,501		
Estadístico exacto de Fisher				,624	,331
N de casos válidos	112				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8,63.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.



El p-valor es $0.499 > 0.05$, luego, no hay relación entre las variables.



8.- Para fomentar y crear hábitos alimenticios saludables: No (1-3). Si (4-5)

Tabla de contingencia P46_50_satisfac Hábitos alimenticios * COLEGIO				
		COLEGIO		Total
		IBEAS	MELGAR	
P46_50_satisfac Hábitos alimenticios	Recuento	13	19	32
	0 No % dentro de COLEGIO	28,3%	28,8%	28,6%
	% del total	11,6%	17,0%	28,6%
	Recuento	33	47	80
	1 Si % dentro de COLEGIO	71,7%	71,2%	71,4%
	% del total	29,5%	42,0%	71,4%
Total	Recuento	46	66	112
	% dentro de COLEGIO	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	41,1%	58,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,004 ^a	1	,952		
Corrección por continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,004	1	,952		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,562
N de casos válidos	112				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 13,14.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

El p-valor es $0.952 > 0.05$, luego, no hay relación entre las variables.

LIMITACIONES

Para poder realizar esta comparativa nos encontramos una serie de limitaciones que nos harán que no la podamos realizar tan exhaustivamente:

- No se ha podido analizar si los grupos son homogéneos, no habiendo estudiado la edad, el sexo y el curso de los alumnos.
- Las condiciones o el ambiente de la clase, de partida



TABLA RESUMEN

En la última columna vemos el resultado de aplicar el test U de Mann Whitney Aportamos dos tablas de resumen para poder mostrar de forma global los datos hallados:

		General (n=112)		Colegio		p-valor		
				Ibeas (n=46)	Melgar (n=66)			
P1_8	Clima de la clase	62	55%	21	46%	41	62%	0,085
P9_15	Compensación corporal	40	36%	13	28%	27	41%	0,169
P16_23	Inteligencia corporal cinestésica	68	61%	33	72%	35	53%	0,046
P24_28	Éxito escolar	73	65%	29	63%	44	67%	0,692
P29_34	Inteligencia intrapersonal e interpersonal	75	67%	30	65%	45	68%	0,743
P35_40	Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)	65	58%	27	59%	38	58%	0,906
P41_45	Inteligencia espiritual	91	81%	36	78%	55	83%	0,499
P46_50	Hábitos alimenticios	80	71%	33	72%	47	71%	0,952

* Los valores corresponden al SI

En esta tabla que **mide la satisfacción de los alumnos**, solo hay diferencia en el campo de interés educativo de la inteligencia corporal en el que el p-valor es menor de 0,046, el resto de los p-valor son grandes, luego, aceptamos la hipótesis nula: la distribución de cada categoría es la misma entre colegios.

Teniendo en cuenta las limitaciones presentadas y todos los datos recogidos, queda reflejado que no existen diferencias significativas entre la realización de las cuñas motrices y la satisfacción de los alumnos, entre ambos centros escolares.

		General (n=112)		Colegio		p-valor		
		Mediana	Rango	Ibeas (n=46)	Melgar (n=66)			
P1_8	Clima de la clase	6	(2 - 8)	5	(2 - 8)	6	(3 - 8)	0,003
P9_15	Compensación corporal	5	(2 - 7)	5	(2 - 7)	5	(2 - 7)	0,11
P16_23	Inteligencia cinestésica corporal y control postural	6	(1 - 8)	6	(1 - 8)	6	(2 - 8)	0,206
P24_28	Éxito escolar	4	(0 - 5)	4	(0 - 5)	4	(1 - 5)	0,791
P29_34	Inteligencia emocional	5	(1 - 6)	6	(1 - 6)	5	(2 - 6)	0,962
P35_40	Inteligencia intrapersonal (emociones y duelo)	5	(0 - 6)	5	(0 - 6)	5	(1 - 6)	0,556
P41_45	Inteligencia espiritual	5	(2 - 5)	5	(2 - 5)	5	(2 - 5)	0,155
P46_50	Hábitos alimenticios	4	(2 - 5)	4	(2 - 5)	4	(2 - 5)	0,632

Esta tabla resumen, contiene **la mediana de los datos para cada grupo y el rango** (para saber entre que valores están, ya que no hay el mismo número de ítem en cada grupo).

- Primero lo vemos en general y después por colegios.
- para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre colegios.

Solo para el caso de clima de clase el p-valor es menor de 0,003, es decir que hay diferencia entre la puntuación obtenida en la suma de los ítems "si" en la encuesta en la categoría de clima de clase y el pertenecer a un colegio u otro. El resto de los p-valor son grandes, luego, aceptamos la hipótesis nula: la distribución de cada categoría es la misma entre colegios.

En todos estos datos generales mostrados, tanto en la mediana de los datos de cada grupo y el rango como en el nivel de satisfacción en ambos colegios es muy similar y excelentemente positivo. Por lo que podemos afirmar, que el proyecto es extrapolable a otros contextos.



TUTORIAS EN EL C.E.I.P. “María Teresa León” de Ibeas de Juarros



Curso 2012-2103 (grupo 6º E.P.O.)



Curso 2013-2104 (grupo 2º E.P.O.)





Curso 2014-2105 (grupo 1º E.P.O.)

Gracias a todos...

Por estos tres cursos de aprendizajes, sonrisas, experiencias, ilusiones,
lecturas, retos, respiraciones y emociones... Compartidas.

Por todo lo que me habéis enseñado, compartiendo conmigo vuestros
dones, vuestra ternura, vuestra energía, vuestra pureza, vuestras
miradas, vuestros duelos, vuestros abrazos...

Por ser como sois: únicos, originales y extraordinarios...

Por llenar mi vida de nuevos colores...

Gracias ■



CAPÍTULO 7

Conclusiones finales
y líneas abiertas de
investigación



7.1— CONCLUSIONES DE LA TESIS A LA LUZ DE LOS OBJETIVOS
PLANTEADOS

7.2— INTERÉS POR LOS RELATOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS
QUE VIENE GENERANDO ESTE ESTUDIO



A lo largo de este capítulo me propongo realizar un ejercicio de síntesis, que nos ayude a comprender la incidencia de las cuñas motrices y psicomotrices en la construcción de otra escuela.

Antes de avanzar en esta exposición, quisiera hacer explícito que el desarrollo de este proyecto y su aplicación en el aula, ha supuesto para mí, un proceso de aprendizaje indiscutible profesional y personalmente, puesto que me ha otorgado una oportunidad maravillosa de crecimiento, un tiempo de trabajo compartido con maestros excepcionales y un descubrimiento de otras formas de hacer e incluso de ser y estar.

No resulta sencillo extraer las aportaciones más relevantes de este proyecto, sin dejar de creer que muchas de las ideas, serán expuestas de una forma superficial e insuficiente. Aun con este riesgo, recogeremos las ideas más significativas quedando agrupadas en torno a los objetivos propuestos en la investigación, unas ideas, con las que trataré de realizar una visión panorámica de las potencialidades que las Cuñas motrices y psicomotrices, considero, tienen en la escuela; las cuales me animan a continuar indagando y creyendo en la posibilidad de la construcción de otra Escuela.

Para intentar responder a los objetivos propuestos en esta tesis, hemos considerado adecuado organizar la estructura en los siguientes apartados:

1. Revisión de los objetivos y extracción de las conclusiones generales.
2. Interés por los relatos, reflexiones y propuestas que viene generando este estudio.

7.1— CONCLUSIONES DE LA TESIS A LA LUZ DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS.

Como hemos venido contando, el presente estudio, tiene una primera parte centrada en un proyecto de investigación–acción colaborativa, realizado a lo largo de tres cursos escolares en el C.E.I.P. “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental (Cursos: 2009–2012) y una segunda parte, centrada en la aplicación del mismo, mediante un nuevo proyecto de investigación–acción, llevado a cabo en el C.E.I.P. “María Teresa León” de Ibeas de Juarros, en Burgos (Cursos: 2012–2015).

El *diagnóstico de una problemática real de nuestro centro*; nos conduce hacia el *objeto de investigación*; para buscar alternativas que den respuesta a los nuevos requisitos que supone un cambio de horario en el centro. El comienzo de la jornada continua, nos exige la búsqueda de estrategias didácticas y pedagógicas, que nos ayudaran a atender las necesidades fisiológicas, corporales, mentales y emocionales de nuestros alumnos; para poder compensar la quietud, el cansancio y el nerviosismo al que están sometidos; situaciones que generan tensión, falta de atención, disposición e implicación en las aulas, cuestionándonos, por lo tanto, su repercusión en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Para poder atender dichas demandas, empleamos diversas herramientas y técnicas corporales.

Al incorporar dichas herramientas y ya desde muy temprano, comenzamos a ver y a sentir cambios positivos en las aulas, lo que va generando diferentes campos de interés educativo en el abordaje de las cuñas motrices y psicomotrices, en el colegio de Melgar.



Con el cambio de horario, se pretenden introducir todas estas herramientas, gracias a las experiencias suscitadas, para poder satisfacer las necesidades emergentes en el nuevo contexto. A través del nuevo ciclo de investigación–acción realizado, nos percatamos de que las necesidades de los alumnos del colegio de Melgar se repiten en el colegio de Ibeas, y los campos de interés educativo generados en Melgar se mantienen en Ibeas y además se amplifican.

Todas estas situaciones nos hacen plantearnos dos objetivos en la investigación:

– OBJETIVO 1

“Comprobar su aplicabilidad en otros contextos, del proyecto de investigación-acción colaborativa realizado en el C.E.I.P. “Domingo Viejo” de Melgar de Fernamental, en la primera fase de elaboración de la Tesis”.

Trasladar un proyecto que tantas alegrías y buenos resultados había dado en el colegio en el que nació: Melgar de Fernamental, a otro centro escolar, tiene sus vicisitudes. No ha sido un camino fácil, pero ha habido muchas cosas positivas en el recorrido.

El hecho de partir de un fecundo trabajo colaborativo, de unas experiencias positivas previas, de unas indagaciones que dieron como fruto el establecimiento de unos campos de interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices, hacen el camino más fácil y claro, para que los compañeros del nuevo colegio, no lo ignorasen. Sin embargo, no se respalda ni se da el apoyo necesario, para desarrollarlo como proyecto de centro en el colegio de Ibeas, dicha situación creo que responde al hecho de que no hubiera surgido de la propia necesidad del centro.

Considero que la constante desaprobación u oposición recibida, para exportar mis experiencias y propuestas educativas del colegio de Melgar al nuevo centro escolar, viene provocada por que mis sugerencias son cada vez más incómodas para el equipo directivo y para mis propios compañeros. No solo exigen un cambio metodológico, un cambio en la organización del tiempo educativo... sino que exigen también un cambio en el rol del maestro, al que muchos compañeros no están dispuestos o temen enfrentarse. Las dificultades halladas para su desempeño, provocan entonces inéditas visiones y alternativas de trabajo. Pero todo este proceso pasa por duros momentos de soledad pedagógica, que me animan a realizar continuas sugerencias y propuestas que consigan atender las necesidades detectadas, pues la metodología que me sugieren amputa mi manera de entender, hacer, ser, estar...

Por otra parte, voy siendo cada vez más consciente, de que ir a contracorriente y enfocarme en la construcción de una escuela distinta, supone un profundo desgaste energético y emocional.

De esta forma, sintiendo que la acción colaborativa, no puede tener la misma intensidad y profundidad que la desarrollada en Melgar, genera el comienzo de nuevos trayectos. Así se va transformando progresivamente el originario proyecto de *“Cuñas motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar”* en el *“Estudio del interés educativo de la Cuñas Motrices y Psicomotrices en la educación primaria”*. Y en él van surgiendo nuevos aliados, que colaboran en la transformación del mismo, produciéndose cambios día a día, curso a curso, a través de cada una de las presencias y de las necesidades que los alumnos trasladan. El proyecto no se podía trasladar, había que reconstruirlo.

Para conseguir estos nuevos aliados, presento el proyecto al nuevo claustro de profesores; les ofrezco las cuñas motrices que elaboro, invito a resolver las dudas que puedan surgir y a recibir



las sugerencias que puedan aportar. En el aula, gracias a las demandas de los alumnos que tutorizo, se hace entrega de las cuñas a sus familias, para que puedan aplicarlas conjuntamente en el hogar. Y de esta forma, nuevos compañeros y los ricos lazos creados con las familias, pasan a ser los grandes asociados, en el desarrollo y evolución del proyecto. El proyecto necesitaba a la tribu entera.

Con el análisis y la puesta en práctica de las cuñas, a lo largo de estos tres últimos cursos escolares, en el colegio de Ibeas, me voy percatando, de que todas las experiencias incrementan inimaginablemente mis expectativas, hasta se van amplificando los campos de interés detectados en Melgar.

Otra de las estrategias utilizadas, para lograr que el colegio se vaya contagiando de nuevas perspectivas pedagógicas, como contamos en la tesis, es la formación profesional en pedagogías activas. Dicha formación, no puede ignorarse en el centro, y respalda y anima a otros maestros a incorporar dichas pedagogías en el aula.

De esta forma, mediante la constante indagación, los datos y experiencias recogidas, la paciente entrega, el incesante apoyo de las familias, la formación realizada... se van consiguiendo lentos, silenciosos pero progresivos cambios en el centro. Muchos de los logros e innovaciones introducidas quizás no resulten espectaculares, es más, muchos de ellos están documentados e identificados en otras tentativas. Pero su importancia radica en que, ahora, proceden de las experiencias vividas y reelaboradas en el colegio de Ibeas de Juarros.

Además, como efecto de la investigación sobre la propia práctica, los conocimientos y experiencias generados, le imprime un significado sustantivo y potencialmente transformador a la vida del aula. La credibilidad y el impacto en la práctica real del nuevo contexto, vienen avalados por situaciones experimentadas y no sólo, por los referentes obtenidos en el antecesor colegio.

Algunos de los frutos conseguidos en Melgar, se amplifican en Ibeas, necesitando para lograrlo tres años, en los que gracias a la defensa y justificación permanentemente de ideales y planteamientos pedagógicos globales; han hecho fructificar algunas de nuestras propuestas, no sintiéndolas como pequeñas, por la dimensión que todas ellas poseen:

- Las *cuñas motrices y psicomotrices* están presentes en espacios y lugares comunes del centro.
- Las cuñas motrices estén presentes en el *Plan de Hábitos Saludables dentro del Proyecto Educativo*.
- En *diferentes hogares* se estén desarrollando las cuñas motrices y psicomotrices, a propuesta de los niños, de sus saberes.
- Ha creado *nuevos lazos entre el colegio y las familias*.
- La línea pedagógica del primer internivel se transforma más *experiencial y vivencial*.
- Se han eliminado alguno de los materiales de las editoriales utilizados, nos alejamos así del ese currículo bueno para todos y listo para desarrollar. Por el contrario, se ha implementado el proyecto de “*Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto*”.
- El Proyecto de Centro (20015–2016) ha pasado a ser “*Desarrollo de metodologías activas en el aula*”.



- Se han ampliado los *alimentos saludables* a consumir en el “Almuerzo saludable.
- Más flexibilidad a la hora de disponer de *agua en todas las aulas*.
- En algunos horarios reales, se da presencia a *la hora de tutoría*.
- Creación de *una escuela de padres con talleres*, a partir de la propuesta de unas madres en el Consejo Escolar de trabajar las cuñas y el ámbito emocional en los niños.

Las dificultades halladas en el nuevo contexto, tras las extraordinarias experiencias y el apoyo incondicional que tuve en el colegio de Melgar, marcan indudablemente el proceso y el plan de aplicación del proyecto en el nuevo colegio. Pero estos obstáculos no nos ciegan, y el proyecto se adecua a las nuevas necesidades, pulsiones y deseos de cada aula, de cada alumno, teniendo en cuenta variables como los agrupamientos, las horas disponibles, los tiempos (debido a mi situación como especialista de educación física)... Gracias a la observación participante y al análisis de las respuestas de los niños ante las nuevas metodologías y propuestas realizadas en el aula, se van introduciendo nuevas herramientas que conforman retos más adecuados y ayudas más contingentes. Y así paralelamente, el proyecto de cuñas amplifica también sus horizontes, pues se consiguen nuevos progresos como:

- Establecer un orden nuevo en la puesta en práctica de las cuñas, buscando la autogestión.
- Crear horarios más flexibles.
- Lograr que haya un hacer libre junto al hacer propuesto.
- Aumentar las herramientas que les ayudan a compensar sus necesidades, intereses, pulsiones...

Tratar de penetrar en la cultura escolar de un centro, para implementar un proyecto de este calado, que trabaja con una visión holística del niño, no es sencillo, se necesita infinita paciencia, ilusión, respeto, estrategia, capacidad de revisión y decisión...

Por otro lado, el acto educativo es tan complejo, que nos impide dar como respuestas definitivas soluciones que hayan tenido un resultado positivo en un contexto anterior, pues los alumnos, los compañeros, la idiosincrasia del centro y la familia son diferentes. Sin embargo, podemos constatar a través de los instrumentos empleados en la recogida de datos: mediante las observaciones realizadas, los documentos elaborados, los estudios de casos y las anécdotas relatadas, como el proyecto cada vez está más asentado en el centro, como son los alumnos y sus familias las que reclaman su utilización, como es una seña de identidad en las aulas en las que se aplica, como Ibeas es un referente para otros centros de la provincia, en la utilización de esta herramienta educativa.

Todo ello lo corroboran los datos hallados en las encuestas realizadas a los alumnos y a las familias y, que podemos ver tanto en las tablas resumen, en la mediana de los datos y el rango, en los resultados de aplicar el test U de Mann Whitney, (para ver si hay diferencias estadísticamente significativas entre colegios), y en el análisis elaborado para medir la satisfacción de los niños en ambos colegios. Tan solo hay diferencia en el caso del de clima de clase, en el que el p-valor es menor de 0,003, es decir que hay diferencia entre la puntuación obtenida en la suma de los ítems "si" en la encuesta en la categoría de clima de clase y el pertenecer a un colegio u otro. El resto de los p-valor son grandes, luego, aceptamos la



hipótesis nula: por lo tanto la distribución de cada categoría es la misma entre colegios. Teniendo en cuenta las limitaciones presentadas y todos los datos recogidos, queda reflejado que no existen diferencias significativas en la satisfacción de los alumnos, entre ambos centros escolares. Lo que demuestra que el nivel de satisfacción en ambos colegios es muy similar y excelentemente positivo, en torno al desarrollo de las cuñas motrices y psicomotrices en el aula. Podemos entonces afirmar, que los datos confirman que el proyecto es extrapolable a otros contextos y que la satisfacción que genera, ayudará a evitar el absentismo.

Revisando toda la documentación, los datos y los relatos de las distintas experiencias, tenemos la certeza de que estamos ante ensayos que han proporcionado una sustancial satisfacción a todos los implicados. No encontramos excepción pero eso no significa, ni mucho menos, que todo haya ocurrido sin esfuerzo. Junto al reconocimiento de lo positivo aparece la mención al desgaste y entrega que este tipo de prácticas exige.

— OBJETIVO 2

“Seguir indagando en el interés educativo de las Cuñas Motrices y Psicomotrices en la Educación Primaria, lo que se concreta en comprobar si las Cuñas Motrices y Psicomotrices:

- *Colaboran activamente en la mejora del “ambiente de clase”.*
- *Compensan la quietud, el cansancio, el nerviosismo, la tensión o la falta de atención.*
- *Estimulan diferentes inteligencias; construyen aprendizajes; desarrollan capacidades y hacen crecer las competencias clave.*
- *Construyen aprendizajes que mejoran la vida del aula y tienen uso fuera de ella.*
- *Contribuyen a enriquecer el currículo y favorecen la inclusión de metodologías activas.*
- *Ayudan a enriquecer las relaciones familia–escuela.*
- *Reclaman un nuevo rol del maestro y un desarrollo profesional determinado”.*

La tesis que aquí se configura sobre el interés educativo de las cuñas motrices y psicomotrices, surge como una exigencia hermenéutica de como poder atender las necesidades fisiológicas, atencionales, emocionales y sociales de nuestros alumnos, exigencias que se despliegan en las aulas actualmente, y que nos permiten abrir un nuevo horizonte temático para ver de otra manera, la corporalidad en la educación.

Estamos ante un currículo que atenta ante las necesidades fisiológicas, emocionales, atencionales... del niño, y que disimula su intención de silenciar el cuerpo con prerrogativas como los anexos que nos exigen, *que todos los docentes nos concienciamos de la importancia de hacer actividad física para evitar el sedentarismo en los niños.* En la LOMCE encontramos otras reveladoras informaciones sobre la ubicación e importancia que se le da al cuerpo (a los cuerpos) en nuestro currículo, ya que incorpora el apartado de “Vida saludable” dentro de la “Competencia Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología”.

Con el tratamiento educativo de las cuñas motrices y psicomotrices proponemos darle la presencia que se merece al cuerpo en la escuela. Pensar en cuerpo y educación, me hace creer en la sorpresa, en lo inesperado, en la originalidad de la persona, en su sentir y expresar, en la variedad de necesidades y de respuestas. Así las cuñas motrices se convierten en un modo de acción en el aula, pero también en un modo de escucha activa. Todas las herramientas



utilizadas, constituyen nudos de significación, que ponen en juego la motricidad, la sensorialidad, los aprendizajes, las emociones, la salud... del niño.

Bajo este prisma, el uso de las cuñas como *paréntesis balsámicos, que le ayudan al alumno a descongestionarse*; se va enriqueciendo con nuevas perspectivas a lo largo de todos estos años de exploración y de aplicación en el aula, que nos van conduciendo a nuevos territorios. La noción de *Cuña Motriz* crece y prospera en un concepto mucho más amplio; ya que se pretende ejercer un saludable dominio sobre toda su entidad biopsicosocial; así aparecen las *Cuñas Psicomotrices*. Esta transformación se va produciendo para poder acoger las diferentes realidades que advierto en los niños, abordándose desde un enfoque global.

Los cambios en los modos de concebir las cuñas repercuten también y, a la vez, en el modo de concebir el Tratamiento Educativo del ámbito Corporal (TEáCE). Una teoría abarcadora que, entre otras muchas cuestiones, nos lleva a pensar que las cuñas, junto a las lecciones, son las situaciones educativas con las que se implementa en la escuela los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, pensados para desarrollar el potencial educativo del ámbito corporal.

Quizás por el hecho de ser especialista vocacional de educación física esté justificado mi interés hacia el trabajo con el cuerpo en la escuela, pero creo que no es ese el motivo, y es que no podemos obviar que todos somos cuerpo, y que el cuerpo es la vasija en la que se atesoran todos nuestros pensamientos, aprendizajes, sensaciones, emociones, llantos, alegrías, dolores, logros... por lo tanto, el cuerpo no le pertenece a un especialista, todos somos responsables de hacer que ese “cuerpo” sea un receptáculo feliz, satisfecho, tranquilo, deseoso....

Para poder desarrollar todas estas conclusiones, se parte del análisis de los datos realizado, mediante la información recogida por los diferentes instrumentos utilizados y su posterior clasificación en campos educativos en los que inciden las cuñas motrices y psicomotrices. Cada uno de estos campos, nace del descubrimiento en el análisis de la práctica. A continuación veremos como todos estos campos de interés educativo detectados se entrelazan, para construir una escuela particular:

1— COLABORAN ACTIVAMENTE EN LA MEJORA DEL “AMBIENTE DE CLASE”

A lo largo de estos seis años de puesta en práctica del proyecto de cuñas motrices y psicomotrices en diferentes contextos, he comprobado que para favorecer un buen ambiente en el aula, se hace necesario la creación de un clima de respeto, de confianza, de escucha, de serenidad; el cual modifica de manera sustancial, las experiencias en el aula, el clima de intercambio y de aprendizaje y las relaciones internas y externas. Para lograrlo se han atendido aspectos como *el cuidado de los tiempos y los espacios; las interacciones, las programaciones didácticas desarrolladas y el rol del maestro*.

En lo que se refiere a *la organización de los tiempos*, hemos transformado los horarios reales del aula, para favorecer un acercamiento a las *necesidades de los alumnos*, escuchando y atendiendo sus estados de cansancio, tensión, falta de atención y humores emocionales. Para lograrlo, algunas de las cuñas se aplican cuando estas necesidades emergen. De esta forma, logramos favorecer *el respeto hacia los diversos ritmos personales*, propiciando situaciones de acción y relajación, de atención y descentración, de individualidad y de comunidad...

Las cuñas nos permiten otorgar a los alumnos un tiempo para sí mismos, antes de adentrarles en materias que les exigen una fuerte descentración, que requiere de implicación y



disponibilidad. En esta construcción de la estructura organizativa de la clase, algunas cuñas parten de manifestaciones espontáneas del alumno, infiriendo también un gran poder al *trabajo autónomo*, entendido como el origen de las propias acciones y decisiones, y de la disposición libre y consciente del cuerpo, pues se da cabida a las diferentes necesidades, ritmos y tiempos.

La disponibilidad horaria, es mayor cuando se trata de maestros tutores, que imparten el mayor número de materias al grupo, lo que favorece atender de forma flexible y armoniosa el tiempo.

Todos los progresivos cambios metodológicos, la escucha realizada hacia las necesidades de los alumnos y las diferentes experiencias vividas con las cuñas motrices y psicomotrices, han contribuido a *dotar de vida a cada uno de los espacios* de nuestra aula. De esta forma, a la hora de ambientar y organizar el aula, se ha buscado que los niños la sientan como un espacio de concordia entre saberes y vivencias. Para lograrlo, la hemos armonizado con espacios de concienciación, de corporalidad, de sensaciones, de salud, espacios para ser y sentirse a uno mismo, de emociones, de escucha, de curiosidad... Prepararles el ambiente, dotarles de movimiento, contacto, sensaciones, afecto, seguridad, que les haga sentir bien, quizás no garantice los aprendizajes, pero sí la posibilidad de ser más conscientes de las propias potencialidades.

Con el deseo de que unas clases abarrotadas de materiales, se vacíen para llenarse de espacio, curso a curso, tras la exploración y reflexión, producida por diferentes situaciones acontecidas en el aula, se transforman los espacios en “*espacios de vida*”. Para lograrlo, organizamos el aula enfocándola al protagonista de la educación: el alumno; creando para ello una distribución que favorezca una mayor movilidad en la clase, mediante la liberación del espacio con nuevas ubicaciones del mobiliario escolar; como la agrupación de mesas para trabajar cooperativamente, eliminación de obstáculos u objetos innecesarios, colocación de alfombras, cojines, y como acabamos de ver, aprovechamiento todas las paredes del aula para crear lugares de acción y de vida.

Las cuñas motrices y psicomotrices también han logrado un lugar en la escuela, tanto en el aula como en lugares comunes y públicos del centro, para ampliar su potenciar, el fomento y divulgación de hábitos saludables, la posibilidad de retomar las cuñas o de acercárselas a aquellos alumnos que no las aplican en el aula, y estos hechos se retoman cada curso, para validar la información hallada el curso anterior, tras ver la pertinencia o no de las decisiones tomadas y de los logros. De esta forma, me voy percatando de que los lugares de acción, pueden contener parte del proceso educativo global.

En la creación de este clima de aprendizaje, es necesario contar con espacios libres de amenazas, en los que el niño tenga la aceptación de sus compañeros y del maestro, lo cual hace imprescindible *el cuidado de las interacciones*. La puesta en práctica de las cuñas no solo no mejoran la relación y el conocimiento de uno mismo sino que mejora la relación con los demás, ya que al reducir la agitación, el estrés, la ansiedad o el nerviosismo, se colabora en la corrección de reacciones desmesuradas y en consecuencia, de conflictos innecesarios. Todo ello nos ayuda en la generación de un clima de calma, respeto y sosiego, que favorece mejores relaciones en el aula, pues provoca una reducción de las discusiones y los conflictos; y además nos permite que haya un tratamiento de las normas de convivencia, mediante procesos abiertos de comunicación.



Las cuñas al ofrecer condiciones propicias para el *trabajo cooperativo*, también aseguran unas vivencias personales y una puesta en práctica de estrategias de organización, cooperación y comunicación, que enriquecen el clima y las relaciones de la clase, pues las cuñas realizadas en parejas o en grupo, dan origen a intercambios de vivencias más vitales.

Sintiendo el aula como un espacio vivo, que va evolucionando, enriqueciéndose y transformándose con los intercambios, se hace necesario reinventar nuestra escuela como un espacio común para la relación, el aprendizaje y el acto compartido. De esta forma, las cuñas han facilitado trabajar y adquirir competencias emocionales: cómo gestionar los miedos y las frustraciones; aprender a no sufrir; superar los apegos y los duelos; aceptarnos tal y como somos, valorar nuestros talentos... creo que deben de estar presentes en nuestra formación, desde las edades más tempranas.

Pero la construcción de esta escuela particular, *precisa de un docente* no solo versado en programar, en destrezas metodológicas o en competencias disciplinares, sino también un docente capaz de estar disponible, en la escucha, en la mirada, en la acogida... siendo fundamental la conexión emocional que se haga con el grupo, que favorezca un clima de afecto y de respeto, en el que la ternura y el rigor no estén reñidos sino en equilibrio.

Realmente creo, atendiendo a lo que ha ido surgiendo en el análisis compartido de la práctica, que todas estas expresiones (escritas en negrita), favorecen un clima de encuentro, de sosiego, de calma, de entendimiento, en el que el niño siempre está presente, con su realidad cognitiva, corporal y emocional, un niño en contacto consigo mismo, con los iguales y con el maestro.

2— COMPENSAN LA QUIETUD, EL CANSANCIO, EL NERVIOSISMO, LA TENSIÓN O LA FALTA DE ATENCIÓN

Como educadores debemos de tener en cuenta la cantidad de horas que nuestros alumnos pasan en el aula, haciéndonos conscientes de la responsabilidad que tenemos para facilitar y garantizar su aprendizaje. Y en este punto no podemos omitir ni seguir ignorando, la importancia que tiene sobre los procesos de aprendizaje tener un cuerpo silenciado como protagonista en las aulas. Con este planteamiento pedagógico, se pretende llamar la atención sobre la preponderancia que tiene el cuerpo como elemento de generación de conocimiento, un cuerpo que pasa a estar anulado en nuestro sistema educativo, como si fuera un mero apéndice de nuestra cabeza.

Personalmente creo que este es uno de los aspectos que más nos aleja de una atención integral en la escuela de hoy, pues al entrar en el aula se abandona el cuerpo, se exige al niño que lo deje fuera, junto a su chaqueta y a su mochila, en la percha, inmóvil, ausente, sordo... para adentrarse en el mundo del conocimiento de la mente, alejando al cuerpo, a las sensaciones, al tacto, a las miradas, a las sonrisas, a la magia, al sollozo, a los halagos, a la sorpresa, a las interacciones... Y entonces siento que el niño es un fragmento de sí mismo; pero no podemos olvidar que somos cuerpo.

Compensar la fatiga escolar, la falta de atención, el estrés o nerviosismo en nuestros alumnos, fue, también en nuestro caso, el primer motivo que no llevó a aplicar las cuñas. Para lograrlo se buscó la creación de ambientes de serenidad y respeto de los ritmos y pulsos personales, corporales y emocionales en la clase, mediante la puesta en práctica de cuñas que se vienen trabajando a modo de pequeñas intervenciones y en diferentes momentos de la jornada



escolar, las cuales abonaron el camino, para favorecer un nivel óptimo de atención, reducción del nivel de estrés y de tensión.

La primera de las estrategias empleadas para lograrlo, ha sido *elaborar horarios respetuosos* que atendieran las curvas neurofisiológicas y los niveles de estrés, existentes en el aula. Esta transformación horaria, se conecta de nuevo con otro de los puntos clave que influyen en el clima de clase, el cual se refiere a la programación didáctica que realiza el maestro. En este sentido, el desarrollo de una programación que globaliza todas las áreas impartidas nos permite organizar de forma más equilibrada los horarios. Así las cuñas, que son una situación educativa que se incluye dentro de la jornada escolar diaria, tiene proyección en la planificación anual y, en consecuencia, en el Proyecto Educativo del Centro.

En esta atención estudiada de los tiempos, las cuñas motrices se van aplicando en diferentes momentos de la jornada escolar, planteadas desde un trabajo con el cuerpo, con sus movimientos y su toma de conciencia. Las primeras cuñas como nacieron para atender la fatiga escolar fueron en sus comienzos más motrices, pues a la escuela le falta mucha motricidad. Pero luego nos dimos cuenta de que hay mucha expresividad que se manifestaba en el niño entero no solo en lo motriz, en toda su personalidad y unas *cuñas pasaron a ser psicomotrices*, que en realidad es atender la globalidad del ser humano, su originalidad y singularidad. Se incorporaron cuñas que trabajaban con los pensamientos, las emociones e interacciones; con la energía, con el espacio y con otros cuerpos, como vehículo para armonizar y calmar, para trabajar la salud, el bienestar, la convivencia y la búsqueda de espacios de descubrimiento personal. Se trata de prácticas corporales que tienen que ver con una experiencia vivida, voluntaria y conscientemente, que reivindican la heterogeneidad de los cuerpos, de sus necesidades y deseos.

Así las cuñas cada vez cobran más protagonismo en el aula y se convierten en tiempos de aprender, en situaciones educativas que se mezclan con otras materias escolares.

Progresivamente estas cuñas que en su origen se venían trabajando en los cambios de asignatura, a modo de bisagra entre clase y clase; van *flexibilizando su aplicación*, adaptándose a las necesidades de cada aula, e incluso de cada alumno, logrando una autogestión de la cuña, siendo la clase quien marca el momento adecuado para aplicarla. Sin embargo, dentro de esta maleabilidad permitida, también van surgiendo otras cuñas que se establecen en momentos concretos, y que nos permiten atender situaciones concretas de la jornada escolar, como son “La cuña de bienvenida” y la realizada “Antes de una evaluación”.

En esta aspiración de favorecer y atender los ciclos de atención, se van ajustando la intensidad y exigencia de las actividades propuestas, incorporando cuñas que favorecen la descentración de la actividad realizada y aumentando así, la disposición en las nuevas propuestas, y en consecuencia, mejorando el rendimiento escolar. Para lograrlo, se incorpora la práctica de cuñas que nos permitan conjugar periodos de exigencia o de silencio corporal con otros de tolerancia corporal, dando cabida a *todas las presencias corporales*: cuerpo silenciado, expuesto, parcialmente implicado, suelto y cuerpo objeto de tratamiento educativo u objeto de atención, cuando de los hábitos de alimentación, higiene y descanso se trata.

Con la aplicación y vivenciación de las cuñas alcanzamos *estar atentos a un cuerpo vivo*, a su expresividad, es decir, a su capacidad de decir quien somos, que nos pasa, preocupa, emociona, seduce, confunde o daña.

Todo ello mediante actividades motrices de atención plena, con las que podemos descodificar la repercusión que sobre el cuerpo tienen las reacciones mentales o emocionales



insanas, evitando bloqueos, contracturas, tensiones, dispersión... y sus consiguientes implicaciones en los aprendizajes.

3— ESTIMULAN DIFERENTES INTELIGENCIAS; CONSTRUYEN APRENDIZAJES; DESARROLLAN CAPACIDADES Y HACEN CRECER LAS COMPETENCIAS CLAVE

No cabe duda de que la educación es una necesidad del ser humano, pero siento que la hemos deshumanizado, llenándola de artificios, que nos desconectan de lo natural, del yo, de lo real. En un mundo dominado por la tecnología, el trabajo con el cuerpo, nos permite conectar con lo auténtico, con la naturaleza y con uno mismo. Así en nuestro afán de reivindicar “lo corporal” en la educación, proponemos que no nos olvidemos que también somos un cuerpo que siente, padece, desea, interacciona y que se emociona.

A lo largo de toda la experiencia docente, he avistado que el concepto de innovación educativa se relaciona básicamente con los avances tecnológicos, lo que deja entrever una gran pobreza en nuestras formas de ver y de tratar la realidad del ser humano. A mi modo de entender y sentir la educación, muchas cosas deben ser renovadas en esta profesión, para conseguir una transformación gradual que permita abordar las competencias de *aprender a ser y a vivir*: tendencias, hábitos, aspiraciones excesivas o incorrectas, las proyecciones que hacemos de nuestros alumnos, construcciones mentales nocivas, el significado de éxito o de fracaso escolar, el concepto de promoción, el miedo por la consecución de objetivos... sustituyéndolo por un enfoque que mire hacia aspectos más relacionados con la satisfacción personal, el autoconocimiento, la ilusión por aprender, la prosperidad, el amor, la complicidad del trabajo en equipo, la creatividad, el desarrollo de la sensibilidad...

A través del trabajo con las cuñas, se ha creado un entramado en el que se da cabida a todos los cuerpos: físico, mental, emocional y espiritual. Para lograrlo empleamos herramientas que nos ayudan a enfocar la atención, a estar en el presente, a respirar conscientemente, a tocar y ser tocados, a sanar nuestras dolencias, a movilizar las distintas cadenas musculares, a saber estar en un silencio interior; utilizando para lograrlo: el yoga, la meditación, la relajación, la respiración, los masajes, el trabajo con la energía y el contacto con seres de la naturaleza (plantas, cristales, aromas). Bajo esta perspectiva, se hace imperante reivindicar la responsabilidad que tiene cada persona con respecto a su propia salud y al logro de su bienestar, recuperando legados ancestrales adormecidos y prácticas que le resultan naturales y familiares al cuerpo, a la mente y al espíritu.

Como hemos visto, las cuñas motrices nos ayudan a mejorar el clima de clase y a regular la fatiga escolar, pero también facilitan la adquisición de contenidos relacionados con el conocimiento del propio cuerpo, con la toma de conciencia corporal, la lateralidad, la coordinación, la corrección postural, la capacidad respiratoria y el equilibrio, es decir favorecen la obtención y automatización de **saberes corporales**. Estos nuevos saberes nos ayudarán a pausar o dominar el nerviosismo, el estrés y la reducción de la agresividad, abordándose mediante la canalización de la energía y su flujo; de ejercicios de conexión con ambos hemisferios cerebrales, de la superación de pequeños retos motrices, del trabajo con la respiración y la meditación, entre otras.

De forma que las cuñas motrices y psicomotrices ofertan *nuevos registros corporales*, con los que se potencia el conocimiento personal y también la autoestima, que a su vez generan



sentimientos de confianza en sí mismos, de fuerza, de capacidad y de respeto; entrelazándose así las diferentes inteligencias.

He ido constando, a lo largo de toda la investigación como mediante la escucha activa realizada, las cuñas que tratan de compensar la quietud, las malas posturas y las tensiones generadas, son tan necesarias como las que propicien que se dé una *quietud interior*. De esta forma, vamos logrando que en el aula haya momentos y oportunidades para poder cerrar los ojos, para parar y escuchar, momentos de sosiego en los que descubrir que existe un gran *espacio interior* que puede ser habitado y desde el cual las cosas se pueden llegar a ver, vivir y sentir de una manera más apacible. Gracias a estas prácticas corporales, se crea un espacio para la manifestación de los duelos personales, del llanto, para hablar de la muerte y de la vida, para compartir los dolores, pero también los deseos, los anhelos y los talentos. Y en el desarrollo de estas cuñas que comienzan como algo breve, se despierta una necesidad en el niño y se generan vivencias con tanto interés y profundidad, que las convierten en lecciones.

Es así como en esta apropiación de la conciencia corporal, emocional y expresiva, aparecen lugares más íntimos para el quehacer personal y para *el hacer con los otros*. En estas interacciones corporales, emocionales y energéticas vividas en las cuñas, se van haciendo necesarios recursos personales y sociales que nos ayuden a estar y convivir con el compañero, aprendiendo y aplicando habilidades sociales que nos permitan disfrutar más plenamente de los continuos contactos como: la empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, cordialidad, amabilidad, capacidad de adaptación y respeto. Tanto en los relatos aportados como en las encuestas mostradas, se verifica que **las cuñas realizadas por parejas aumentan la satisfacción y el bienestar de los alumnos, por los apoyos que se ejecutan mutuamente, por las interacciones suscitadas.**

De nuevo, para crear estos espacios de acción y de calma, se *precisa de un maestro* que se desenmascare e involucre afectiva y físicamente, pues las emociones y vivencias que se experimentan en estas cuñas, requieren la generación de un *espacio de seguridad* en el que el niño se siente apoyado, motivado, escuchado, atendido y protegido. El niño va a necesitar de nuestra mirada respetuosa, de nuestros abrazos y besos, de nuestras palabras de aliento, orgullo y amor. De esta forma, el aula pasa a ser un espacio de descubriendo interior y de desarrollo personal compartido.

Para poder cuidar la diversidad de situaciones demandadas en el aula, se emplean *variedad de herramientas* que nos permitan trabajar la atención y concentración, relajación o activación, estimulación y motivación, relación o ayuda, de forma que el niño en cualquier momento o circunstancia del día sea capaz de identificar *cómo está su cuerpo*, a través de las posturas, sensaciones, movimientos; o *cómo está su mente*, a través de los pensamientos, recuerdos, creaciones, visualizaciones, y *como están sus emociones*; en cuál de ellas se sitúa, como las expresa, que le provocan; para con ello tomar conciencia, actuar en correspondencia y aumentar el dominio de sí mismo.

Es importante remarcar que en las cuñas motrices *no hay recompensas ni castigos*, la recompensa procede simplemente de la práctica en sí misma y, la confianza interior que aporta el momento de la cuña motriz, constituye un antídoto excelente para la presión que los niños experimentan en algunas materias, pues cuando hay cobertura emocional se toleran todo tipo de “torpezas”.



Gracias a que con el trabajo de las cuñas motrices conseguimos entablar un diálogo y escucha de nuestro cuerpo, una profundización en su conocimiento y unas vivencias que van de lo personal a lo social, podemos también apostar, porque todo este trabajo desarrolla transferencias en los aprendizajes curriculares, pues aprender ante todo es una vivencia. De ahí que sus aportaciones puedan favorecer el objetivo de todo maestro, de capacitar a sus alumnos, para desplegar al máximo sus talentos, a la vez que se potencia su bienestar presente y futuro. Y todo ello además está amparado por los grandes proyectos de centro: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Proyecto de Acción Tutorial, pues en ellos se deben recoger las orientaciones transversales, las intencionalidades y los valores que deseamos transmitir en la educación: salud, autoconocimiento, atención, autocontrol, orden, responsabilidad, constancia y convivencia, entre otros.

Logramos entonces que el proyecto sea *integrador*, pues se combinan conocimientos, destrezas y actitudes que permiten potenciar el desarrollo personal y social del niño, promueve la madurez emocional y la evolución de la conciencia. Y además *transversal e interdisciplinar*, ya que se unifica y estructura el trabajo, incorporando la Acción Tutorial, la Educación en Valores y las Competencias Clave, introduciendo en el aula competencias para la vida. Se surte de herramientas al alumno para que *transfiere* los conocimientos adquiridos y vivenciados en múltiples situaciones y contextos, alcanzando objetivos *dinámicos* de bienestar, satisfacción y felicidad de nuestros alumnos, que se construirán a lo largo de toda su vida.

Siguiendo todas estas orientaciones presentadas, cabe pensar que la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas no se reducen al currículo, y que hay otros ámbitos en la vida de los centros docentes, que facilitan su desarrollo. Y es obvio, que *todos los profesores somos responsables del tratamiento pedagógico que se haga del cuerpo en la escuela*. Lo cual debe verse, no como una carga sino como una gran oportunidad, para la construcción de procesos de enseñanza–aprendizaje, en los que se dé soluciones abiertas y adaptadas a las realidades de nuestras aulas y de nuestro momento. Una oportunidad en la que el cuerpo esté siempre presente y se le escuche, permitiéndole que se exprese, interactúe, que perfeccione sus aprendizajes, vivencie, desconecte, entre en contacto, se emocione, madure, indague, disfrute, busque respuestas, se calme, se mueva, respire... mejorando así nuestras “vidas” en las aulas y llenando nuestras aulas de “vida”.

4— CONSTRUYEN APRENDIZAJES QUE MEJORAN LA VIDA DEL AULA Y TIENEN USO FUERA DE ELLA

Hemos podido ver hasta ahora, como la creación de un respetuoso clima de clase beneficia las interacciones y propicia los aprendizajes; como el estudio y modificación de los tiempos y los espacios reduce la tensión, ansiedad y dispersión; como la consideración y el cuidado de los ritmos fisiológicos, emocionales y atenciones a través de diversas herramientas corporales reducen la fatiga escolar y compensan posturalmente; como dar presencia y protagonismo a todos los cuerpos del niño en el aula nos permiten atender su globalidad. Pero todos estos logros, tienen un objetivo común y esencial: *“extrapolar los conocimientos generados en el aula a la vida del niño”*.

A lo largo de estos seis años hemos tratado de corroborar curso tras curso, que las cuñas motrices y psicomotrices aportan a los alumnos experiencias de aprendizaje que van más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades concretas, puesto que ofrecen también oportunidades reales de cambio para su formación y para su vida futura. Partiendo de esta premisa, tratamos de que *los aprendizajes vayan más allá del aula*, permitiendo la conexión de



contextos formales e informales de aprendizaje. Todas las historias aquí relatadas y los datos mostrados en las encuestas, confirman que la aplicación de las cuñas motrices y psicomotrices ha superado los límites físicos y organizativos del aula, uniendo contextos de aprendizaje formal e informal, curricular y extracurricular.

Este propósito se ha conseguido gracias a la creación y construcción del aula con “Espacios de vida”, espacios cargados de sensibilización, acción y experimentación; a la dispensación y puesta en práctica de multidisciplinares herramientas que le han permitido al niño atender sus necesidades corporales, fisiológicas, alimenticias, atencionales, motrices, emocionales y sociales; gracias a la autogestión permitida en el aula en la que los alumnos configuran espacios de aprendizaje propios; mediante la búsqueda y el reconocimiento de sus propios talentos; por la generación de tiempos dedicados a la escucha activa de su cuerpo físico, mental, emocional y espiritual; por involucrar a las familias en el proceso facilitándoles las herramientas empleadas para aplicarse en el hogar; por hacer del maestro un guía o acompañante que escucha, mira, respeta y acoge.

Las demandas suscitadas por los propios alumnos y por las familias para facilitarles las fichas de las Cuñas (como podemos ver en los relatos) confirman la idea que se repite ya desde el inicio del proyecto: “*Lo que se aprende en la escuela, sale de la escuela y se integra en la vida*”... por lo que podemos afirmar la hipótesis planteada de que **la escuela exporta aprendizajes y propuestas de actividad para la vida**. Y cuando ocurre esto, hemos comprobado, que se modifican las relaciones con el niño y con la familia, pues se le ve un sentido a la escuela, como ese lugar abierto al aprendizaje, al descubrimiento, a las experiencias de vida, a la búsqueda del bienestar, y en ello nos ratificamos en que las cuñas inciden en la construcción de una escuela singular, la que hacemos, pensamos y reorientamos.

A lo largo de toda la investigación me he preguntado cómo saber si las cuñas motrices y psicomotrices dejan “huella” en el niño y ahora puedo decir, que es posible por permitir que el cuerpo esté presente, entrando en acción la percepción personal y única de cada cuerpo, que manifiesta diversas y complejas necesidades; así las cuñas se convierten en espacios de experimentación y de expresión libre, que ponen en juego la motricidad, los saberes, los deseos, los recuerdos, la salud, las fortalezas y las emociones del niño permitiéndole que pueda modificarlos o mejorarlos.

El uso de **variedad de herramientas** para el desarrollo de las cuñas, nos ha ofrecido la oportunidad, de que los niños pongan en juego y activen sus sentidos, en muchos casos adormecidos por el aséptico contacto con los objetos, con los alimentos, con las plantas, con las personas, con los animales... Estas técnicas les ayudan a crear un pensamiento crítico, a través de la escucha y atención de su propio cuerpo, favorecen la autoobservación para que tomen conciencia de partes y elementos del cuerpo que por no utilizarse habitualmente, pasan desapercibidas; reeducan hábitos y promueven una conexión vital con sus talentos.

La puesta en práctica de estas herramientas, también nos permite hacer consciente a nuestros alumnos de que ellos disponen de instrumentos simples y al alcance de sus manos, para encontrar el bienestar y el equilibrio deseado: el ejercicio, la alimentación, la respiración consciente, los pensamientos ecuanímenes, el descanso, la escucha de su cuerpo, la circulación de su energía, o la conexión con la naturaleza. Desde este enfoque, hacemos responsabilizarse al niño de su propia salud y de tener mayor conciencia de su capacidad autocurativa.



Se hace necesario conocer el proyecto en profundidad, para comprender que no es solamente un método, que se trata de una praxis experiencial, en la que se conjugan objetivos propedéuticos, formativos y hasta terapéuticos, que buscan la superación personal, el descubrimiento de nuestro propio ser interno, potenciando nuestra fuerza y transformación interior. Y solo es posible con una ejercitación; la cual se extiende a todos nuestros cuerpos. Es la conquista de lo que somos más que hacia lo que sabemos.

De este modo, las cuñas motrices y psicomotrices como vehículo educativo, tienen un profundo sentido humanista, por el elemento esencial de mejora de la calidad de vida, elemento que debe hacerse accesible a todos nuestros alumnos; ya que las potencialidades de las cuñas motrices en la escuela no solamente hacen énfasis en la ejecución de las acciones de aprendizaje, sino también en las consecuencias futuras de esas acciones.

Facilitar un adecuado crecimiento, maduración y aprendizaje; construir una base rica y amplia, de uso presente y futuro que permita su transferencia en situaciones cotidianas de la vida, exige al profesorado articular un currículo integrador basado en las originales competencias clave, que posibilite a los alumnos adquirir saberes propios de un aprendizaje centrado en la capacitación para la acción, mediante tareas auténticas que trasciendan el contexto del aula. El trabajo con las cuñas me permite incorporar el abordaje de competencias que considero imprescindibles para disfrutar de esa calidad de vida deseada; aspectos como: el reconocimiento de sentimientos; la gestión de “obstáculos”; la escucha del propio cuerpo y su sanación; la aceptación y valoración de los talentos; el impulso de la propia autenticidad; la idea de unión y de compromiso con el otro; apreciar valores como la belleza, bondad, verdad, agradecimiento o el amor; o la búsqueda de la espiritualidad (entendida como la coherencia entre lo que veo, digo, siento y hago); pues considero que son experiencias que se sostienen y se mantienen en el tiempo y que nos permiten vivir en la presencia y en armonía.

Por todos estos motivos, el tratamiento de las cuñas motrices y psicomotrices en el aula, nos adentra en un proyecto desafiante, enriquecedor y ambicioso, pues permite plantear objetivos que son pertinentes en el momento actual, favorece la responsabilidad personal, permite una acción preventiva, exige capacidad para escuchar y ser escuchado, para mirar y ser mirado y reclama generosidad en nuestros actos educativos, pues se preocupa de cómo se siente y aprende el alumno y como y para que emplea lo aprendido.

A modo de breve resumen, diré que las Cuñas Motrices nos permiten elaborar un marco didáctico en lo que se refiere a la construcción de unos saberes motrices, en referencia a la coordinación dinámica general, al ajuste y control postural, al conocimiento del propio cuerpo, a la toma de conciencia de la respiración, de la relajación, de la percepción espacial y temporal; pero las cuñas también nos posibilitan un marco pedagógico de creación de espacios de sosiego, escucha, respeto, calma y entendimiento, que favorecen la construcción de dichos saberes. Saberes que quieren ser un bien sin caducidad con recorrido del ciclo vital, para que tengan continuidad en el entorno más próximo al alumno, creando hábitos de prácticas saludables. Es por lo tanto, un proyecto en el PRESENTE para el FUTURO.

5— CONTRIBUYEN A ENRIQUECER EL CURRÍCULO Y FAVORECEN LA INCLUSIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

Este trabajo con las cuñas motrices y psicomotrices desarrollado en el aula, el que ha estimulado un proceso de cambio y evolución pedagógica paulatina, pues ha producido un



crecimiento ramificado en todas las esferas de nuestro quehacer docente, provocando la transformación y perfeccionamiento de la programación didáctica de aula, de las metodologías aplicadas y del proceso de evaluación realizado. Por lo tanto, este proyecto no se queda solo en los aspectos más de tipo organizativo, metodológico o formal, sino que llega a un planteamiento curricular de mayor alcance, viéndose transformados:

- la conexión entre los contenidos disciplinares
- su temporalización
- la forma en que se transmiten los conocimientos y el rol del maestro
- el papel activo del alumno como transmisor y generador de conocimientos
- el proceso de evaluación formativa
- la conexión con las familias
- aprendizajes más significativos y útiles, cercanos a la realidad y con aplicaciones prácticas directas en su vida cotidiana

Aun con las dificultades encontradas en el nuevo contexto, se logran todas estas conquistas trascendentales. En ello influye indudablemente, la posibilidad de hacerme cargo de una tutoría en la que imparto gran parte de las materias.

Es así como conseguimos retomar el proyecto de “Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto” en el cual se globalizan las seis áreas impartidas, que nos permiten introducir y profundizar en otros saberes de interés para los alumnos, aplicando metodologías que aportan flexibilidad y dinamización en el proceso de enseñanza–aprendizaje, y las cuales inciden de manera preponderante, en el interés, en el clima de trabajo y en la motivación de los alumnos, pues se aleja de la posición estática del conocimiento, para permitir que todos los implicados, seamos generadores de nuevos saberes.

Se rompe con la organización temporal quincenal, para trabajar en franjas mensuales, que favorecen la indagación, la profundización y la experimentación.

Se van implementando metodologías activas que favorecen la metacognición en el aula, como “rutinas de pensamiento” y “trabajo cooperativo”, que aumentan el papel activo del alumno y el desarrollo de las competencias clave.

Se conectan los contenidos trabajados en el aula con las familias, haciéndoles entrega mensualmente, de una ficha que registra la programación que seguiremos durante todo el mes. En ella se incorporan sugerencias para trabajar y reforzar en casa y una “escuela de padres” en la que se aportan consejos sobre temas que les preocupan.

En esta metamorfosis, también se modifica la forma de entender y de acometer el proceso de evaluación, asumiéndolo como una herramienta central de aprendizaje del alumno. Por este motivo, se combinan la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, mediante diferentes técnicas como: las dianas, las rúbricas, los exámenes, las exposiciones orales, los murales, los mapas mentales, las rutinas de pensamiento, las líneas de evaluación, con las que se da cabida a las diferentes preponderancias de los estilos de aprendizaje existentes en un aula.

La transformación didáctica que ha sufrido toda nuestra acción docente, no responde a un deseo de articular actividades y experiencias según una caprichosa secuencia, esta forma de



abordar el currículum encierra una necesaria organización que asegure que los aprendizajes se efectúan y las metodologías se plantean desde núcleos curriculares.

Todo este cambio ha exigido formación y una constante reflexión sobre la acción, la cual ha desplegado mi creatividad y me ha abierto a nuevas expectativas. Pero la mayor fuente de satisfacción proviene del impacto que ha tenido la experiencia en el alumnado, pues se muestran más motivados e implicados en las tareas, y el proceso participativo ha promovido el aprendizaje como efecto de las interacciones y la colaboración entre compañeros. En el aula se ha aumentado por un lado la autonomía del alumnado y por otro el apoyo entre iguales. El aula se ha convertido en una comunidad de aprendizaje que dimensiona la tarea de enseñar. Hemos podido comprobar, como trabajar bajo este paradigma nos permite respetar los diferentes ritmos de los alumnos, y además despierta ilusión y compromiso.

Este cambio en la forma de trabajar y de entender el papel del maestro y del alumno en el aula, me hace sentir que cada vez más generalista y menos especialista, y este pensamiento no deja de sorprenderme, pues siempre he defendido el área de educación física, pero todas las experiencias vividas en el aula, con los niños a lo largo de estos seis cursos las he vivido principalmente en la tutoría, en la que he aprendido a ver, oír, sentir y tocar al niño en su globalidad, por lo que en la actualidad, ya no entiendo la educación física como materia sino como dimensión corporal global, lo que me lleva a defender una tutoría en la que se aborden la gran parte de las materias, estando presentes todas las inteligencias del niño.

6— AYUDAN A ENRIQUECER LAS RELACIONES FAMILIA—ESCUELA

Atender tanto las necesidades académicas como las fisiológicas, emocionales, corporales o sociales del niño, permite la generación de aprendizajes más provechosos y la generación de ambientes más potentes que se filtran en el pensamiento del profesorado y en los ambientes familiares. Pues todas las profundas y sanadoras experiencias vividas por el niño en la práctica de las cuñas, tienen repercusión en su contexto más próximo, su casa, ya que le permiten estar más tranquilo, más centrado, más satisfecho, más liberado. Ello favorece que se abran nuevos espacios de encuentro con los padres, con los que se comparten intensas y honestas conversaciones, se intercambian preocupaciones e intereses mutuos, agradecimientos y consejos, peticiones y propuestas, compromisos y respeto.

De esta forma todos los beneficios logrados en el aula, no se quedan dentro, dando respuesta también a las familias; pues comprobamos a diario, como es sumamente necesario trabajar con un niño incardinado a una familia, a una madre, a un padre, a unos abuelos, a un pueblo o a un barrio... pues estas relaciones, constituyen el engranaje emocional con el que el niño llega al aula cada día.

Debo reconocer que en mis primeros años de docencia, como maestra del área de educación física exclusivamente, sentía a los padres, como elementos ajenos a mi práctica docente, en parte por la estigmatización que el área todavía tiene, pues puedo contar con los dedos de una mano, las familias que a lo largo de 17 años han venido a preguntarme o consultarme sobre la evolución, actitud y compromiso de sus hijos en dicha materia. Así que quizás me acostumbré a tenerlos lejos de mí, y casi que lo prefería, les sentía como una pequeña amenaza, me imponían respeto, lo reconozco.

Sin embargo, desde que comencé a trabajar con el proyecto de cuñas y éste “contagió” toda mi práctica docente, empecé a verles como “asociados”. En la actualidad, tristemente, he de



reconocer que son mis principales aliados, junto a sus hijos, encontrando en ellos el respeto, el respaldo y el apoyo que no siento por parte de muchos compañeros de profesión. Son ellos quienes me siguen animando a desarrollar cada propuesta que les planteo, por “insólita” que sea. Por este motivo, creo que las familias serán una fuerza viva que nos ayudará a impulsar el cambio que la escuela necesita, ese cambio, que muchos docentes todavía no se atreven a llevar a cabo, quizás por miedo a no estar a la altura, a no cumplir las expectativas de las familias, a no implicarse emocionalmente en el proceso educativo, a no arriesgarse a transformar sus ideas.

Siento que este apoyo y sostén por parte de las familias, se ha logrado gracias a que ellos comprueban que en el aula se está trabajando con su hijo de una forma integral, pues no solo se abordan los contenidos curriculares sino que además se trabajan de otra forma más motivante y significativa para ellos. Y además se atiende a sus hijos con ternura y respeto, se tienen en cuenta sus múltiples necesidades, se alaban sus logros, se potencian sus dones, se resuelven sus conflictos, se da cabida a su mundo interior, a sus miedos, a sus duelos, a sus dolores... se le permite cubrir sus necesidades fisiológicas básicas y también las relacionales y se le otorgan herramientas para estar más sano, más pleno. El hecho de que un niño quiera ir al colegio cada día ilusionado, le da una gran seguridad y tranquilidad a las familias, que sienten que el maestro está presente en ese crecer del niño.

Podemos comprobar a través de todos los relatos y de los datos mostrados en las encuestas, como las familias implicadas en este estudio expresan en su gran mayoría satisfacción y agradecimiento, ante el trabajo desarrollado con las cuñas, por la trascendencia en la vida de sus hijos y la suya propia.

Todos los extraordinarios y terapéuticos momentos vividos con las familias, han duplicado el sentido de las cuñas motrices. Cada solicitud de ayuda, cada muestra de confianza depositada, fortalece aún más mi relación y conexión con los niños y este encuentro me lleva a involucrarme más y más en su proceso vital.

7— RECLAMAN UN NUEVO ROL DEL MAESTRO Y UN DESARROLLO PROFESIONAL DETERMINADO

En el desarrollo y transmisión de las cuñas motrices, el maestro se convierte en la principal herramienta pedagógica. Tras la observación directa y las reflexiones de algunos compañeros a lo largo de estos años de investigación, se hacen evidentes las dificultades que muchos docentes tienen a la hora de exponerse corporal y motrizmente ante sus alumnos. Se sienten cómodos con la transmisión oral pero cuando tienen que realizar una actividad motriz de forma consciente y ejemplarizante, surgen los miedos, las limitaciones, los bloqueos.

Lo que supone que también “el cuerpo” del profesor debe reeducarse, adaptarse y reajustarse, para poder así ser capaces de escuchar el “cuerpo” del niño, y comprender sus mensajes, demandas, necesidades o deseos. Queda patente que el cuerpo no se omite en ninguna de nuestras actuaciones e intervenciones como docentes; el profesor prepara, ejecuta y crea la acción y gracias a su forma de estar en la clase y de sentirla, puede permitir o favorecer la reducción o eliminación de tensiones, de estrés, el exceso de actividad, la graduación de intensidad o exigencia de una tarea, la mejora de la atención, la compensación del cansancio, la concienciación corporal, la corrección postural, el disfrute de la calma, el trabajo compartido, el bienestar... o puede fomentar todo lo contrario. En este sentido, las Cuñas nos permiten transformar el modo de ser y de estar con los niños, y tienen mucho que ver, con la forma de dar



sentido pedagógico a lo que se hace en el aula, la relación con el saber y la forma de compartirlo.

El maestro se convierte en *un intérprete* capaz de identificar las sensaciones, pulsiones y necesidades corporales, motrices, emocionales y sociales de sus alumnos; siendo imprescindible la creación de una cobertura emocional, basada en el respeto, en la escucha, en la aceptación y en la acogida. Pero para lograrlo será tan necesaria una formación permanente pedagógica y didáctica, como una *formación personal*. Siento cada vez más, que la labor de los maestros debe ir unida a un profundo trabajo interior que nos permita conquistar la autorrealización, la armonía y el bienestar, para poder velar por la de los niños que están a nuestro lado; respetando siempre su propia naturaleza.

Puesto que el modelaje tiene una poderosa influencia en los niños, todos los docentes deberíamos mantener una especial atención a nuestras acciones, tanto corporales, como gestuales o dialécticas. La postura, los gestos y las palabras no solo traducen o expresan actitudes; sino que también las crean, las manifiestan y las mantienen. Por este motivo, considero que es un acto de responsabilidad en nuestra práctica docente, que le obliga al adulto, a un continuo trabajo con sus cuerpos y en sus cuerpos (físico, mental, emocional, espiritual), un cuerpo adulto que también está deseoso de seguir aprendiendo, creciendo y experimentando, un cuerpo que “contagie” más que “predique”, convirtiéndose en un testimonio vivo.

En relación al *trabajo colaborativo* desarrollado, puedo afirmar que ha provocado sólidas relaciones entre el profesorado, por la complicidad que se crea, ya que el docente se siente comprendido y acompañado; teniendo un gran potencial para hacer equipo. Este trabajo cooperativo, permite también compartir proyectos entre tutores y especialistas; lo que a su vez, tiene otras importantes consecuencias, pues impregna las líneas de actuación del centro, ya que facilita la elaboración de un Proyecto Educativo común.

De esta manera, los profesores dejan de ser meros ejecutores y aplicadores del currículo, pues participan en su diseño y desarrollo, dando respuesta al proceso educativo de los alumnos de forma conjunta e integrada. Consecuentemente, las cuñas motrices y psicomotrices nos ayudan a crear y definir el currículo a desarrollar, pues nos permiten determinar una mayor cohesión entre el proyecto curricular y la realidad práctica de nuestra aula; ofreciendo al alumnado escenarios reales de aprendizaje.

Quisiera destacar la valentía que supone el aventurarse en la definición de Otra Escuela, desarrollada con libertad, ilusión, autonomía y responsabilidad, que permite la elaboración de un particular Proyecto Educativo compartido y adecuado a las peculiaridades del contexto. Esta autonomía, a su vez, nos facilita una gran agilidad y flexibilidad en el análisis del contexto, en la elaboración de recursos, en la atención de las demandas; provocando intercambios de calidad entre el profesorado, donde la realidad puede ser compartida, analizada y mejorada.

Al comparar el trabajo colaborativo desarrollado en Melgar y en Ibeas, he podido comprobar la gran diferencia que existe entre la elaboración conjunta de un proyecto, por parte de todo un claustro de profesores preocupados por la búsqueda de alternativas y respuestas educativas en su contexto; y la presentación del proyecto ya desarrollado, en un nuevo centro escolar y con un grupo de docentes desconocedores de esta metodología. Se muestra interés por conocerlo, pero las resistencias son sólidas, puesto que muchos de los compañeros parten de la idea, que realizar este tipo de actividades de compensación y de creación de hábitos saludables, conllevan una pérdida de tiempo en el desarrollo de sus materias. Otros compañeros, sin embargo,



sorprendidos encuentran una alternativa para compensar el exceso de actividad, la falta de atención o la irritación que algunos alumnos muestran en sus clases, uniéndose a la puesta en práctica e indagación, convirtiéndose así en nuevos y poderosos aliados. De la situación de soledad vivida durante un tiempo, puedo extraer un aspecto positivo, y es que me ha permitido personalizar el proyecto.

Estas circunstancias, me hacen reflexionar, que un proyecto de tal calado pedagógico, conlleva paciencia, respeto, tiempo, experimentación y mucha ilusión, para poder demostrar con la práctica, los resultados en las aulas implicadas.

Puedo afirmar, que todo el proceso vivido a lo largo del trabajo con las cuñas, me ha provocado una transformación pedagógica integral; pues el cambio de mirada a partir de la escucha activa del niño, me ha permitido aumentar el prisma de visión y, traspasar la perspectiva del abordaje corporal, a una perspectiva global, con la consiguiente transformación de las programaciones, de las metodologías, de los espacios de acción, de mi papel como guía. Por lo que las cuñas no son un contenido “extra” currículo, sino que pasan a dirigir, enriquecer y regenerar todo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Soy muy consciente de mis limitaciones y de mis carencias, y quizás ello es lo que me hace tener la valentía para entrar cada día en el aula, con la inocente ilusión de no dejar de aprender, de no dejar de experimentar, de sentir, de mirar, de errar, de percibir cosas nuevas... pues en cada nueva propuesta, por muy arriesgada que sea, la siento un camino de maestría. Y en este estado de consciencia, acepto que las circunstancias a veces sean adversas y sé que lo seguirán siendo, pues esta mirada puesta hacia la educación provoca miedo, un miedo que crea rechazo; un rechazo que provoca soledad; sin embargo, yo ya he emprendido un camino, que con mayores o menores dificultades dignamente recorreré, y ahora sé que en él, no solo creceré y sanaré yo, otras personas me acompañarán y crecerán junto a mí en dicho proceso.

Disfruto de una íntima satisfacción, por saber que con este proyecto he ofrecido algo de mí misma, algo muy profundo, explicando una escuela singular, la mía, a la que tantos me han ayudado a identificar.



7.2— INTERÉS POR LOS RELATOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS QUE VIENE GENERANDO ESTE ESTUDIO

Todas estas indagaciones y experiencias planteadas, no se quedan confinadas en el aula, sino que a lo largo de estos años en el los que se desarrolla la investigación, hay toda una serie de centros educativos, instituciones, colectivos... que se han interesado por el tema de las cuñas motrices y psicomotrices, esas acciones sobre el ámbito corporal que nos permiten acercarnos al niño real, complejo, único, que vive en una familia, en una escuela, en un pueblo, en una ciudad, en un país, en el mundo actual... y yo, estoy fascinada de poder compartirlo con todos ellos.

Tras defender el TRIT en octubre de 2012, mantuve una interesante conversación con **Niki**, mi profesor de yoga, sobre la escuela, los niños, la educación... pues él en pocos meses sería padre y estaba muy interesado en abrir su *escuela de yoga “PRANA”* a nuevas experiencias, como yoga para embarazadas, yoga maternal, yoga en familia, etc. De esta charla surgió su invitación para que presentara en su centro el proyecto de Cuñas, pues con lo poquito que le expliqué sobre el mismo, le fascinó. Fue un encuentro al que acudieron amigos, alumnos de yoga, maestros, madres... Me sentí muy cómoda, quizá porque en esa sala se respira una gran paz y porque continuamente recibía sonrisas y miradas de aprobación, con lo que mi intervención se fue haciendo más y más satisfactoria y agradable. Está fue la primera presentación del proyecto de Cuñas Motrices en Burgos, no siendo aún consciente de todo lo que estaba por llegar.

A raíz de esta primera intervención, **Idoya Rodríguez Alonso**, matrona y profesora de la Escuela Universitaria de Enfermería de Burgos, me ofreció la posibilidad de dar una ponencia a sus alumnos dentro de la asignatura que ella impartía *“Terapias complementarias aplicadas a los cuidados de enfermería”*. El objetivo era mostrarles como trabajaba con las cuñas motrices en el aula y los

beneficios del yoga, de forma específica. Gustosa acepte el lance y planteé la charla desde el objetivo propedéutico de las cuñas motrices y del yoga y, su conexión directa con la salud y el bienestar de las personas, desde edades tempranas. Fuimos organizando la sesión que duró dos horas y se realizó en el mes de mayo de 2013 y a ella acudieron los 50 alumnos que cursaban la asignatura. Compaginé la presentación del proyecto de cuñas motrices, con fotografías de los niños en situaciones reales experimentando las cuñas, para terminar con una parte práctica, en la que vivenciaron diferentes asanas de yoga.

Todavía hoy recuerdo con suma emoción, cuando en *marzo del año 2013* recibí una llamada de **Marcelino Vaca**, para contarme que la Escuela Universitaria de Educación de Palencia le había propuesto desarrollar unas jornadas, dentro del programa de la *Universidad Deportiva de Verano*; cuyo eje central fueran las *“Cuñas Motrices”*. Mi asombro es todavía mayor, cuando me dice que ha pensado en dos personas para acompañarle en este acontecimiento. De esta forma Marcelino nos ofrece a Susana Fuente y a mí, este fascinante regalo: participar junto a él



EXPOSICIÓN DEL PROYECTO:

“CUÑAS MOTRICES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y EL ÉXITO ESCOLAR.”

Las cuñas motrices son una serie de ejercicios corporales (estiramientos, asanas de Yoga, actividades de relajación y respiración, etc.) que se realizan, para facilitar al alumnado la transición de unos momentos a otros en la jornada escolar, favoreciendo con ello su nivel de atención y escucha, así como a su vez nos van a permitir mejorar la convivencia en el aula, trabajar la corrección postural, fomentar hábitos saludables...

Impartido por: **Nuria Quintanilla Salbas**

Lugar: CENTRO PRANA
Plaza Ercamontanos, nº6

Viernes 30 de noviembre a las 20:30

Entrada Libre



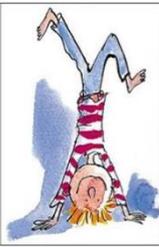
en el curso, presentando y dando a conocer nuestras experiencias en el aula con las cuñas motrices, Susana en la etapa de Educación Infantil y yo en primaria.

Las jornadas estaban proyectadas para ser desarrolladas en el mes de julio, pero debido a que coincidió con las oposiciones de educación infantil y primaria, se pospuso al mes de septiembre (24-25-26 de 2012). Este hecho nos permitió tener más tiempo para elaborar el programa y, fue entonces cuando Marcelino nos propuso, que en vez de hacer unos apuntes, podíamos elaborar un pequeño dossier o libro, con todo lo que queríamos decir sobre las cuñas motrices. A lo largo de esos meses se gestó *el libro “Cuñas Motrices en la Escuela Infantil y Primaria”*.

CURSO:
“OPORTUNIDAD EDUCATIVA DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES”

Días 24, 25 Y 26 de septiembre de 2012

En este curso se compartirán algunas experiencias que se vienen realizando en las aulas de infantil y primaria en torno a las diferentes presencias del ámbito corporal. Se hará hincapié en la situación educativa que se viene denominando Cuñas motrices y psicomotrices.



(15 horas con certificado de la UVA)

INFORMACIÓN
Web: www.psicopedagogia.com
E-mail: emuaeta@psicopedagogia.com
Teléfono: 979743704-667579941

Organiza:
Ayuntamiento de Palencia
Universidad de Valladolid

Cuando lo recibí por primera vez en mis manos, no imaginé lo que iba a generar dicho documento.

A las jornadas acudieron varias personas de Burgos, entre ellas, una profesora de la *Escuela Libre “Freetime”* y **Patricia**, una madre comprometida y muy involucrada en la divulgación educativa, y que llevaba a su hijo a dicha escuela. Patricia quedó tan impactada por el trabajo que realizábamos con las cuñas motrices que rápidamente corrió la voz en su escuela. Se puso en contacto con María, la dueña de Masala, el centro ecológico que hay junto a la escuela, para que pudiera llevarles ejemplares del libro. Entre la divulgación que realizó y los libros que se fueron vendiendo, se generó un gran interés por el tema y, así en el mes de diciembre, la Escuela me solicita que participe en las Jornadas que realizan sobre *“Otra mirada a la educación”*.

Al evento acudieron personas de diferentes ramas: educativa, sanitaria, asistencial... madres, educadoras, alumnas de magisterio. etc. Al terminar varias madres y profesoras me pidieron el contacto, pues querían solicitar a su centro escolar que acudiera a presentarles el proyecto de las cuñas motrices.

Patricia convencida de que tenía que salir de mi anonimato en el aula, y exportar mis experiencias; dando a conocer por todo Burgos lo que estaba realizando solitariamente en mi aula, organizó junto con la Asociación de Libreros de Burgos, *la presentación de nuestro libro*. Se realizó en enero de 2014, en la biblioteca “Cervantes” y fue todo un éxito de asistencia.

**OTRA MIRADA
A LA EDUCACION**

CUÑAS MOTRICES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y EL ÉXITO ESCOLAR
Actividades corporales que facilitan las transiciones en el aula

VIERNES 13 DICIEMBRE 2013

Hora: 19:00h
Lugar: MASALA NATURAL
Pza. Francisco Sarmiento, 1 bajo

Ponente: Nuria Santamaría Balbás
Profesora de Educación Primaria y Licenciada en Psicopedagogía

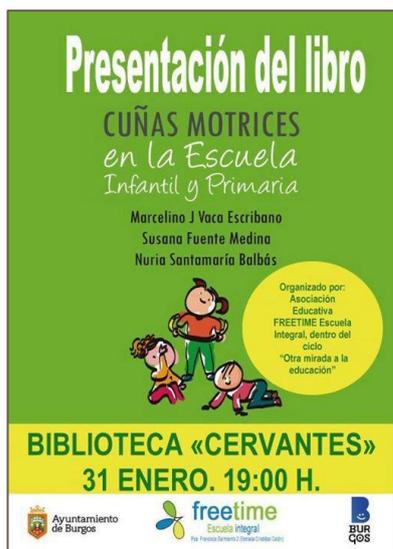
Ludoteca en Freetime (de 19:00 a 20:30): 5 €




Pza. Francisco Sarmiento 2 (Entrada Cratibul Color) Pza. Froc. Sarmiento 1

No puedo negar que todo lo que estaba viviendo en tan poco tiempo me abrumaba pero a la vez me cautivaba, pues apreciaba la necesidad de muchos docentes por hacer cambios en sus clases, también de muchos padres disconformes con lo que sus hijos recibían en la escuela. Desde este momento, el libro pasa a formar parte de las estanterías de la mítica librería en Burgos “Luz y Vida”.



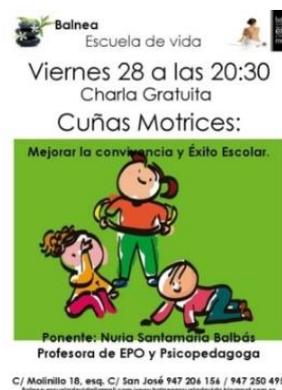


En el mes de febrero de 2014, **Ana Isabel Núñez** propietaria del centro “*Escuela de vida: Balnea*”; en el que se imparten gran variedad de terapias naturales y formación, me invitó para que acudiera a su local, y poder difundir el proyecto. De igual forma que en Masala, al finalizar diferentes madres y profesoras solicitaron mi contacto, para proponerle a sus colegios o AMPAS, que acudiera a mostrarles el proyecto y sus beneficios.

Todas estas presentaciones van generando un gran interés y demandas de información en Burgos. Y así van llegando las solicitudes de profesores y padres, para acudir a diferentes *colegios y centros de Burgos*. (ver anexo 5)

- C.E.I.P. “Nuestra Señora de las Altices” Villasana de Mena (junio 2013)
- C.E.I.P. Juan de Vallejo (septiembre 2013)
- C.E.I.P. British Council – Jueces de Castilla (febrero 2014)
- C.E.I.P. Fernando de Rojas (marzo 2014)
- Grupo de trabajo “Aprendemos Todos” (abril 2014)
- C.E.I.P. Claudio Sánchez Albornoz (mayo 2014)
- C.E.I.P. Ribera del Vena (mayo 2014)

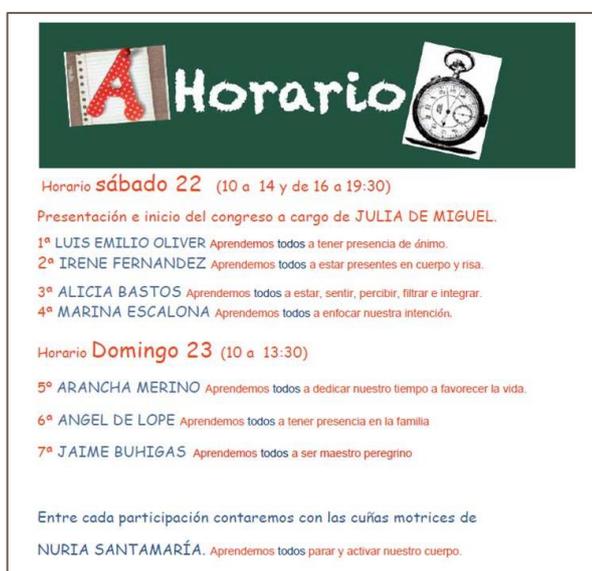
Paralelamente en el **C.E.I.P. “Petra Lafont” de Tardajos**, durante todo el curso escolar 2013–2014, Silvia Manrique compañera y amiga, lideró un seminario de formación centrado en las cuñas motrices. Trabajé en Espinosa de los Monteros con Silvia y desde entonces tenemos contacto permanentemente. Silvia comenzó a poner practica las Cuñas Motrices que yo le facilitaba, con sus niños en el aula de PT y al ver sus beneficios, le propuso a su centro realizar un “*Seminario de formación*” sobre las cuñas, al cual denominó “*Técnicas con Cuñas Motrices y Psicomotrices para mejorar el rendimiento escolar*”. A través del CFIE de Burgos, los compañeros que se involucraron en la formación, aproximadamente la mitad del claustro, junto con compañeras de un pueblo cercano (Villalvilla) con el que comparten especialistas, recibieron formación, debatieron, analizaron y organizaron su propio proyecto de cuñas



motrices. De esta forma, a lo largo del curso escolar 2013–2014, acudí trimestralmente a su centro en calidad de formadora, para crear las bases del trabajo con las cuñas motrices, presentarles mis indagaciones y experiencias personales, resolver todas las dudas posibles y ayudarles a centrar su propio proyecto de Cuñas Motrices.

Progresivamente iba sintiendo como las Cuñas Motrices y psicomotrices, construían una red de comunicación con otros docentes y con las familias.

En octubre recibo de nuevo una llamada fascinante, *Julia de Miguel* organizadora en Burgos de los encuentros y Congresos de “Aprendemos todos”, tras participar en una de sus charlas en abril, me propone participar en el **2º Congreso “Aprendemos Todos”** como ponente “activa”. La propuesta consistía en realizar entre las ponencias, una cuña motriz para todos los asistentes e ir dando una pincelada del proyecto. Cuando Julia me llamó y me dijo: “*Nuria tienes que estar en el Congreso, porque el tema este año es: “Estar presente”... y las cuñas son pura presencia...*”. No me hubiera resistido de ninguna de las maneras, pero esas palabras me conquistaron.



Fue una experiencia “*inolvidable*” y un gran reto, pues he de recordar que mi espacio vital es el aula, y que mi audiencia no supera los 12 años. Enfrentarme a un salón de actos repleto de personas adultas, curiosas, expectantes... suponía un gran desafío pero también una gran oportunidad. Y allí me mostré tal cual soy, yo y mis Cuñas Motrices. Debido a que no había gran posibilidad de movimiento, centré las cuñas en situaciones experienciales desde la butaca: cuña de elongación vertebral y respiración, cuña de energía a través de los chackas, masaje facial... todo ello lo fui solapando con fotografías y experiencias personales reales vividas con los niños, viviéndose momentos muy emocionables y emocionantes.

En el congreso, se terminaron los pocos libros que ya me quedaban en casa. Muchas personas, se han puesto en contacto conmigo para solicitarlos, y me entristece no poder ayudarles a conseguirlos, pero me alegra profundamente, el interés generado por este tema.

Tras el congreso, de nuevo profesores y padres interesados en la experiencia vivida, me pidieron que acudiera a sus centros y así en diciembre presento la propuesta en:

— C.E.I.P. “María Madre” de Burgos (diciembre 2014)



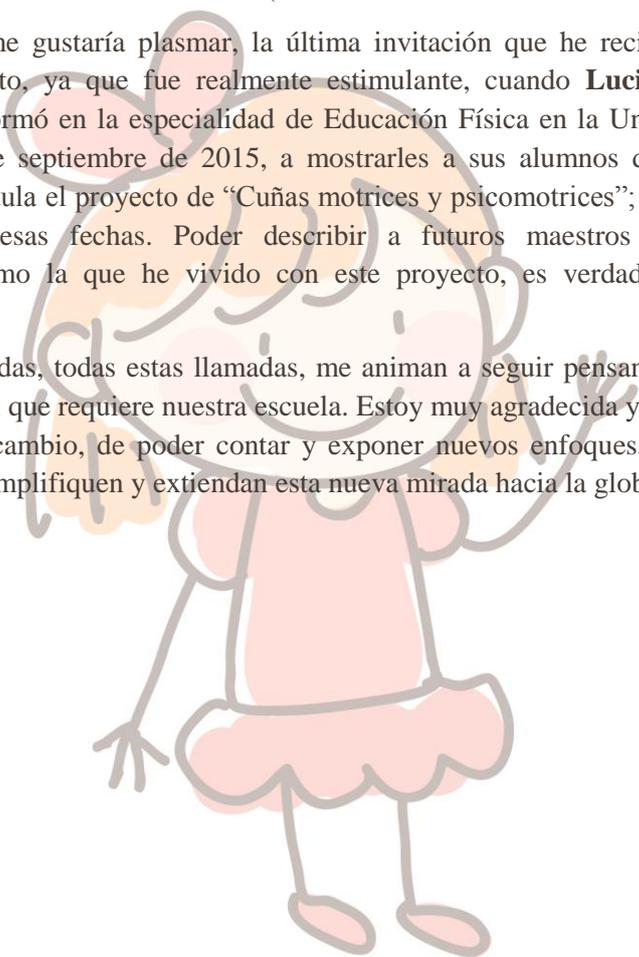
En junio de 2015, otra llamada de teléfono vuelve a ilusionarme y a estremecerme. Todos los años en el mes de junio, el *Centro de formación del profesorado (CFIE) de Burgos* realiza una encuesta a todos los colegios de la provincia, para analizar la formación que el profesorado solicita y desea para el próximo curso escolar. Dada la gran demanda en “Herramientas de relajación” surgida, Marta Andrés Calleja, asesora de Educación Infantil en el CFIE y conocedora de mi proyecto, me propone llevar a cabo una serie de cursos y charlas en el CFIE a lo largo del curso 2015–2016. El curso lo hemos denominado “*Estrategias de relajación en el aula, a través de las Cuñas Motrices*”. Este curso estará enfocado a profesorado de las diferentes etapas educativas, y será predominantemente experiencial.

Otra de las propuestas realizadas por el CFIE es el desarrollo de las charlas de divulgación del proyecto, en diferentes colegios de Burgos. Ya que hasta el momento, todas las ponencias desarrolladas se producían de forma anónima y particular, siendo ahora respaldadas por el Centro de Formación del Profesorado. Bajo esta perspectiva, ya son tres centros escolares, que me han demandado directamente, su interés para acudir al mismo:

- **C.E.I.P. “Fuentecillas”** (Fecha de desarrollo: mes de noviembre)
- **Colegio “San Pedro y San Felices”**. (Fecha de desarrollo: Mes de diciembre)
- **C.E.I.P. “Antonio Machado”** (Fecha de desarrollo: a concretar)

Para finalizar me gustaría plasmar, la última invitación que he recibido para presentar y divulgar el proyecto, ya que fue realmente estimulante, cuando **Lucio Martínez Álvarez**, profesor que me formó en la especialidad de Educación Física en la Universidad de Palencia, me invitó el 29 de septiembre de 2015, a mostrarles a sus alumnos del curso de 3º, como desarrollaba en el aula el proyecto de “Cuñas motrices y psicomotrices”; contenido que estaban desarrollando en esas fechas. Poder describir a futuros maestros una experiencia tan transformadora como la que he vivido con este proyecto, es verdaderamente sugerente e inspirador.

Todas estas demandas, todas estas llamadas, me animan a seguir pensando en la necesidad de transformación que requiere nuestra escuela. Estoy muy agradecida y orgullosa, de sentirme parte de este cambio, de poder contar y exponer nuevos enfoques, de engendrar nuevas acciones que amplifiquen y extiendan esta nueva mirada hacia la globalidad del niño ■



Incidencia de las cuñas
motrices y psicomotrices
en la construcción
de otra escuela

CAPÍTULO 8

Referencias bibliográficas.



8.1— REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8.2— REFERENCIAS LEGISLATIVAS

8.3— OTROS DOCUMENTOS

8.4— LINKOGRAFÍA



8.1 — REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- ÁLVAREZ, F. y VARELA, J. (2009). “Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta”. Morata. Madrid.
- ALCARAZ, J.L. (1996). “Diccionario Tikal de las piedras que curan”. Tikal. Madrid.
- ALDORT, N. (2013). “Aprendiendo a no interferir”.
<http://unadelosantiguosninos.blogspot.com.es/>
- (2014). “Aprender a educar sin gritos, amenazas ni castigos”
http://naomialdort.com/aricles3_es.html
- ALFARO; T. (2011) “Un cuerpo para toda la vida”. Ediciones b. Barcelona
- ALONSO, J. (1997). “Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias”. Edebé. Barcelona.
- ARNAL, J. RINCÓN, D. LATORRE, A. (1994). “Investigación Educativa. Fundamentos y metodología”. Labor. Barcelona.
- ARNOLD, P.J. (1990). “Educación física, movimiento y curriculum” Morata. Madrid.
- AUCOUTURIER, B; BARROULT, I; EMPINET, J.L. (1985). “La práctica psicomotriz: redacción y terapia”. Científico–Médica. Barcelona.
- AUCOUTURIER, B. (2002) “La acción como transformación”. En web:
<http://www.fundari.com.ar/Pagina7/Laaccion.htm>

B

- BARBERO, J.I. (2005). “La escolarización del cuerpo. Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en E.F.” Revista Iberoamericana de Educación, nº 39, (pp. 25–51).
- (2010). “El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva” Revista de educación nº 359.
- BARROSO, S. (2013) “Terapias complementarias: trabajo con los recuerdos y experiencias personales” <http://www.sandrabarroso.com/noticias/>
- BENIDO, C. (2014). “La técnica metamórfica acelera el tratamiento psicoterapéutico”. Revista Espacio Humano, nº 185–mayo. Madrid.
- BERTHERAT, T. (1998). “La guarida del tigre. Antiginmasia para el dolor de espalda y las contracciones musculares. Paidós. Barcelona.
- BERTHERAT, T, y BERNSTEIN, C. (1999). “El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antiginmasia” Paidós. Barcelona.
- BLÁNDEZ, J. (2000). “La Investigación–Acción, un reto para el profesorado. Guía didáctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación”. Inde. Barcelona.



- BLASCO MIRA, J.E. “La investigación educativa en educación física y deportes”
<http://www.rua.ua.es/dspace/>
- BLAY, A. (1991). “Personalidad y niveles superiores de conciencia”. Índigo. Barcelona.
- BISQUERRA, R. (2000). “Educación emocional y bienestar”. Praxis. Barcelona.
- BOLÍVAR, A. (2013). “Los nuevos currículos de la LOMCE”
<http://www.blogcanaleducacion.es/>
- BUSTAMANTE, C. (2014). “Cristaloterapia. Sanación y energía con cuarzos”. Revista Espacio Humano, n° 185–mayo. Madrid.

C

- CABILLÓN M. (2001). “El uso de la actividad física como prevención en salud”.
<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital – Buenos Aires – Año 7 – N° 41 –Octubre–
- CAINE Y CAINE (2012). “Los-12 principios del aprendizaje”
<https://doctoradonayarit.wikispaces.com//LOS+PRINCIPIOS+DEL+APRENDIZAJE+CAINE>
- CALLE, R. (2009). “Yoga para el mundo de hoy”. Sirio. Barcelona.
- CHRYSSICAS, M. Y. (2006). “Me encanta el yoga” RBA. Barcelona.
- CALVO, R. y VALBUENA, J. (2012). “Terapias corporales: de la teoría a la investigación”. Orión.
- CAMPOS, R; VERDUZCO, M.E. (2007). “Yoga para niños y niñas” Alcalá. Jaén.
- CARBAJO, M. (2005). “Las diez nuevas competencias para enseñar de Perrenoud”
http://www.academia.edu/7365293/Perrenoud_PH_Diez_nuevas_competencias
- CASTRO BLANCO, F.J. (2007). “El método Pilates. Control muscular y precisión en el movimiento” Revista Digital – Buenos Aires– Año 12 – N° 115 – Diciembre–2007
<http://www.efdeportes.com/>
- (2009). “Estiramientos y relajación”. Revista Digital – Buenos Aires – Año 14 – N° 131 – Abril–2009
- CELA, M. (2014). “Enseña a tu hijo habilidades sociales y a solucionar problemas”. Revista Espacio Humano, n° 185–mayo. Madrid.
- CHACÓN, J.P. (2013). “La familia: socio estratégico para la educación”
<http://encuentro.educared.org/page/tema-7-2013>
- CHESSI, E. (2001). “Hierbas que curan”. Altorey. Barcelona
- COLL, C. (2013). “La familia: socio estratégico para la educación”
<http://encuentro.educared.org/page/tema-7-2013>

D

- DAVIS, P. (1998). “El poder del tacto. El contacto físico en las relaciones humanas”. Paidós. Barcelona.



- DAVIS, F. (2000). “La comunicación no verbal” Alianza editorial. Madrid.
- DAZA, M. y ARCAS, P. (2002). “Una apuesta teórica: Damasio y El error de Descartes”
<http://www.uned.es/ca-motril/tutorias/webstutores/parcas/miWeb12/Otros%20recursos/A%20DAMASIO/EL%20error%20de%20Descartes.pdf>
- DEBRÉ Y DOUAD, D. (1962). “La fatiga de los escolares en el ambiente escolar” Revista horizonte, *L'Education Nationale*, 10 mayo, págs. 9–11.
- DELORS, J. (1996). “La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI”. Santillana. Madrid
- DENIS, D. (1980). “El cuerpo enseñado”. Paidós. Barcelona.
- DURAND DE BOUSINGEN, R. (1992). “La relajación”. Paidotribo. Barcelona.

E

- EDEN, D. Y FEINSTEIN, D. (2011). “Medicina Energética. Manual para conseguir un equilibrio energético del cuerpo para una excelente salud, alegría y vitalidad”. Obelisco. Barcelona.
- EMOTO, M. “Mensajes al agua”
http://www.oshogulaab.com/NUEVAFISICA/Mensajes_del_Agua.htm
- ESCOLANO, A. (2000) “Tiempos y espacios para la escuela” Biblioteca Nueva. Madrid.

F

- FELDENKRAIS, M. (1997). “Autoconocimiento por el movimiento”. Paidós. Barcelona.
- FERRERÓS, M^a L. (2007) “Abrázame, mamá. El desarrollo de la autoestima infantil y juvenil. La clave de una infancia feliz”. Planeta. Barcelona.
- FRAILE, A. (1995). “La Investigación-Acción: instrumento de formación para el profesorado de Educación Física”. *Apunts*, 42, 46–52.
- FRAILE, A. Y VARIOS. (1996). “Actividad física y salud en la escuela. Junta de Castilla y León. Valladolid.
- FRANCO, P. (2014). “Volver al ayurveda: enseñanzas de los rishis para conectar con la fuente”. Revista Espacio Humano, nº 190 –Noviembre. Madrid.
- FREIRE, H. (1989).” Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI. Buenos Aires.
 (1997). “Pedagogía de autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa”. Paz e Tierra. Sao Paulo.
- FREIRE, Heike (2011). “Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza”. Grao. Barcelona.
- FLORES FAJARA, M. (2004). “Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa”. <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num5/art1/portada.htm>
- FOUCAULT, M. (1992). “Microfísica del poder”. La Piqueta. Madrid.



G

- GALIANA, H. (2005). “El poder de los cristales. Fuente de armonía y bienestar”. CEAC. Barcelona.
- (2010). “Pequeña enciclopedia de las piedras y cristales. Propiedades mágicas y curativas” Tikal. Madrid.
- GALLO, L.E. (2009). “El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal” *Estud. pedagóg.* v.35 n.2 Valdivia 2009.
Versión On-line ISSN 0718-0705 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- (2010). “Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia”.
www.efdeportes.com/.../los-problemas-epistemologicos-de-la-educacion
- (2012) “Motricidad, educación y experiencia” II Congreso internacional de educación física y deporte. Oct.2012. Colombia. <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2012/pdf>
- GARCÍA CORREA, A. (2007). “La disciplina escolar”. <http://www.um.es/agcorrea>
- GARDNER, H. (1993). “La mente no escolarizada. Como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas”. Paidós. Barcelona.
- (2001). “La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI”. Paidós. Barcelona.
- (2010). http://www.filosofia.mx/index.php/perse/archivos/las_inteligencias_de_howard_gardner
- GERVER, R. (2014) “Claves para la transformación de la educación “
<http://blog.educalab.es/inee/2014/03/20/entrevista-a-richard-gerver>
- GIL, J. Y DELGADO, M.A. (1994). *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte.* Siglo Veintiuno Editores. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2008). “Comprender y transformar la enseñanza”. Morata. Madrid.
- GOLEMAN, D. (1996). “Inteligencia emocional”. Kairos. Barcelona.
- GÓMEZ, V. (2005). *Clima del Aprendizaje: un punto de partida esencial*
<https://psicologiayaprendizaje2012.files.wordpress.com/.../clima-del-aprend>
- GONZÁLEZ, L. L. (2007). “Relajación en el aula. Recursos para la Educación Emocional”. Wolters Kluwer. Madrid.
- GONZÁLEZ, M^a S. (2014). “Terapia de sonido: sanación de futuro”. *Revista Universo holístico*, n° 74-octubre. Destino Universal. Madrid.
- GONZÁLEZ, C. (2014). “Cultura de Pensamiento: Aprender y enseñar a pensar”.
<http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/cultura-de-pensamiento-aprendemos-a-trabajar-rutin/ea79a60c-a038-44cf-9ef7-636b8fd6a9e2>
- GREENWOOD, D.J.(2000). “De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas” *Revista de Antropología Social*, 2000,9:27-49



- GUBA, E. G. (1983). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A. (Comps.), “La enseñanza: su teoría y su práctica”. Akal. Madrid.
- GUERRA, M. (2014). “Aprendizaje cooperativo y colaborativo, dos metodologías útiles para desarrollar habilidades socio afectivas y cognitivas en la sociedad del conocimiento”
<http://www.monografias.com/trabajos66/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo2.shtml>
- GUILLEN, J.C. (2015). “Mentalidad de crecimiento: la mejora siempre es posible”
<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/tag/plasticidad-cerebral/>

H

- HORNOS, P. (2014). “Aprendamos a hablar el idioma de las emociones”. Revista Universo holístico, nº 74–octubre. Destino Universal. Madrid.
- HOYOS, G. (1995). “Ética comunicativa y educación para la democracia”. Revista iberoamericana de educación número 7 – enero abril 1995. Educación y democracia.
http://sitios.itesm.mx/va/dide2/enc_innov/doctos/Eticacomunicativa_educacion_democracia.pdf

I

- IBAÑEZ, C. (2007). “Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, enero–marzo, 2007, pp. 435–456. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003220.pdf>
- IBARRA. L.M. (2007). “Aprende mejor con gimnasia cerebral”. Garnik. México.
- IGLESIAS, R. (2014). “El estrés crónico, herramientas para su gestión”. Revista Universo holístico, nº 74–octubre. Destino Universal. Madrid.
- IMBERNÓN. F; (COORD) Y VARIOS (2002). “La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa”. Graó. Barcelona.
- IYENGAR, B.K.S. (2013) “Luz sobre la vida. Viaje hacia la plenitud, la paz interior y la libertad” Kairós. Barcelona.

J

- JENSEN, E. (2008). “Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas”. Narcea. Madrid.

K

- KELEMAN, S. (1997) “Anatomía Emocional. La estructura de la experiencia somática”. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- KORNFELD, J. (2013). “Meditación para principiantes”. Kairós. Barcelona.



L

- LATORRE, A. (2003). “La investigación–acción. Conocer y cambiar la práctica educativa”. Graó. Barcelona.
- LE BOULCH, J. (1986). “La educación por el moviendo en la edad escolar”. Paidós. Barcelona.
- LÓPEZ, M. Y SCHMELKES, C. (2002). “Diseño de cuestionarios”. ITESM, Campus Toluca.
<http://www.monografias.com/trabajos15/disenio-cuestionarios/disenio-cuestionarios.shtml>
- LOUV, R (2013). “Trastorno por déficit de naturaleza”
<http://www.yocambio.org/2011/11/richard-louv-autor-de-el-ultimo-nino-en.html>
<http://www.choices4children-eldorado.org/SitePDFs/Tahoe%20NL%20Fall%202013%20-SPA.pdf>
- LOWEN, A. (1988). “El lenguaje del cuerpo”. Herder. Barcelona.

M

- MAINLAND, P. (2000). “Calmar a las fieras. El divertido yoga de los animales para relajar a los niños”. RBA. Barcelona.
- MANASERO, M.A. Y COLABORADORES. (2005) “Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales”. Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones. 21 (1–2)
- MARINA, J.A. (2010). “La educación del talento”. Ariel. Barcelona.
- MARTÍN, A. (1999). “Guía de masajes. El bienestar en tus manos”. Revista CuerpoMente, nº 89–septiembre; pag– 56–61. Madrid.
- MARTINEZ RIZO, F. (2002) “Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa”. Revista Española de Pedagogía nº 22. <http://www.revistade pedagogía.org/.../148>
- MARTÍNEZ. Y. (2012) “Artículo sobre los estudios que abalan los beneficios de la meditación”
<https://interpreteenergetico.wordpress.com/2012/09/>
- MATURANA. H. (2013). “¿Qué queremos de la educación?”
<http://unadelosantiguosninos.blogspot.com.es/2013/11/manual-de-pedagogia-negra.html>
- MCKERMAN, J. (1999). “Investigación–acción y currículum”. Morata. Madrid.
- MC CALL, T. (2011) “Investigación médica sobre los beneficios del Yoga”
http://yogakirtanmadrid.blogspot.com.es/2011_08_01_archive.html
- MEIRIEU, P. (1998). “Frankenstein educador”. Alertes. Barcelona.
- MERINO, A. (2014). “Haz que cada mañana salga el sol. Alienta. Barcelona.
- MESONERO, A. (1994). “Psicología de la Educación Psicomotriz”. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MILLER, A. (1998) "Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño.". Tusquets. Barcelona.
- MINDELL, A. (2006). “El cuerpo que sueña”. Rigden Institut Gestalt. Barcelona.



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). “La Formación del Profesorado Universitario”. Revista de Educación nº 331. Dirección General de Escuelas, Centro de Investigación y Documentación Educativa del. Argentina. <http://books.google.es/>
- MOLNAR, G. (2009). “Calidad de vida y ejercicio físico”
<http://www.chasque.net/gamolnar/deporte/>
- MORALEDA, M. (1992). “Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud.” Boixareu Universitaria. Barcelona.
- MORIN, E. (1999). “La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento” Nueva visión. Buenos Aires.

O

- OMS (2015). “Campana sobre “las enfermedades no transmisibles (ENT)” (who.int/en/)
- ORTEGA, R.M. (2008). “Deshidratación. Tipos, causas y consecuencias”. Departamento de Nutrición de la Facultad de Farmacia de la Universidad Complutense de Madrid
http://www.nutricion.org/publicaciones/pdf/Deshidrataci%C3%B3n%20Tipos%20Causas%20y%20Consecuencias_Rosa%20Mar%C3%ADa%20Ortega.pdf
- ORTEGA, R. y Varios. (2009). “Disciplina y gestión de la convivencia”. Grao. Barcelona.
- ORTIZ, T. (2009). “Neurociencia y educación”. Alianza Editorial. Madrid
- OSHO (2007). “Alegria. La felicidad que surge del interior”. Planeta de Agostini. Barcelona.
(2011). “Intimidad. La confianza en uno mismo y en otro”. Debolsilloclave. Barcelona.

P

- PARADA, J.M. (2014). “Las necesidades de Maslow”
<http://www.monografias.com/trabajos66/piramide-necesidades-maslow/piramide-necesidades-maslow2.shtml#ixzz3k0QaqlXa>
- PARDO, F. (2015). “Beber para aprender. La labor del neuroeducador en la escuela”.
<https://elcerebroenlaula.wordpress.com/2015/05/28/beber-para-aprender/>
- PARRA, C. H. (1995). “Dimensión ética de la investigación-acción educativa”. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Pamplona.
- PATTI, J. (2013). “Educación emocional”. <http://encuentro.educared.org/group/>
- PENNAC, D. (2009). “Mal de escuela”. Debolsillo. Barcelona.
- PERA, C. (2006). “Pensar desde el cuerpo. Ensayo sobre la corporeidad humana”. Triacastela. Madrid.
- PÉREZ, M^a.S. (1977): “Las encrucijadas del cuerpo a través de la historia”
<http://api.ning.com/files/>
- PÉREZ GÓMEZ. A.I. (2007). “Reinventar la escuela, cambiar la mirada”. Cuadernos de pedagogía nº 368.



- PÉREZ SERRANO, G. (1990). “Investigación–acción: aplicaciones al campo social y educativo”. Dykinson. Madrid.
- PERRENOUD, PH. (2004). “Diez nuevas competencias para enseñar”. Graó. Barcelona.
- PIAGET, J. (1999). “Las psicología de la inteligencia” Crítica. Barcelona.
- PLANAS J.A. (2015). “El papel del profesor en la escuela del futuro”.
<http://www.blogcanaleducacion.es/el-papel-del-profesor-en-la-escuela-del-futuro/>
- PLASENCIA, J.J. (2000). “El masaje tradicional tailandés”. RBA. Barcelona.
- (2001). “Aprende a tocar”. Revista CuerpoMente, nº 108–abril, pag. 60–67. Madrid.
- PRIETO, M.D. y BALLESTER, P. (2003). “Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender”. Pirámide. Madrid.
- PUNSET, E.
- (2006). “El alma está en el cerebro”. Círculo de lectores. Barcelona.
- (2009). “El viaje del amor”. Destino. Barcelona.
- (2010). <http://www.redesparalaciencia.com/3918/redes/redes-72-deporte-para-un-cerebromassano>
- (2013). “Excusas para no pensar” Booket. Barcelona.
- PUNSET, E. (Elsa) (2014). “Una mochila para el universo. Booket. Barcelona.

R

- RAMIREZ, I. (2011) “Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica”. <http://www.unedu.pe/>
- ROCHA, T. (2012). “Vamos a la escuela a ser felices”
http://www.elmundo.com/portal/vida/educacion/vamos_a_la_escuela_a_ser_alegres_no_a_cumplir_tareas.php
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J; Y GARCÍA, E. (1996). “Metodología de la investigación cualitativa”. Aljibe. Málaga.
- ROLF, E. (1997). “La medicina del alma. El código secreto del cuerpo. El idioma creativo interior”. Terapión. Valencia.
- ROUSEAU, J.J. (1928) “Emilio, o de la educación”. Lux. Barcelona
- RUIZ, J.J. (2008). “Las competencias básicas en la educación primaria. Revista digital: <http://www.e.f.deportes.com/> Año 13, nº 127.

S

- SALAS, R. (2003). “¿La educación necesita realmente de la neurociencia?”
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>
- SANCHEZ, J. (2011). “La competencia emocional en la escuela. Una propuesta de organización dimensional y criterial”. www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/



- SANTOS, Y. (2009) “Los paradigmas de la Investigación Científica aplicados a la cultura física y el deporte”. <http://www.edu-física.comparadigmas.pdf>
- SATRUSTEGI, X. (2010). “El arte del yoga en pareja” Asociación Witryh Escuela de Yoga.
- SCHINCA, M. (1980). “Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal”. Escuela Española. Madrid.
- SELBY, A. (2007). “La energía de los chakras. Un programa practico para revitalizarte”. Integral. Barcelona.
- SILER, B. (2006) “Pilates para el cuerpo y la mente”. Oniro. Barcelona.
- SOLTER, A. (2012). “Educación consciente”.
<http://unadelosantiguosninos.blogspot.com.es/manual-de-pedagogia-negra.html>
- STAMATEAS, B. (2014). “Heridas emocionales. Sanar el pasado para un mañana mejor”. De bolsillo. Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1987). “La investigación como base de la enseñanza” Morata. Madrid.
- SUÁREZ, R. M. (2014). “Secuelas de experiencias traumáticas en la infancia”. Revista Espacio Humano, nº 185–mayo. Madrid

T

- TAYLOR, S.J; BODGAN, R. (1984). "La observación participante en el campo. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*". Paidós Ibérica. Barcelona.
- TARDIF, M. (2009). “Los saberes del docente y su desarrollo profesional” Narcea. Madrid.
- THAPAR, M. Y SIINGH, N. (2013). “Yoga para niños” Tikal. Madrid.
- TIERNO, B Y GIMENEZ, M. (2007). “La educación y la enseñanza primaria de 6 a 8 años. Sugerencias para apoyar a la familia desde el centro escolar”. Madrid. Santillana.
- TONELLA, G. (2000). “Análisis Bioenergético”. Gaia. Alicante.
- TORO, J.M. (2011). “Educar con co-razón” Desclée. Bilbao.
- TORREGO, J.C. Y COLABORADORES (2007). “Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia”. Graó. Barcelona.
- TRAVIS, F. (2014). “La plasticidad cerebral y la meditación”.
<http://tmhome.com/es/libros-videos/la-plasticidad-cerebral-y-la-meditacion/>

V

VACA ESCRIBANO, M.J.

- (1994). Apuntes de la asignatura “Educación Física en Educación Primaria”. Escuela Universitaria de Educación de Palencia.



- (1996). “La Educación Física en la práctica en Educación Primaria”. Asociación: Cuerpo, Educación y Motricidad. Palencia.
- (2002). “Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la Educación Primaria”. Asociación: Cuerpo, Educación y Motricidad. Palencia.
- VACA ESCRIBANO, M.J. y VARELA FERRERAS, M.S. (2006). “Estoy dentro de mi cuerpo. El ámbito corporal en la educación y su tratamiento”. Cuadernos de Pedagogía nº 353.
- VACA ESCRIBANO, M.J. y VARELA FERRERAS, M.S. (2008). “Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3–6)”. Grao. Barcelona.
- (2009). “Recursos metodológicos que facilitan la comunicación y el aprendizaje”. Aula de infantil. Num. 51.
- VACA ESCRIBANO, M.J.; SALGUILLLO, M. (2009) “El tablero en las lecciones de Educación Física Escolar. Su contribución al aprendizaje” Revista Educación Física y Deporte. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia. Volumen 28–1 2009. Pp. 85–102.
- VACA ESCRIBANO, M.J.; FUENTE S. y SANTAMARÍA, N. (2013). “Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria”.
- VARGAS, F. y OCANDO, E. (2014). “Desarrollo personal”.
<http://www.monografias.com/trabajos14/desarr-personal/desarr-personal.shtml>
- VAYER, P. (1972). “El diálogo corporal”. Científico–medica. Barcelona.
- VAZQUEZ, B. (1989). “La educación física en la educación básica”. Gymnos. Madrid.
- VIÑAO A. (1998). “Tiempos escolares y tiempos sociales”. Ariel. Barcelona.
- VYGOTSKI, L.S. (2000). “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Crítica. Barcelona

W

- WATERS, M. (2014). “La escuela debe ser flexible: las clases pueden durar 5 minutos o todo el día”
<http://www.abc.es/familia-educacion/20141022/abci-educacion-british-council-mick-waters-201410221638.html>
- WAYON, H. (2000). “La evolución psicológica del niño”. Crítica. Barcelona.
- WILLIAMS, T. (2013). “Medicina china. Acupuntura, fitoterapia, nutrición, chigong y meditación para la salud integral”. Tikal. Madrid.
- WINDMER, K. (2104). “Jardines interiores”. Revista Espacio Humano. Nº 185–mayo. Madrid.

Z

- ZABALA, A. (2000). “La práctica educativa. Como enseñar”. Grao. Barcelona.



8.2 — REFERENCIAS LEGISLATIVAS

INFORME DESECO:

La Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo). Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual y resumen ejecutivo. <http://www.deseco.admin.ch/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) <http://www.oecd.org/>

M.E.C. (2015). “Descansos activos”

Difusión de materiales escolares para aumentar los niveles de actividad física en la

Población escolar:

http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/Promocion_Salud_Escuela.htm

Recomendaciones de Actividad física para la salud y Reducción del sedentarismo: http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/Recomendaciones_ActivFisica.htm

Potenciar las escuelas como espacio para realizar actividad física en horario escolar y extraescolar:

http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/docs/dame10_1_2primaria.pdf

LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación:

RD 82/1996 de 26 de enero, reglamento orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria.

I del Real Decreto 1513/07 define las Competencias Básicas en Educación Primaria.

Orden EDU/1045/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina de los Centros Educativos de Castilla y León

Orden EDU/1045/2007, de 12 de junio, que regula la implantación y el desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León.

Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación y el desarrollo y la evaluación de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.



LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa:

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Artículo 10 por el que se establecen los Elementos transversales el currículo básico de la Educación Primaria.

Anexo I del Real Decreto 1513/07; definición de las COMPETENCIAS

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria.

ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

BOCYL del Viernes, 20 de junio de 2014, Núm. 117, en el que se determinan las horas establecidas a cada área.

BOCYL-D-20062014-2 Núm. 117 según el que se explicita los puntos a trabajar en el Proyecto Educativo de centro.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

8.3— OTROS DOCUMENTOS

APUNTES DE FORMACIÓN

Memoria de Prácticas de Educación Física. Realizadas en el “C.R.A. del Cerrato” Palencia (curso 1994-1995)

Memoria de Prácticas de Educación Primaria. Realizadas en el C.E.I.P. “Francisco Franco” Palencia (curso 1995-1996)

Apuntes de los cursos de formación de Reiki (nivel I-II-III- Maestría). Realizado en Esencia Vital (cursos 2009-2013) impartido por María Jesús Rodríguez.

Apuntes del curso “Técnica metamórfica”. Realizado en “Mens Corpore” Burgos (septiembre- 2012) impartido por Martina Llorente.

Apuntes del curso “Terapia de Polaridad”. Realizado en “Mens Corpore” Burgos (Curso 2013-2014) impartido por Martina Llorente.

Apuntes del curso “INNOVA: Metodologías para el aprendizaje”. Realizado en el CFIE de Burgos, y organizado por el Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (curso 2014-2015).

Apuntes de los cursos de “Gemoterapia”. Realizado en “Regalos de la Tierra” Burgos (curso 2014-2015) impartidos por Celia



PROGRAMAS DE RADIO Y TELEVISIÓN

- Programa “*Documentos: El libro a estudio*” Radio Nacional 30-mayo-2015
- Programa de TVE Saber vivir- Julio 2015- “La memoria”

8.4— LINKOGRAFÍA

- RAE: www.rae.es (Real Academia Española)
- PROGRAMA THAO: www.thaoweb.com
- <http://earthcharterinaction.org/contenido/pages/Lea%20la%20Carta%20de%20la%20Tierra> (La carta de la tierra)
- www.cicep.cl/formación/apuntes/cap-revista/a3.pdf
- www.efdeportes.com/.../psimotricidad-y-necesidades-educativas-especiales
- www.xmind.net/me/nugj/
- www.waece.org/biblioteca/pdfs/d051.pdf (educación motriz y corporal)
- <http://www.webscolar.com/estilos-de-aprendizaje>
- www.efdeportes.com/.../los-problemas-epistemologicos-de-la-educacion
- <https://psicologiayaprendizaje2012.files.wordpress.com/.../clima-del-aprend>
- <http://catedu.es/psicologiapositiva> “Educación positiva en las escuelas” C.P.R. “Juan de Lanuza”. Zaragoza
- <https://www.cgcom.es/> Página web oficial OMC (Organización Médica Colegial)
- <https://marioalonsopuig.com/es/conferencias> (Mario Alonso Puig)
- <http://www.monografias.com/trabajos66/piramide-necesidades-maslow/piramide-necesidades-maslow.shtml> (Pirámide de Maslow)
- <http://www.abc.es/sociedad/20150308/abci-jesuitas-eliminacion-asignaturas-examenes-201503081254.html> (Escuelas sin asignaturas ni exámenes)
- <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aprendizaje-dialgico.html> (Aprendizaje dialógico)
- <http://www.orientacionandujar.es/2013/11/05/guia-rapida-del-aprendizaje-basado-en-problemas-abp-pbl/> (Aprendizaje basado en problemas)



YOGA EN LAS ESCUELAS

- <http://iesmontesorientales.es/>
- Escuela, Sección Comunidad Educativa, Semana del 17 al 23 Jun. 2015, Editorial Wolters Kluwer

LA MEDITACIÓN EN LAS ESCUELAS

- <https://interpreteenergetico.wordpress.com/2012/09/> (estudios sobre los beneficios de la meditación)
- http://www.tendencias21.net/Meditacion-en-las-escuelas_a1857.html (la meditación en las escuelas)
- www.davidlynchfoundation.org/schools.html
- www.maharishischool.com
- <http://www.education.gov.uk/freeschools/b0066077/free-school-proposals> (Descripción del programa de “Free Schools” del Departamento de Educación del Reino Unido)

PROGRAMAS DE ATENCIÓN CONSCIENTE EN LAS ESCUELAS

- <http://www.entremadres.es/meditar-en-el-cole/>
- <http://www.aemind.es/> (Asociación Española de Mindfulness y Compasión)
- <http://www.programatreva.com/> (Programa Treva)
- <http://educaposit.blogspot.com.es/> (Programa de aulas felices)
- <http://www.escuelasconscientes.es/>

ESTUDIOS ACTIVIDAD FÍSICA Y MEJORA DEL APRENDIZAJE

- <http://www.primerahora.com/estilosdevida/salud/nota/losestudiantesaprendenmejordepie-1079800/>
- <http://www.cooperativa.cl/noticias/cultura/estudio-revelo-que-el-ejercicio-fisico-mejora-la-inteligencia/2002-01-06/093100.html>
- Cardiovascular fitness is associated with cognition in young adulthood. Proceedings of the National Academy of Science.
- <http://www.pnas.org/content/early/2009/11/25/0905307106.abstract>
- Physical Activity and Performance at School. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/content/short/166/1/49>



DECÁLOGO DE UN PROYECTO INNOVADOR: 10 CRITERIOS QUE DEBE CUMPLIR UN PROYECTO INNOVADOR

- "Pedagogías emergentes", Jordi Adell: <http://encuentro.educared.org/group/debate-en-vivo-con-jordi-adell>
- OECD: Inspired by technology, driven by pedagogy. A Systemic approach to technology-based school innovations. OECD Publishing 2009.
- http://www.oecd-ilibrary.org/education/inspired-by-technology-driven-by-pedagogy_9789264094437-en Fundación Telefónica: Aprender con Tecnología, 2012.
- http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/165?_ga=1.267366280.72288835.1396864958
- OECD: Leadership for 21st Century Learning. OECD Publishing 2013.
- http://www.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-centurylearning_9789264205406-
- "Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE": http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

NUEVOS ESTUDIOS QUE REVELAN QUE EL EJERCICIO MEJORA LA INTELIGENCIA

- <http://www.cooperativa.cl/noticias/cultura/estudio-revelo-que-el-ejercicio-fisico-mejora-la-inteligencia/2002-01-06/093100.html>
- <http://www.pnas.org/content/early/2009/11/25/0905307106.abstract>
- <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/content/short/166/1/49>

REVISTAS

- **Escuela:** Sección Comunidad Educativa, Semana del 17 al 23 Jun. 2015, Editorial Wolters Kluwer <http://www.periodicoescuela.es/> ■



ANEXOS



9.1— FICHAS MENSUALES DE LAS CUÑAS MOTRICES
Y PSICOMOTRICES

9.2— INFORMACIÓN PADRES

9.3— MODELOS DE CUESTIONARIO

9.4— REVISIÓN DE LOS DATOS DE CONVIVENCIA

9.5— PONENCIAS REALIZADAS

9.6— LOS PORQUÉS DE LA TUTORIA EN EL PRIMER CICLO



FICHAS MENSUALES DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES

1.1— CUÑAS DE LOS CURSOS 2009-2010

TÍTULO: “AMPLITUD ARTICULAR DESDE UNA SILLA”

BLOQUE DE CONTENIDO: ESTIRAMIENTOS

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: MOVILIDAD ARTICULAR

MATERIAL:

– Una silla



DESARROLLO:

Ejercicio 1: *para estirar la espalda*

Giramos lentamente el tronco, sin mover el tren inferior y con los pies en el suelo hasta que tocamos el lateral de la silla. Nos ayudamos de la silla para seguir girando un poco. Este ejercicio estirará los músculos de la zona dorsal, aguantaremos la posición de 20 a 30 segundos para cada lado. Importante no forzar la rotación del tronco.

Ejercicio 2: *para estirar los antebrazos*

Con el brazo estirado flexionamos la muñeca y empujamos ligeramente con la otra mano hasta que sintamos el estiramiento. También podemos hacer el ejercicio con la muñeca en extensión.

Ejercicio 3: *para estirar el cuello*

El cuello es una de las partes del cuerpo que más sufre cuando estamos mucho tiempo sentados. El ejercicio es simple pero hay que realizarlo bien. Agarrándonos a los laterales de la silla inclinamos la cabeza hacia un lado hasta que sintamos el estiramiento en la zona del cuello, aguantamos 20 segundos y lo realizamos en el otro sentido.



TITULO: “SERIE DE ESTIRAMIENTOS TRAS ESTAR SENTADO”

BLOQUE DE CONTENIDO: ESTIRAMIENTOS

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: MOVILIDAD ARTICULAR



MATERIAL:

– Ninguno

DESARROLLO:

			
1/16 ref1 10 segundos cada lado	2/16 ref23 20 segundos	3/16 ref54 5 segundos	4/16 ref2 10 segundos cada lado
			
5/16 ref3 20 segundos	6/16 ref11 2 veces 5 segundos cada una	7/16 ref30 15 segundos cada brazo	8/16 ref39 2 veces 5 segundos cada una
			
9/16 ref41 15 segundos	10/16 ref48 15 segundos cada brazo	11/16 ref49 15 segundos	12/16 ref53 10 segundos cada brazo
			
13/16 ref43 15 veces cada mano cada sentido	14/16 ref36 30 segundos	15/16 ref45 10 segundos cada lado	16/16 ref46 15 segundos



TITULO: “SERIE DE ESTIRAMIENTOS DEL TREN INFERIOR”

BLOQUE DE CONTENIDO: ESTIRAMIENTOS

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: AMPLITUD ARTICULAR

MATERIAL:

– Una silla



DESARROLLO:

<p>1/26 ref21</p> <p>30 segundos cada pierna</p>	<p>2/26 ref34</p> <p>30 segundos cada pierna</p>	<p>3/26 ref35</p> <p>25 segundos cada pierna</p>	<p>4/26 ref4</p> <p>30 segundos</p>
<p>5/26 ref5</p> <p>20 segundos</p>	<p>6/26 ref29</p> <p>20 segundos cada pierna</p>	<p>7/26 ref13</p> <p>20 segundos cada pierna</p>	<p>8/26 ref44</p> <p>10 segundos cada pierna</p>
<p>9/26 ref24</p> <p>20 segundos</p>	<p>10/26 ref27</p> <p>30 segundos</p>	<p>11/26 ref6</p> <p>30 segundos</p>	<p>12/26 ref7</p> <p>30 segundos</p>
<p>13/26 ref42</p> <p>20 segundos</p>	<p>14/26 ref40</p> <p>20 segundos cada pierna</p>	<p>15/26 ref33</p> <p>15 segundos cada pierna</p>	<p>16/26 ref14</p> <p>20 segundos cada pierna</p>



 <p>17/26 20 segundos cada pierna ref15</p>	 <p>18/26 30 segundos ref16</p>	 <p>19/26 15 segundos cada lado ref56</p>	 <p>20/26 25 segundos cada lado ref37</p>
 <p>21/26 10 segundos cada pierna ref38</p>	 <p>22/26 25 segundos cada lado ref9</p>	 <p>23/26 20 segundos cada pierna ref10</p>	 <p>24/26 10 segundos cada pierna ref51</p>
 <p>25/26 10 segundos cada pierna ref50</p>	 <p>26/26 15 segundos cada pierna ref58</p>		

VARIANTES:



TITULO: “SERIE DE ESTIRAMIENTOS PARA LOS BRAZOS”

BLOQUE DE CONTENIDO: ESTIRAMIENTOS

NIVEL: NF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: AMPLITUD ARTICULAR

MATERIAL:
- Ninguno



DESARROLLO:



estiramientos.es

1/8 2 veces 5 segundos cada una
ref11



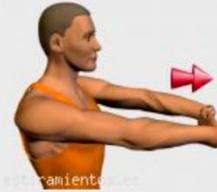
estiramientos.es

2/8 15 segundos cada brazo
ref30



estiramientos.es

3/8 15 segundos cada brazo
ref48



estiramientos.es

4/8 15 segundos
ref49



estiramientos.es

5/8 10 segundos cada brazo
ref53



estiramientos.es

6/8 15 segundos cada brazo
ref31



estiramientos.es

7/8 15 segundos
ref47



estiramientos.es

8/8 10 segundos cada brazo
ref19

VARIANTES:



TITULO: “SERIE DE ESTIRAMIENTOS PARA LA ESPALDA”

BLOQUE DE CONTENIDO: ESTIRAMIENTOS NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: AMPLITUD ARTICULAR

MATERIAL:
- Ninguno

DESARROLLO:

<p>1/8 10 segundos cada lado ref12</p>	<p>2/8 30 segundos ref36</p>	<p>3/8 30 segundos ref7</p>	<p>4/8 3 veces 5 segundos cada una ref18</p>
<p>5/8 2 veces 5 segundos ref52</p>	<p>6/8 25 segundos cada lado ref37</p>	<p>7/8 25 segundos cada lado ref19</p>	<p>8/8 10 segundos ref59</p>

VARIANTES:



BLOQUE DE CONTENIDO: ESTIRAMIENTOS NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: AMPLITUD ARTICULAR

MATERIAL:
- Ninguno

DESARROLLO:

			
<p>1/9 10 segundos cada lado ref1</p>	<p>2/9 20 segundos ref23</p>	<p>3/9 10 segundos cada lado ref60</p>	<p>4/9 10 segundos ref61</p>
			
<p>5/9 10 segundos ref62</p>	<p>6/9 15 segundos cada brazo ref30</p>	<p>7/9 10 segundos ref63</p>	<p>8/9 3 veces 5 segundos cada una ref8</p>
			
<p>9/9 10 segundos ref59</p>			



TÍTULO: “INVENTARIO DE MI CUERPO”

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

– Ninguno

**DESARROLLO:**

Hacer un inventario de la postura, siguiendo este orden:

- Cabeza
- Cuello
- omoplato
- brazos
- manos
- tórax
- lumbares
- pelvis
- muslos
- corva de las rodillas
- pantorrillas
- talones

VARIANTES:**TÍTULO: “SENSACIONES AL CONTACTO”**

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN.

NIVEL: INF Y E.P.O

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

–Material común de clase: estuche, libro...

**DESARROLLO:**

- Tomar con las manos distintos objetos de clase: un libro, un estuche, etc. y con los ojos cerrados tomar conciencia de las sensaciones que producen al tocarlo, apretarlo, recorrer sus formas...
- -Observar como estas sensaciones cambian si el objeto es agarrado con fuerza o apenas se roza

VARIANTES:

TITULO: “SENTIR TODO LO QUE TOCA EL CUERPO”

BLOQUE DE CONTENIDO: DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

- Una silla

DESARROLLO:

- Percibir todos aquellos puntos que toca el cuerpo con la silla.
- Luego percibir todo lo que toca el cuerpo con la ropa.
- Sentir el aire de la cara y las manos.
- Pon ahora tu atención recorriendo el cuerpo de arriba abajo y viceversa, hasta percibir el cuerpo como un todo, advirtiendo todo lo que toca.

VARIANTES:**TITULO: “SENTIMOS NUESTRA CARA”**

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

- Ninguno

**DESARROLLO:**

- Imaginad que nunca habéis visto vuestra cabeza ni la cara, y que os queréis formar una idea de su forma utilizando el tacto.
- Tocad vuestra frente, las sienes, las mejillas, las orejas, la nariz y recorrer con vuestras manos la forma de vuestra cara.
- ¿Cómo están vuestros labios, apretados o sueltos? ¿y vuestros dientes?
- Después con un suave contacto tocad vuestra cabeza, sentid la forma de vuestro cráneo y como se une al cuello.

VARIANTES:

TITULO: “SENTIMOS NUESTRA PIERNAS”

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

- Ninguno

**DESARROLLO:**

- Con las muñecas sueltas y las manos entrecerradas, “golpear” la pierna derecha a modo de percusión, desde los dedos de los pies hasta la cadera.
- Después descansad un momento y comparad la pierna derecha con la izquierda. ¿Qué diferencias sentís?
- Para acabar golpear la pierna izquierda y comprobar de nuevo las diferencias con el resto del cuerpo.

VARIANTES:**TITULO: “SENTIMOS NUESTROS BRAZOS”**

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

- Un bolígrafo o lapicero

**DESARROLLO:**

- Sentados en la silla se sujeta un boli entre las manos, con la presión suficiente para que no se caiga. Lo consideramos como una prolongación primero de la mano derecha y luego de la izquierda. Mover suavemente el boli en todas las direcciones, teniendo siempre el boli como elemento de conexión entre ellas. Mientras se realiza el ejercicio, percibid como están vuestros brazos y clavículas.
- Dejad a un lado el boli y mantened entre las manos la misma distancia que si estuvierais con el boli. ¿Cómo sentís ahora las manos? ¿hay una unión?.

VARIANTES:

TITULO: “RECONOCIMIENTO DE UN OBJETO”

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

- Diferentes materiales de los alumnos:
lápices, sacapuntas, gomas, agenda, pañuelos,...

**DESARROLLO:**

- Se colocan en la mesa varios objetos y cada alumno/a se decanta por uno de ellos.
- Cerrar los ojos y mover todos los objetos.
- Buscar ese objeto deseado y una vez encontrado, pasar lentamente los dedos por la superficie y sentir como es: su forma, dureza, olor...

VARIANTES:**TITULO: “EXTENSIÓN DE LOS BRAZOS HACIA UN OBJETO”**

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS E RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

- Una silla

**DESARROLLO:**

- Relajaos y orientad el brazo, la mano y los dedos hacia un objeto del aula (lámpara, pizarra, puerta...). Pensad: “He de llegar”. Pero no extendáis realmente el brazo. Solamente la intención ha de enviar un brazo y una mano invisibles, hacia el lugar deseado. Con esta mano imaginaria: quitad la bombilla, escribid... Luego extended realmente el brazo hacia el objetivo y tratar de llegar físicamente, pero sin moveros de la silla.
- Repetid el ejercicio cambiando de brazo y de objeto.
- Al terminar, percibid como están ambos brazos.

VARIANTES:

TÍTULO: “PERCEPCIÓN DE DISTINTAS PARTES DEL CUERPO”

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

- Una silla

**DESARROLLO:**

- Sentados percibir los pies completamente apoyados en el suelo, y corregir la postura.
- Después sentir como la espalda apoya correctamente en el respaldo de la silla.
- Con la postura corregida ejercer resistencia hacia el suelo y luego relajar.
- Hacer pequeñas oscilaciones desde sentados.
- De pie percibir la espalda estirada (hombros hacia atrás, pecho hacia delante) y corregir la postura.
- Con un libro en la cabeza, mantener el equilibrio y sentir la espalda recta.
- Hacer pequeñas oscilaciones desde la posición de pie.

VARIANTES:**TÍTULO: “ESTIRAMIENTOS SENTADOS EN UN SILLA”**

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: INF

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

- Una silla

**DESARROLLO:**

- Sentado en una silla y separado de la mesa, elevar el brazo derecho con la mano bien estirada hacia el techo y a la vez, estirar la pierna derecha hacia delante, perpendicular a la silla, haciendo que los dedos miren al techo. Respirar tranquilamente, llenar los pulmones de aire y mantener el aire 10 segundos. Relajar el cuerpo y comparar la parte derecha con la izquierda. Realizar el ejercicio con la parte izquierda. Repetir varias veces el ejercicio con cada lado del cuerpo.
- Sentado en una silla, al inspirar contamos mentalmente hasta 5, apretando y cerrando la mano derecha progresivamente (en el 5 tiene que estar el puño cerrado con fuerza). Posteriormente, en también en 5 tiempos, elevamos el hombro derecho hasta la oreja, con el brazo extendido. Para relajar se hace en 5 tiempos progresivamente, la bajada del hombro y la apertura de la mano. Luego se repite con el lado izquierdo

VARIANTES:

TÍTULO: “RELAJACIÓN PROGRESIVA DESDE UNA SILLA”

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

– Una silla

**DESARROLLO:**

1. El ejercicio consiste en tensar un grupo de músculos, luego relajarlos y después tensar el grupo de músculos opuestos, enseguida se pasa a otro grupo de músculos.
2. Se tensan los músculos todo lo posible durante aproximadamente 10 segundos, enseguida se relajan 10 segundos y se dice uno mismo la palabra calma.
3. La tensión se debe dar durante la aspiración y la relajación durante la espiración
4. Realice el ejercicio sentado en una silla de tamaño normal
5. La serie de ejercicios es la siguiente:
 - Manos: Se cierran los puños apretándolos fuertemente, se relajan. Se extienden fuertemente los dedos, se relajan.
 - Brazos: Se flexionan hacia sí mismo, se relajan. Se tensan estirándolos hacia delante (la mano también) se relajan.
 - Hombros: Dirigimos los hombros hacia atrás y luego se relajan. Ahora empújalos hacia delante, relájalos.
 - Cuello: Con los hombros erguidos girar la cabeza lentamente hacia la derecha hasta una posición extrema, relajarlos. Gire ahora la cabeza hacia la izquierda, relajar.
 - Cuello: Lleva la cabeza hacia delante hasta que la barbilla toque el pecho y relaja. **No realizarlo hacia atrás.**
 - Boca: Abrir la boca tanto como sea posible, relajar. Cerrar la boca presionando y haciendo una “O”, relajar.
 - Lengua: Con la boca abierta extenderla todo lo posible, relajar (deja que tenga una posición cómoda en la boca). Ahora llevar la lengua hacia atrás, relajar.
 - Lengua: Empujar la lengua al paladar fuertemente, relajar. Presionar la lengua contra la parte inferior, relajar.
 - Ojos: Abrir los ojos tanto como sea posible, relajar. Cerrar los ojos fuertemente, relajar.
 - Respiración: Aspirar profundamente, muy profundamente, respirar normalmente. Exhalar hasta que los pulmones se vacíen 5 o 7 segundos (10 segundos si es posible), relajar.
 - Espalda: Con los hombros contra la silla impulsar el tronco hacia delante a fin de formar un arco, relajar. Al realizarlo hacerlo lentamente y ser muy cuidadoso, si se experimenta dolor relajar inmediatamente.
 - Estómago: Realizarlo después de tensar las piernas. Comprimir el estómago como si fuera a recibir un golpe, relajar.
 - Glúteos: Elevar ligeramente los músculos de los glúteos, relajar. Bajar ligeramente esta parte hundiendo los glúteos en el asiento de la silla.
 - Piernas: Extenderlas y levántelas a 15 cm. del suelo (la tensión en el estómago debe ser mínima), relajar. Hundir los talones en el piso, relajar.
 - Gemelos y pies. Con las piernas apoyadas doble los pies haciendo que los dedos apunten a la cabeza, relajar. Con las piernas apoyadas flexionar los pies en dirección opuesta, relajar. Si aparecen calambres, agitar los músculos.
 - Dedos de los pies: Presionar los pies contra la suela de los zapatos, relajar. Flexionar los dedos hacia la parte inferior, siempre con las piernas apoyadas, relajar.
6. Una vez terminado el ciclo permanecer relajado durante algunos minutos, imaginar escenas agradables y repetir la palabra: “Calma”.
7. Antes del ejercicio dejar que todo el cuerpo se afloje y dejar caer las manos sobre las piernas.
8. Si se tiene alguna limitación especial no es necesario que se realicen todos los ciclos de tensión-relajación.

VARIANTES:

TÍTULO: “SIENTO MI RESPIRACIÓN”

BLOQUE DE CONTENIDO: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN

NIVEL: INF

TIPO DE ACTIVIDAD: EJERCICIOS DE EUTONÍA

MATERIAL:

– Una silla

**DESARROLLO:**

1. Colocarse sentado, con las manos hacia arriba y con los ojos cerrados.
2. Observa como es tu respiración.
3. Coloca tu mano en el lugar que sube y baja al inspirar y espirar, si el tórax es el que se eleva no está ventilando totalmente sus pulmones.
4. Coloca tu mano sobre el abdomen y al respirar trata de que sea el abdomen el que se eleve y descienda.
5. Respira por la nariz.
6. Sonríe un poco, inhala y expulsa el aire por la nariz, haciendo un ruido suave y relajante.
7. Cuida que tu tórax y tu abdomen se muevan al compás.
8. Haz respiraciones largas, lentas y profundas.
9. Nota los sonidos y sensaciones que produce la respiración a medida que se relaja cada vez más.
10. Realiza el ejercicio de 5 a 10 minutos.
11. Recuerda que la respiración natural debe consistir en:
 - Llenar las partes bajas de los pulmones: Se presiona el abdomen hacia fuera.
 - Llenar la parte media de los pulmones: Costillas y pecho se expande ligeramente.
 - Llenar la parte superior de los pulmones: Se eleva el pecho y se mete el abdomen.
 - Al espirar meter ligeramente el abdomen, levantándolo suavemente a medida que se vacían los pulmones.

EJERCICIOS COMPLEMENTARIOS

1. Se pueden realizar *suspiros* en donde solo se concentre en dejar salir el aire y no en respirar nuevamente, produciendo al mismo tiempo un sonido de alivio. Repetirlo de 8 a 12 veces cuando lo necesite y observar la relajación que se produce.
2. Al respirar imagina que *entra en tu cuerpo energía positiva* y que al espirar se distribuye en grandes cantidades en todo su cuerpo y al mismo tiempo se eliminan las molestias y los dolores. Di la palabra “calma” mientras tiene usted esta sensación.
3. De igual forma para concentrarse en la respiración puede contar el número de respiraciones que realiza.



TITULO: “TOCA-TOCA”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO

MATERIAL:

- La pizarra
- La Tiza

**DESARROLLO:**

- La profesora escribe en la pizarra una secuencia sencilla de las partes del cuerpo, por ejemplo: cara-nariz-oreja.
- Sentados por parejas en el suelo o en las sillas, los alumnos tienen que mirar la pizarra durante unos segundos y memorizar la secuencia escrita. Después la profesora tapaná la secuencia y uno de los alumnos deberá tocar en orden las partes del cuerpo que estaban escritas. Cuando finalice comprobarán la secuencia y se realizará el cambio.
- Se escriben distintas secuencias, ampliando la dificultad y el número de partes del cuerpo a tocar.

VARIANTES:

- Realizar la secuencia con los ojos cerrados, incidiendo en la percepción táctil y sensorial.

TITULO: “TEN CUIDADO Y NO TE PIERDAS”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO

MATERIAL:

- La pizarra
- La Tiza

**DESARROLLO:**

- La profesora escribe en la pizarra una secuencia sencilla con diferentes direcciones, por ejemplo: hacia delante, derecha, paso atrás.
- Por parejas, los alumnos tienen que mirar la pizarra durante unos segundos y memorizar la secuencia escrita. Después la profesora tapaná la secuencia y uno de los alumnos deberá representar la secuencia escrita, mientras el compañero le observará y comprobará como realiza la actividad, corrigiéndole una vez terminada la secuencia. Después pasará a desarrollar el recorrido el compañero.
- Se escriben distintas secuencias, ampliando la dificultad y el número de direcciones.

VARIANTES:

- - Realizar la secuencia con los ojos cerrados, incidiendo en la percepción sensorial.



TITULO: “TIERRA, AGUA, AIRE Y FUEGO”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

- Ninguno

DESARROLLO:

- Se cuenta una historia (podemos adaptarla a los temas trabajados en ese momento), de forma que los alumnos van representando aquello que escuchan, pero cuando en la historia se nombre uno de los cuatro elementos deberán realizar un movimiento concreto:
 - Tierra: deberán tumbarse rápidamente en el suelo
 - Agua: tendrán que simular que nadan en el mar
 - Viento: deberán buscar un escondite y quedarse inmóviles
 - Fuego: tendrán que subirse a una silla o una mesa

VARIANTES:**TITULO: “SORPRESA EN LA BOLSA”**

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

- Una bolsa de tela o plástico pero opaca.
- Distintos utensilios cotidianos de clase
- Utensilios no cotidianos en el aula: piedra, rama, hoja, etc.

DESARROLLO:

- - Se introducen en una bolsa diferentes objetos cotidianos y algún otro más extraño. Cada alumno deberá reconocer uno de los objetos de la bolsa con solo tocarlo.

VARIANTES:

TÍTULO: “EL TELÉFONO ESCACHARRADO”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

- Ninguno

DESARROLLO:

- Se forman dos grupos en la clase y la profesora les trasmite a los primeros de cada grupo un mensaje. Se va transmitiendo el mensaje de uno a otro sucesivamente, y el último que recibe la frase ha de escribirla en un papel y entregarla rápidamente al profesor. El equipo que menos errores tenga y gana y en caso de no tener errores ninguno de los dos equipos, gana el que haya llegado antes.
- Solamente, se dice una vez el mensaje, no se puede repetir.

VARIANTES:**TÍTULO: “PALOMITAS PEGAJOSAS”**

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

- Ninguno

DESARROLLO:

- - Todos los alumnos andan por el aula y a la señal del profesor, deberán formar grupos con el número que haya indicado: dos, tres, cuatro... Los alumnos que no caben en ninguno de los grupos quedaran una ronda congelados, pasando a ser obstáculos en el aula.

VARIANTES:

TITULO: “EL TELEGRAMA”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO

MATERIAL:

- La pizarra
- La Tiza- Tiza

**DESARROLLO:**

- La profesora escribe en la pizarra una palabra, por ejemplo: “NIVEL”.
- Se forman parejas, y con las letras de esa palabra deberán crear un telegrama, que después tendrán que representar a los compañeros, por ejemplo:
- NIVEL: “Ningún Interés Ver El Lago”
- Se debe seguir el orden de las letras de la palabra.

VARIANTES:**TITULO: “CORTAPALABRAS”**

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO

MATERIAL:

- La pizarra
- La Tiza

**DESARROLLO:**

- Se escribe en la pizarra una palabra, como por ejemplo “CARPINTERO” y usando solo letras de esa palabra, deberán crear otras palabras y representárselas a los compañeros para que las adivinen.
- Se puede hacer repitiendo letras de la palabra o sin repetir:
- Sin repetir: cartero, tapón, cinto, peto, cero...
- Repitiendo: cenicero, tercero, portero...

VARIANTES:

TÍTULO: “NO DIGAS 5”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

- Ninguno

DESARROLLO:

- Se forma un círculo con todos los alumnos.
- Se va recitando la serie natural de números a partir el 1. Cada alumno va añadiendo un número a la serie, excepto cuando toque el número “5” o cualquier número que contenga el “5”, que entonces el alumno tendrá que levantarse y dar un salto, diciendo en alto “Bummm”.
- Si se equivoca, se quedará de pie.

VARIANTES:

- Se añade el salto y el “Bummm”, también a los múltiplos de 5.

TÍTULO: “LA GALLINA VUELA”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

- Ninguno

DESARROLLO:

- Se forma un corro con todos los niños unidos por las manos.
- El profesor va diciendo en voz alta y clara nombres de animales. Si el animal nombrado vuela, todos han de dar un salto, levantando los brazos y gritando a la vez “vuela”, pero si el animal citado no vuela, todos han de permanecer quietos y silenciosos.
- El profesor puede engañar con sus gestos.
- El que se equivoque, tiene dos vidas, antes de quedar eliminado.

VARIANTES:

- - Se puede realizar con otros animales, por ejemplos peces, animales salvajes...



TITULO: “PONER EL CASCABEL AL GATO”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO

MATERIAL:

- La pizarra
- La Tiza

**DESARROLLO:**

- Se dibuja un gato grande en la pizarra, al cual le falta el cascabel de su collar. Un jugador observa unos segundos el gato y se le tapan los ojos, entonces se le da un par de vueltas y tras parar deberá dibujarle el cascabel al gato. Van pasando todos los alumnos.

VARIANTES:

- Se pueden utilizar otros dibujos relacionados con los temas trabajados: coches, personas...

TITULO: “LA CORRIENTE ELÉCTRICA”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: INF Y E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO

MATERIAL:

- Ninguno

**DESARROLLO:**

- Se forma un círculo con todos los alumnos cogidos de la mano, excepto uno que permanecerá en el centro.
- El profesor comenzará a pasar la corriente, mediante un ligero apretón de manos a su vecino, que a su vez ha de dárselo a su compañero... la corriente puede dar vueltas o cambiar de sentido.
- El jugador del centro tiene que mirar las manos de los compañeros y adivinar quien está pasando en ese momento la corriente.
- El jugador que ha sido descubierto pasa al centro.

VARIANTES:

- Se puede realizar este mismo juego, pero guiñando un ojo.



TITULO: “COMANDO BIMBALE”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: 3 CICLO E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

- Ninguno

DESARROLLO:

- Los participantes se sientan en círculo con las manos sobre las piernas.
- Hay distintos comandos y tienen que representar con las manos la siguiente secuencia:
 - 1) Comando Bimbale: Se golpean con los 2 dedos índices alternadamente y rítmicamente sobre las piernas.
 - 2) Comando Touch: Se ponen las 2 manos sobre la cabeza.
 - 3) Comando Flat: Se ponen las 2 palmas de las manos sobre las piernas.
 - 4) Comando Bock: Se ponen las puntas de los dedos, arqueando las manos sobre las piernas (como una araña).
 - 5) Comando Gong: Se arquean las manos en el aire con las puntas de los dedos hacia arriba.
- El profesor comienza diciendo un comando y este realizar su secuencia.
- El profesor tratará de hacer equivocar a los equipos, haciendo gestos con sus manos diferentes a los que el grupo nombrado tiene que repetir.
- Irá aumentando la velocidad.

VARIANTES:

- Añadir palabras en Inglés o Francés
- Para grupos pequeños utilizar nombres de frutas o animales y sus gestos.



TITULO: “EL OJO MÁGICO”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

– Ninguno

DESARROLLO:

- Se forma un círculo con todos los alumnos y en el centro se situa un jugador, mirando un punto fijo.
- Todos los jugadores del centro, comienzan a realizar movimientos sin desplazarse de su sitio. El jugador que esta en el centro, sin cambiar el punto de mira, debe describir el movimiento de cada jugador.

VARIANTES:**TITULO: “ZIG-ZAG”**

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

– Ninguno

DESARROLLO:

- Se forma un círculo y en el centro se coloca un compañero.
- La persona que está en el centro señala a uno de los participantes diciendo zig o zag; si éste dice zig, el partícipe indicado, tendrá que dar el nombre de la persona que está ubicada a la izquierda; si es zag, el nombre de la persona a su derecha.
- Al decir zig-zag todo el grupo se cambia de lugar.
- El que no acierta puede pasar al centro y quedársela.

VARIANTES:

TITULO: GOLPEANDO LAS PALMAS

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: 2º Y 3er ciclo E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

- Ninguno

DESARROLLO:

- Sentados en círculo, todos los participantes se entrecruzan entre ellos los brazos, apoyando las manos sobre las rodillas, quedando éstas cruzadas entre ellas.
- El profesor da una señal y se inicia la ronda en orden, dando un golpe por mano pudiendo los participantes invertir la dirección si golpean dos veces seguidas.
- A medida que se cometen errores, se van retirando de las manos de los que fallan, siguiendo la mecánica del juego.

VARIANTES:**TITULO: “CONTACTO CON TACTO”**

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO



MATERIAL:

- Ninguno

DESARROLLO:

- Se dividen por parejas, a cada miembro le corresponde una letra: “A” y “B” respectivamente. Uno de ellos el “A” tendrá que colocarse en una posición cualquiera (cuadrupedia, sentado, piernas cruzadas) y el “B” con los ojos tapados, deberá descubrir por medio del tacto, la posición en la que se encuentra su compañero y colocarse de la misma manera, manteniendo los ojos cerrados.
- Durante el transcurso del juego se mantendrán sin hablar. Cuando el profesor da la orden, los que tenían los ojos tapados los podrán descubrir y así verán si han construido correctamente la postura del compañero. Luego se invertirán los papeles.

VARIANTES:

TÍTULO: “MIRAMÉ EN ORDEN”

BLOQUE DE CONTENIDO: “JUEGOS DE ATENCIÓN, PERCEPCIÓN Y MEMORIA”

NIVEL: E.P.O.

TIPO DE ACTIVIDAD: JUEGOS CON EL CUERPO

MATERIAL:

– Ninguno

**DESARROLLO:**

- Se forma un círculo con todos los participantes.
- El profesor eligen varias acciones y las enumeran, por ejemplo: 1) estar de pie, 2) sacar la lengua, etc. El profesor va diciendo los números desordenadamente y los jugadores deben hacer la acción que corresponda a cada número.

VARIANTES:**CUÑAS DE LOS CURSOS 2010–2011****Cuñas motrices octubre****ESTIRO MIS HOMBROS Y ESPALDA**

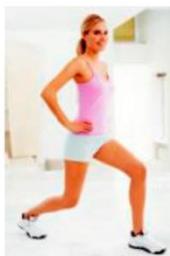
Flexionar ligeramente las rodillas e ir flexionando progresivamente la cadera hacia delante hasta que la espalda esté paralela al suelo. Extender los brazos y apoyarlos en una mesa, silla o pared (según la altura del niño).

Hacer una suave presión hacia abajo durante unos segundos y relajar.

Repetir el ejercicio varias veces.

**ESTIRO MIS PIERNAS**

Adelantar una pierna y flexionar la rodilla. La cadera, la cabeza y el pie miran hacia delante. Permanecer en esta posición unos segundos y posteriormente ir bajando lentamente la rodilla hasta donde llegue cada niño. Subir a la posición de partida y repetir el ejercicio con la pierna contraria.

**ME SIENTO, RESPIRO, ESCUCHO**

Sentarse cómodamente y colocar los brazos sobre las rodillas.

Escuchar como el cuerpo respira.

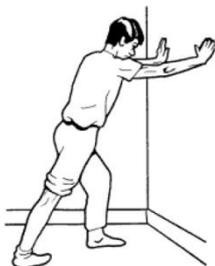
Inhalar y exhalar cada uno a su ritmo, disfrutando de la postura.



Cuñas motrices noviembre

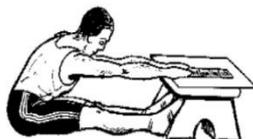
ESTIRAMIENTO DE GEMELOS:

Nos colocamos frente a una pared, estiramos los brazos y cuando estén en contacto con la pared, adelantamos una pierna y flexionamos su rodilla y retrasamos la otra pierna, intentando estirla por completo. Para sentir el estiramiento mantenemos todo el pie apoyado en el suelo. Después repetiremos con la otra pierna.



FLEXIBILIDAD: ESTIRAMIENTO GENERAL:

Sentados en el suelo delante de una silla o un banco sueco. Mirando hacia la silla o banco. Extender las piernas y los brazos hacia delante intentando tocar la silla. Permanecer en esta posición unos 20 seg. Relajar y volver a realizarlo otros 20 seg.



RELAJACIÓN:

Sentarse en el suelo, relajados, con las piernas hacia delante y cruzadas. Juntar las manos levantando los codos alineados verticalmente al suelo, a la altura del pecho. Escuchar en silencio la respiración de nuestro cuerpo. Intentar estar en una postura cómoda. Podemos cerrar los ojos para sentir mejor nuestro interior.



Cuñas motrices diciembre y enero

ABRAZOS

Para comenzar o acabar un buen día, **nos regalaremos abrazos** en los que transmitiremos a nuestros compañeros:

- lo que les apreciamos
- felicitación por el trabajo bien hecho
- nuestro apoyo
- ánimos...

¡Lo que tu corazón te diga!



LA BOA

Tumbado en el suelo, se estiran bien las piernas y se apoyan los brazos a la altura de las costillas. Inspirando, estiramos por completo los brazos haciendo que se eleve el tronco. Para no forzar las cervicales, la mirada se enfocará al frente. Sentiremos como se estira la **zona dorsal y lumbar de nuestra espalda** (zona baja).



ESPALDA CON ESPALDA

Sentados por parejas, espalda con espalda en completo contacto, trataremos de relajarnos (con una música suave) y de **sentir la respiración del compañero**. Si lo conseguimos, podremos sincronizar nuestras respiraciones e incluso nuestras pulsaciones. *¡Inténtalo, es muy agradable!*



Cuñas motrices febrero

RESPIRAMOS SENTADOS

Sentado en la silla, con la espalda pegada al respaldo, rodillas alineadas con las caderas y las manos en los muslos.

Inhalar abriendo la caja torácica en todas las direcciones (nos separamos ligeramente del respaldo) y al exhalar contactamos nuestras vértebras con la silla, de abajo hacia arriba (imaginarnos que pintamos la silla con la tinta de nuestras vértebras).



LA JIRafa QUE SE ESTIRA

1º.- Camina de puntillas por la clase, subiendo y bajando despacio los pies, sin llegar a tocar el suelo.

2º.- De pie, con tus piernas un poco separadas, alza los brazos bien estirados y trata de tocar el techo. Relaja.

3º.- En la misma posición, ahora intenta tocar el techo solo con el brazo izquierdo. Luego, con el brazo derecho. Siente como se estira tu espalda y los costados de tu cadera.



SIENTO MI RESPIRACIÓN

Tomar el aire por la nariz, tomando conciencia de la respiración. La espalda apoyarla de forma relajada sobre la pared, sobre el respaldo de la silla etc.

Colocamos una mano sobre el vientre y otra bajo el pecho. Al inspirar, la mano que hay bajo el pecho siente como el aire entra en nuestro cuerpo (se eleva) y al exhalar, la mano que hay sobre el vientre siente como sale el aire (se eleva).

Cada uno sigue su propio ritmo.



Cuñas motrices marzo

ESTIRO MI CUELLO

1º.-Inhalar girando el cuello a la derecha y exhalar rodando la barbilla al pecho.

Se repite hacia el otro lado.

2º.-Flexo-extensión de cuello: al inhalar elevamos los hombros hacia las orejas y al exhalar, soltamos los hombros (los dejamos caer).

(Se puede realizar sentado o de pie)



POSICIÓN PERRO Y GATO

Nos colocamos a cuatro patas en el suelo. Al inspirar, hacemos que nuestra espalda se eleve mientras bajamos la cabeza.

Al exhalar, bajamos nuestro abdomen hacia el suelo, mientras sacamos los glúteos hacia fuera y elevamos la cabeza.

Sentimos como toda nuestra espalda se estira, manteniendo alineados brazos y piernas.



RELAJACIÓN TUMBADOS

Nos tumbamos en el suelo, mesas o alfombra, con la espalda en el suelo y los brazos extendidos a lo largo del cuerpo.

Respiramos tranquilamente, inhalando y exhalando por la nariz.

Sentimos como nuestro abdomen se eleva con la entrada del aire, y como se desinfla, al soltarlo.

Pensamos en imágenes positivas y agradables, mientras escuchamos una música relajante.



Cuñas motrices abril

LA TABLA

Tumbados en el suelo boca abajo, flexionamos los brazos y apoyamos las puntas de los dedos de los pies.

Seguidamente, flexionamos las rodillas haciendo fuerza sobre ellas, hasta quedarnos apoyados, de la punta de los dedos de los pies y de los antebrazos.

Tenemos que tener la espalda completamente estirada y sentir la presión en los brazos y en la espalda.



MIRA COMO RESPIRO

Por parejas, un compañero sentado correctamente, cierra los ojos y respira tranquilamente. El compañero siente su respiración, colocando una mano bajo su nariz y una mano sobre su abdomen.

Explicar que al inhalar, el aire va a los pulmones y éstos se expanden. Cuando exhalamos, los pulmones se encogen. Se trata de sentir como los músculos del pecho y abdomen se mueven cuando respiramos.



BOLA DE ENERGÍA

Cierra lo ojos y respira profundamente, cuando exhales imagina que sale toda tu tensión del cuerpo.

Ahora concéntrate e imagina que tienes una esfera (del color que más te guste) entre tus manos. Mueve tus manos muy despacio para sentirla: tócala, nota su calor, su energía, su forma, su luz...

Después colócatela en el vientre y deja que te transmita toda su energía dentro de tu cuerpo.



Cuñas motrices mayo

LA MEDIA LUNA

De rodillas en el suelo, adelantamos una pierna dejando la rodilla flexionada y estiramos lo mejor posible, la pierna que permanece atrás.

Conseguida la posición, se elevan los brazos estirados y con los dedos mirando al techo.

Sentimos el estiramiento, principalmente en la zona lumbar de la espalda y en el cuádriceps de la pierna estirada.

Después se cambia de pierna.

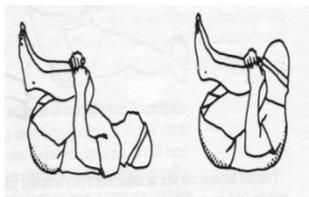


LA CUNA

Tumbados en el suelo, flexionamos las piernas y las acercamos hacia el pecho. Nos ayudamos sujetándolas con las manos.

Posteriormente, elevamos la espalda, intentando que la frente llegue a estar en contacto con las rodillas.

Con este ejercicio, conseguiremos estirar la zona lumbar y cervical de la espalda.



RELAJO MIS ADUPTORES

Tumbados en el suelo, flexiono las rodillas y deajo caer una pierna hacia cada lado. Con este ejercicio estiro de forma pasiva los aductores.

Trataremos de tener la espalda bien apoyada en el suelo, y de respirar tranquilamente mientras sentimos como se estiran nuestros músculos.



CUÑAS DE LOS CURSOS 2011—2012

Cuñas motrices octubre

ESTIRO ANTEBRAZOS

Sentados o de pie, estiramos completamente nuestro brazo derecho, los dedos de la mano miran hacia arriba. Con la mano izquierda nos ayudamos, tratando de que los dedos de la mano derecha vayan un poquito hacia atrás (sin forzar). Mantener al menos 10 seg., mientras respiramos tranquilamente. Sentiremos como estira el antebrazo y el hombro y como se abre nuestro pecho. Cambiamos de brazo.



POSICIÓN PERRO Y GATO

Nos colocamos en cuadrupedia en el suelo. Al inspirar, hacemos que nuestra espalda se eleve mientras bajamos la cabeza. Al exhalar, bajamos nuestro abdomen hacia el suelo, mientras sacamos los glúteos hacia fuera y elevamos la cabeza. Sentimos como toda nuestra espalda se estira, manteniendo alineados brazos y piernas.



RELAJACIÓN DE OTOÑO

Sentados cómodamente (suelo o silla), hacemos 3 respiraciones profundas (Al inhalar nuestro vientre se hunde y tratamos de elevar el aire hasta nuestras costillas y al exhalar, el vientre se hincha como un globo). Después imaginamos un paisaje de otoño agradable y tratamos de realizar una pequeña relajación dirigida, contando una breve y agradable historia de otoño. Por ejemplo: el viaje de un duende y su encuentro con los animales del bosque.



Cuñas motrices noviembre

LA BARCA

Tumbados en el suelo, flexionamos las rodillas y las acercamos hacia el pecho. Nos agarramos las corvas, a la vez que acercamos la cabeza hacia las rodillas. Mantenemos esta posición, sintiendo como estiran nuestras cervicales, pero no las forzamos. Aguantamos unos segundos y repetimos varias veces la postura. * Si no disponemos de espacio, esta postura puede hacerse de pie, manteniendo flexionadas las rodillas y tratando de estirar progresivamente las piernas.



EL TRIÁNGULO

Partimos de pie con las piernas abiertas. Deslizamos una mano por la pierna hasta la rodilla. El brazo contrario se eleva estirado y la mano mira al cielo con los dedos estirados. Nuestra mirada se dirige a la punta de nuestros dedos. Repetimos varias veces con ambos lados del cuerpo. * Estira y tonifica la parte posterior de las piernas y ambos lados del tronco y la cintura.



RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN BIPOLAR

Nos sentamos cómodamente.

- Colocamos el dedo índice en el fosa nasal derecha, inhalando por el orificio izquierdo.
- Mantenemos la respiración y cambiamos el dedo, cerrando la fosa izquierda, para exhalar por la fosa derecha.
- Inhalamos por la fosa derecha y repetimos la acción explicada.

* Se purifica el sistema circulatorio; y al purificarse las células del cerebro, se estimulan todos sus centros para trabajar de manera óptima.



Cuñas motrices diciembre

CON MI LIBRO EN LA CABEZA

Para evitar que se produzca escoliosis, hay que mantenerse bien erguido y evitar malas posturas.

Para corregirlo **andaremos con un libro en la cabeza** sin que se caiga, hasta que el cuerpo se acostumbre a mantener dicha posición.



ESTRELLA DE MAR

- Acostados boca arriba, con los brazos y piernas bien estirados, se levanta un brazo, apuntando con él hacia el techo y se baja muy despacio. Luego se realiza con la pierna del mismo lado.

* Se repite con cada brazo y pierna alternativamente.

- Después se levanta el brazo derecho y la pierna izquierda, al mismo tiempo. Alternar levantando el brazo izquierdo y la pierna derecha y repitiendo la secuencia rítmicamente.



SIENTO TU RESPIRACIÓN

Sentado frente al compañero con las manos unidas, realizo 3 respiraciones profundas.

Después me relajo y trato de sentir la respiración o las pulsaciones del compañero (a través del palpito de sus manos).

Imagino cosas agradables y trato de enviárselas a mi compañero a través del contacto.

** Podemos enviar mensajes positivos con nuestras palabras, nuestras miradas y a través de nuestra piel.*



Cuñas motrices enero

EL ÁRBOL

De pie, apoyamos la planta del pie derecho en la cara interna de la pierna izquierda, cada uno donde pueda (en el tobillo, rodilla o aductores). Elevamos ambos brazos, bien estirados, y con las puntas de los dedos mirando al cielo. Miramos a un punto fijo para mantener el equilibrio y respiramos de una manera lenta y profunda.

Después cambiamos de pierna.
El árbol te hace adoptar una buena postura corporal y te enseña a ser fuerte y fiel como un árbol.



EL ÁRBOL SE MUEVE

De pie cerca de una pared, estiramos el brazo derecho, en contacto con la pared.

Después, el pie izquierdo se cruza por detrás del derecho.

Ahora el brazo izquierdo se estira tratando de tocar también la pared.

Se mantiene la postura varios segundos y luego se cambia de pierna.

Sentiréis como se estira toda la espalda, desde las lumbares, dorsales a las cervicales, al igual que nuestros hombros y musculatura pectoral.



RELAJACIÓN EN PARED

Tumbados en el suelo, pegamos bien los glúteos a la pared y elevamos las piernas (cuanto más estiradas estén mejor).

Después estiramos los brazos por detrás de la cabeza.

Respiramos lentamente y vamos sintiendo como se relajan nuestros músculos de las piernas y de la espalda.



Cuñas motrices febrero

FLEXIÓN EN PAREJAS

- 1.- Por parejas cogidos de las manos, con los pies paralelos y separados al ancho de las caderas.
- 2.- Al inhalar, flexionamos las rodillas hasta lograr estar sentados como en una silla. Al Exhalar subimos a la posición de partida. *Repetir sintiendo como se estira la columna, sobre todo la zona lumbar y como se flexibilizan las rodillas; al bajar se siente una leve presión en el empeine.*



EL CIELO Y LA TIERRA

- 1.- De pie y con las rodillas ligeramente flexionadas, elevamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, sintiendo como se estira toda nuestra espalda. Permanecemos en esta posición unos segundos, respirando tranquilamente.
- 2.- Después bajamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, a la vez que flexionamos la cadera, apoyando nuestro pecho en las rodillas (que permanecen ligeramente flexionadas).



CÍRCULO DE ENERGÍA

- Nos sentamos en círculo con las manos unidas (también se puede hacer de pie). Utilizar una música de relajación facilitará un ambiente relajado. Respiramos tranquilamente y tratamos de sentir la unión el grupo y de mandar pensamientos positivos a nuestros compañeros. Si al grupo le cuesta relajarse, podemos hacer una relajación dirigida o incluso contar una breve historia, del estilo "Cuentos para pensar".



Cuñas motrices marzo

EL PERRO HACIA ABAJO

- Partimos de la posición de cuadrupedia (a cuatro patas). Presiona las palmas de las manos y los dedos de los pies hacia el suelo elevando las caderas hacia el techo, estira brazos, tronco y piernas formando una V invertida. Para liberar los hombros y el cuello, echa el peso del cuerpo hacia atrás, haciendo fuerza con los abdominales; dejando el cuello relajado, la cabeza colgando y acercando lo que puedas la coronilla al suelo.



LA PINZA

- Sentados por parejas, con la espalda unida. *(Se puede realizar también en posición de pie)
- 1.- Se elevan los brazos y un compañero va bajando despacio para acercar el pecho hacia sus rodillas. El otro compañero se relaja y va bajando al mismo tiempo sin hacer presión.
 - 2.- Después se sube muy despacio y es el otro compañero el que desciende. *Sentiremos como se estira toda la parte posterior de las piernas, así como la espalda desde las lumbares, dorsales y cervicales.*



LA ESPONJA

- Por parejas, un compañero está sentado en la silla y recostado sobre la mesa, el otro, estará situado detrás de él y tendrá una pelota blanda, que representará ser una esponja. El que tiene la "esponja" recorre con ésta la espalda, cabeza y brazos del compañero, como si lo estuviera enjabonando, suave y delicadamente. *(si no se dispone de material, se puede hacer con las yemas de los dedos, haciendo pequeños círculos). El uso de música relajante ayudará a disfrutar, aún más, de esta actividad.



Cuñas motrices abril

POSTURA DEL MOSQUITO

De pie, adelanta una pierna (separadas a la anchura de las caderas). El pie de la pierna adelantada mira al frente y el otro se gira unos 45° o 60°. Coloca los brazos unidos en la espalda. Flexiona la cadera de manera que el pecho baje hacia la pierna adelantada y estira los brazos hacia arriba. Las piernas permanecen estiradas. Deshaz lentamente la postura y cambia de pierna.



EL ARCOIRIS

Por parejas, un compañero está tumbado en el suelo, boca abajo y el otro de pie, sobre él. Nos damos las manos, para ayudarnos en el estiramiento, de tal manera que el compañero que está tumbado eleva su pecho hacia arriba y el compañero que está de pie, flexiona su espalda hacia atrás. Equilibramos nuestros pesos, manteniendo la postura unos segundos y flexibilizando al máximo nuestra espalda. Deshacemos la postura lentamente y cambiamos.



SOY ENERGÍA

Sentado cómodamente, haz tres respiraciones profundas. Después coloca las manos una sobre la otra, sin llegar a tocarse. Cierra los ojos y comienza a girar, lentamente ambas manos, como si entre ellas tuvieras una pelota blandita a la que acaricias. Podrás llegar a sentir calor en tus manos, o como te vibran, o incluso que se atraen y repelen. Después coloca las manos sobre tu vientre, en la frente o en la parte del cuerpo a la que quieras enviar esa energía, que te calmará y tranquilizará.



Cuñas motrices junio

EL ÁRBOL DE PUNTILLAS

Desde la posición de pie, inhala profundamente mientras estiras los brazos y ponte de puntillas. Al exhalar, vuelve a ponerte las manos sobre la cabeza y lleva los talones al suelo. Repítelo varias veces, lentamente. Después imagina que eres un árbol balanceándose con el viento. Puedes emitir el sonido que hace el viento al mover las hojas.



EL PUENTE

Un compañero se arrodilla y se agrupa en el suelo, apoyando con cuidado la frente en las manos, alfombra, cojín... El otro compañero, poco a poco y muy delicadamente, se recuesta sobre su espalda, estirando todo el cuerpo con gran amplitud. Permanecemos inmóviles (para no hacer daño al compañero de abajo) y respiramos tranquilamente, sintiendo el estiramiento de todo nuestro cuerpo. Luego cambiamos.



SIENTO TU RESPIRACIÓN

Un compañero permanece sentado y el otro de pie, en contacto con su espalda. Respiramos tranquilamente y tratamos de sentir la respiración del compañero: si es lenta, agitada... Poco a poco intentamos acompasar nuestra respiración a la suya. Con el contacto de nuestras manos y recordando "la bola de energía" le transmitimos mensajes positivos y agradables.



CUÑAS DE LOS CURSOS 2012—2013

Cuñas motrices octubre

ESTIRO ANTEBRAZOS

Sentados o de pie, estiramos completamente nuestros brazos hacia arriba,

Tratando de

Sentiremos como estira el antebrazo y el hombro y como se abre nuestro pecho.

Cambiamos de brazo.



ESTRELLA DE MAR

Acostados boca arriba, con los brazos y piernas bien estirados, se levanta un brazo, apuntando con él hacia el techo y se baja muy despacio. Luego se realiza con la pierna del mismo lado.

* Se repite con cada brazo y pierna alternativamente.

Después se levanta el brazo derecho y la pierna izquierda, al mismo tiempo. Alternar levantando el brazo izquierdo y la pierna derecha y repitiendo la secuencia rítmicamente



RESPIRAMOS BIEN SENTADOS

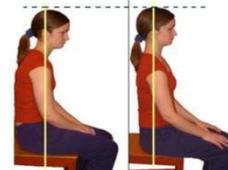
Empezamos por observar cuál es nuestra postura al sentarnos: ¿Estás sentado/a sobre los isquiones o sobre el sacro? ¿Cómo están tus piernas y tus pies? ¿Tus hombros están contraídos?

Ahora nos sentamos correctamente:

- con los pies apoyados en el suelo
- con la espalda pegada al respaldo
- con las rodillas alineadas con las caderas
- con las manos sobre los muslos

Y observamos donde se origina la respiración.

Inhalamos abriendo la caja torácica (nos separamos ligeramente del respaldo) y al exhalar contactamos nuestras vértebras con la silla, de abajo hacia arriba.



Cuñas motrices noviembre

LA BARCA

Sentados en la silla, elevo lentamente los brazos, y voy descendiendo mi cuerpo hasta que mi pecho toca con las rodillas.

Dejo que mi cuello y brazos caigan suavemente y descansen.

Después, muy despacio, voy elevando mi espalda y brazos, siendo **la cabeza lo último que elevo**.

Repito varias veces este ejercicio, dejando que la respiración fluya de forma natural.

* *Estira toda la columna vertebral, haciendo hincapié en las cervicales.*



EL TRIÁNGULO

Partimos de pie con las piernas abiertas. Deslizamos una mano por la pierna hasta la rodilla. El brazo contrario se eleva estirado y la mano mira al cielo, con los dedos estirados. Nuestra mirada se dirige a la punta de nuestros dedos. Repetimos varias veces con ambos lados del cuerpo.

* *Estira y tonifica la parte posterior de las piernas y ambos lados del tronco y la cintura.*



RELAJACIÓN DE OTOÑO

Sentados cómodamente (suelo o silla), hacemos 3 **respiraciones profundas** (Al inhalar nuestro vientre se hunde y tratamos de elevar el aire hasta nuestras costillas y al exhalar, el vientre se hincha como un globo).

Podemos hacer una relajación dirigida, contar una breve historia de otoño; o simplemente rendirnos a la sutileza de una música de relajación.



Cuñas motrices diciembre

ESTIRO MIS GEMELOS

Podemos apoyarnos en una pared, de la silla o en los hombros de un compañero/a. Estabilizamos la parte superior del cuerpo presionando las manos contra la pared. Mantenemos una pierna delante con la rodilla flexionada, y la pierna que está detrás completamente estirada y con el talón apoyado en el suelo. Permanecemos unos segundos en la posición y cambiamos de pierna.

** Para estirar el músculo sóleo, mantener esta misma posición, pero añadimos una ligera flexión de la rodilla hacia atrás manteniendo el talón en el suelo o cerca de ella.*



EL CIELO Y LA TIERRA

1.- De pie y con las rodillas ligeramente flexionadas, elevamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, sintiendo como se estira toda nuestra espalda. Permanecemos en esta posición unos segundos, respirando tranquilamente.

2.- Después bajamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, a la vez que flexionamos la cadera, apoyando nuestro pecho en las rodillas (que permanecen ligeramente flexionadas). Permanecemos en esta posición unos segundos.



ALARGO LA EXHALACIÓN

Para comenzar, siéntate tranquilo en un lugar donde estés cómodo. Cierra los ojos y comienza a respirar por la nariz.

Ahora ya puedes comenzar: Inhala durante 2 segundos... aguanta la respiración por un segundo... exhala durante 4 segundos... y termina aguantando nuevamente la respiración durante un segundo. Mantén la respiración suave y uniforme.

Si el recuento de 2 y 4 segundos te resulta corto, puedes irlo alargando. Lo más importante es que la exhalación sea más larga que la inhalación, no la duración de la respiración.



Cuñas motrices enero

EL ÁRBOL

De pie, apoyamos la planta del pie derecho en la cara interna de la pierna izquierda, cada uno donde pueda (en el tobillo, rodilla o aductores). Elevamos ambos brazos, bien estirados, y con las puntas de los dedos mirando al cielo. Miramos a un punto fijo para mantener el equilibrio y respiramos de una manera lenta y profunda. Después cambiamos de pierna.

El árbol te hace adoptar una buena postura corporal y te enseña a ser fuerte y fiel como un árbol.



EL ÁRBOL SE MUEVE

De pie cerca de una pared, estiramos el brazo derecho, en contacto con la pared.

Después, el pie izquierdo se cruza por detrás del derecho.

Ahora el brazo izquierdo se estira tratando de tocar también la pared.

Se mantiene la postura varios segundos y luego se cambia de pierna.

Sentiréis como se estira toda la espalda, desde las lumbares, dorsales a las cervicales, al igual que nuestros hombros y musculatura pectoral.



ESPALDA CON ESPALDA

Sentados por parejas, espalda con espalda en contacto, trataremos de relajarnos (con una música suave) y de sentir la respiración del compañero.

Si lo conseguimos, podremos sincronizar nuestras respiraciones e incluso nuestras pulsaciones. ¡Inténtalo, es muy agradable!



Cuñas motrices febrero

FLEXIÓN EN PAREJAS

1.- Por parejas cogidos de las manos, con los pies paralelos y separados al ancho de las caderas.

2.- Al inhalar, flexionamos las rodillas hasta lograr estar sentados como en una silla. Al Exhalar subimos a la posición de partida.

Repetir sintiendo como se estira la columna, sobre todo la zona lumbar y como se flexibilizan las rodillas; al bajar se siente una leve presión en el empeine.



ESTIRO MIS PIERNAS

Partimos de la posición de pie. Pasamos el peso del cuerpo a la pierna derecha y flexionamos la pierna izquierda, sujetando su tobillo con la mano izquierda.

Mantengo las piernas unidas.

Una vez que estoy en equilibrio, elevo la mano derecha, para ayudarme a mantener la posición.

La espalda y la pierna derecha están completamente extendidas.

Respiro tranquilo en esta posición.

Después cambiamos de pierna.



RESPIRAMOS BIEN SENTADOS

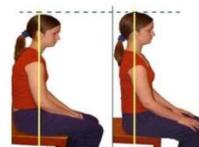
Empezamos por observar cuál es nuestra postura al sentarnos: ¿Estás sentado/a sobre los isquiones o sobre el sacro? ¿Cómo están tus piernas y tus pies? ¿Tus hombros están contraídos?

Ahora nos sentamos correctamente:

- con los pies apoyados en el suelo
- con la espalda pegada al respaldo
- con las rodillas alineadas con las caderas
- con las manos sobre los muslos

Y observamos donde se origina la respiración.

Inhalamos abriendo la caja torácica (nos separamos ligeramente del respaldo) y al exhalar contactamos nuestras vértebras con la silla, de abajo hacia arriba.



Cuñas motrices marzo

EL ÁRBOL DE PUNTILLAS

Desde la posición de pie, inhala profundamente mientras estiras los brazos y ponte de puntillas.

Al exhalar, vuelve a ponerte las manos sobre la cabeza y lleva los talones al suelo.

Repítelo varias veces, lentamente.

Después imagina que eres un árbol balanceándose con el viento.

Puedes emitir el sonido que hace el viento al mover las hojas.



LA PINZA

Sentados por parejas, con la espalda unida.

*(Se puede realizar también en posición de pie)

1.- Se elevan los brazos y un compañero va bajando despacio para acercar el pecho hacia sus rodillas. El otro compañero se relaja y va bajando al mismo tiempo sin hacer presión.

2.- Después se sube muy despacio y es el otro compañero el que desciende.

Sentiremos como se estira toda la parte posterior de las piernas, así como la espalda desde las lumbares, dorsales y cervicales.



TE DOY UN MASAJE

Por parejas, un compañero está sentado en la silla, el otro, estará situado detrás de él.

Colocamos una mano sobre la frente del compañero (transmitiendo tranquilidad) y con la otra mano masajeamos suavemente el cuello y los hombros con suaves movimientos o con pequeños golpes con las yemas de los dedos (como la "lluvia mágica" que hemos visto en el tema de masajes).

El uso de música relajante ayudará a disfrutar, aun más, de esta actividad.



Cuñas motrices abril

POSTURA DEL MOSQUITO

De pie, adelanta una pierna (separadas a la anchura de las caderas). El pie de la pierna adelantada mira al frente y el otro se gira unos 45° o 60°. Une las manos detrás de la espalda. Flexiona la cadera de manera que el pecho baje hacia la pierna adelantada y estira los brazos hacia arriba. Las piernas permanecen estiradas. Deshaz lentamente la postura y cambia de pierna.



EL ARCOIRIS

Por parejas, un compañero está tumbado en el suelo, boca abajo y el otro de pie, sobre él. Nos damos las manos, para ayudarnos en el estiramiento, de tal manera que el compañero que está tumbado eleva su pecho hacia arriba y el compañero que está de pie, flexiona su espalda hacia atrás. Equilibramos nuestros pesos, manteniendo la postura unos segundos y flexibilizando al máximo nuestra espalda. Deshacemos la postura lentamente y cambiamos.



SOY ENERGÍA

Sentado cómodamente, haz tres respiraciones profundas. Después coloca las manos una sobre la otra, sin llegar a tocarse. Cierra los ojos y comienza a girar, lentamente ambas manos, como si entre ellas tuvieras una pelota blandita a la que acaricias. Podrás llegar a sentir calor en tus manos, o como te vibran, o incluso que se atraen y repelen. Después coloca las manos sobre tu vientre, en la frente o en la parte del cuerpo a la que quieras enviar esa energía, que te calmará y tranquilizará.



Cuñas motrices mayo

ABRAZOS

Para comenzar o acabar un buen día,
 - nos regalaremos abrazos
 - en los que transmitiremos
 - a nuestros compañeros:
 - - lo que les apreciamos
 - - felicitación por el trabajo bien hecho
 - - nuestro apoyo
 - - ánimos...
¡Lo que tu corazón te diga!



EL PERRO HACIA ABAJO

Partimos de la posición de cuadrupedia (a cuatro patas). Presionamos las palmas de las manos y los dedos de los pies hacia el suelo elevando las caderas hacia el techo, estirando brazos, tronco y piernas, formando una V invertida. Para liberar los hombros y el cuello, Echa el peso del cuerpo hacia atrás, haciendo fuerza con los abdominales; dejando el cuello relajado, la cabeza "colgando" y acercando lo que puedas la coronilla al suelo.



SIENTO TU RESPIRACIÓN

Un compañero permanece sentado y el otro de pie, en contacto con su espalda. Respiramos tranquilamente y tratamos de sentir la respiración del compañero: si es lenta, agitada... Poco a poco intentamos acompasar nuestra respiración a la suya. Con el contacto de nuestras manos y recordando "la bola de energía" le transmitimos mensajes positivos y agradables.



CUÑAS DE LOS CURSOS 2013—2014

Cuñas motrices octubre

ESTIRO ANTEBRAZOS

Sentados o de pie, estiramos completamente nuestro brazo derecho hacia delante y lentamente lo dirigimos hacia izquierda. Nos ayudamos del brazo izquierdo para realizar el estiramiento y evitar que se flexione el codo.

Sentiremos como estira el antebrazo y el hombro y como se abre nuestro pecho.

Mantenemos unos segundos y después cambiamos de brazo.



POSICIÓN PERRO Y GATO

Nos colocamos en cuadrupedia en el suelo. Al inspirar, hacemos que nuestra espalda se eleve mientras bajamos la cabeza.

Al exhalar, bajamos nuestro abdomen hacia el suelo, mientras sacamos los glúteos hacia fuera y elevamos la cabeza.

Sentimos como toda nuestra espalda se estira, manteniendo alineados brazos y piernas.



RESPIRAMOS BIEN SENTADOS

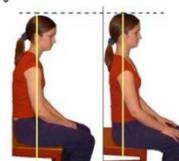
Empezamos por observar cuál es nuestra postura al sentarnos: ¿Estás sentado/a sobre los isquiones o sobre el sacro? ¿Cómo están tus piernas y tus pies? ¿Tus hombros están contraídos?

Ahora nos sentamos correctamente:

- con los pies apoyados en el suelo
- con la espalda pegada al respaldo
- con las rodillas alineadas con las caderas
- con las manos sobre los muslos

Y observamos donde se origina la respiración.

Inhalamos abriendo la caja torácica (nos separamos ligeramente del respaldo) y al exhalar contactamos nuestras vértebras con la silla, de abajo hacia arriba.



Cuñas motrices noviembre

EL LEÑADOR

De pie con las separadas unos 30 cm. Imagínate que delante de ti tienes un tronco que tienes que partir. Entrelaza tus manos a la altura del vientre como si sujetaras un hacha imaginaria.

Al inhalar sube el hacha lentamente por encima de la cabeza, llenándote de energía y al exhalar lanza el hacha sobre el tronco imaginario para partirle, a la vez que doblas tus rodillas y sueltas una fuerte respiración.

Repetir varias veces

** Es una postura de yoga de polaridad en la que se trabaja el elemento fuego, relacionado con la dirección que damos a nuestra vida.*



EL TRIÁNGULO

Partimos de pie con las piernas abiertas. Deslizamos una mano por la pierna hasta la rodilla. El brazo contrario se eleva estirado y la mano mira al cielo, con los dedos estirados.

Nuestra mirada se dirige a la punta de nuestros dedos.

Repetimos varias veces con ambos lados del cuerpo.

** Estira y tonifica la parte posterior de las piernas y ambos lados del tronco y la cintura.*



RELAJACIÓN DE OTOÑO

Sentados cómodamente (suelo, silla, mesa...), recordamos la postura del mes anterior y hacemos 3 respiraciones profundas.

Podemos hacer una relajación dirigida relacionada con el otoño y sus metáforas:

" como los árboles tiran sus hojas para desprenderse de ellas y regenerar así su energía, su alegría, su alimento... nosotros como los árboles debemos desprendernos de aquello que nos pesa, nos duele o no nos hace daño para ser más felices, más livianos, más positivos"



Cuñas motrices diciembre

POSTURA DE LA SILLA

1.- De pie, separamos las piernas y flexionamos las rodillas; los pies miran hacia el exterior. Apoyamos las palmas de las manos sobre las rodillas con los brazos extendidos.

2.- Llevamos el hombro izquierdo hacia la rodilla derecha. La pelvis se mantiene fija y la cabeza acompaña el movimiento de los hombros, mirando hacia la rodilla izquierda por encima del hombro.

Inhalamos en el centro y exhalamos al girar.

3.- Repetimos la torsión hacia el otro lado
Variación: la cabeza puede acompañar la torsión mirando hacia atrás.

Es una postura de "yoga de polaridad" en la que se trabaja el elemento tierra que nos relaciona con la seguridad y la posibilidad de ser uno mismo en el mundo.



EL CIELO Y LA TIERRA

1.- De pie y con las rodillas ligeramente flexionadas, elevamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, sintiendo como se estira toda nuestra espalda. Permanecemos en esta posición unos segundos, respirando tranquilamente.

2.- Después bajamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, a la vez que flexionamos la cadera, apoyando nuestro pecho en las rodillas (que permanecen ligeramente flexionadas). Permanecemos en esta posición unos segundos.



RESPIRACIÓN MANTENIDA

Siéntate tranquilo y cómodo.

Comenzamos a respirar por la nariz y al inhalar llenamos nuestro abdomen "hinchándolo" y al exhalar los vaciamos lo "deshinchamos".

Cuando lo hayas hecho tres veces, al inhalar aguanta la respiración unos segundos y exhala muy muy despacio.

Mantén la respiración suave y uniforme.
Lo más importante es que la exhalación sea más larga que la inhalación.



Cuñas motrices enero

LA VELA

De pie, junta los dedos gordos de los pies y flexiona un poco las rodillas. Coloca los brazos a lo largo del cuerpo extendidos. Al inhalar eleva los brazos hasta la altura de los hombros con las palmas de las manos mirando a la tierra. Inhala y gira las manos mirando al cielo y eleva los brazos hasta que se junten completamente estirados por encima de la cabeza. Ahueca las manos formando un agujerito y lleva tu mirada a él. Permanece en esa posición durante unos momentos. Recoge la posición muy lentamente.

Es una postura de "yoga de polaridad" en la que se trabaja el elemento "Eter" que nos conecta con la paz y la tranquilidad.



ESTIRAMIENTO POR PAREJAS

Por parejas, frente a mi compañero, extendi mis brazos y los coloco sobre sus hombros.

Lentamente, voy flexionando mi cadera a la vez que voy retrocediendo hacia atrás, sin perder el estiramiento de mis brazos.

Cuando haya logrado la distancia correcta, coloco la cabeza paralela al suelo y permanezco en la postura sintiendo como estira todo mi cuerpo.

Respiro tranquilamente.



ESPALDA CON ESPALDA

Sentados por parejas, espalda con espalda en contacto, trataremos de relajarnos (con una música suave) y de sentir la respiración del compañero.

Si lo conseguimos, podremos sincronizar nuestras respiraciones e incluso nuestras pulsaciones.
¡Inténtalo, es muy agradable!



Cuñas motrices febrero

TORSIÓN EN LA SILLA

- 1.- Nos sentamos de medio lado en la silla.
- 2.- Apoyamos bien las plantas de los pies en el suelo y nos agarramos al respaldo de la silla.
- 3.- Torsionamos nuestra columna, mirando hacia el lado contrario y tratamos de mantener la cadera mirando al frente.

Respiramos tranquilamente, sintiendo nas partes del cuerpo que se están estirando. Cambiamos de lado.



FLEXIÓN EN PAREJAS

- 1.- Por parejas nos cogemos de las manos, con los pies paralelos y separados al ancho de las caderas.
- 2.- Al inhalar, flexionamos las rodillas hasta lograr estar sentados como en una silla. Al Exhalar subimos a la posición de partida. Repetir sintiendo como se estira la columna, sobre todo la zona lumbar y como se flexibilizan las rodillas; al descender se siente una leve presión en el empeine.



SOY ENERGÍA

Sentado cómodamente, haz 3 respiraciones profundas. Después coloca las manos una sobre la otra, sin llegar a tocarse.

Cierra los ojos y comienza a girar, lentamente ambas manos, como si entre ellas tuvieras una pelota blandita a la que acaricias.

Podrás llegar a sentir calor en tus manos, o como te vibran, o incluso que se atraen y repelen. Después coloca las manos sobre tu vientre, en la frente o en la parte del cuerpo a la que quieras enviar esa energía, que te calmará y tranquilizará.



Cuñas motrices marzo

RESPIRACIÓN ALTERNA

Nos sentamos cómodamente.

- 1.-Colocamos el dedo índice en el fosa nasal derecha, inhalando por el orificio izquierdo.
- 2.- Mantenemos la respiración y cambiamos el dedo, cerrando la fosa izquierda, para exhalar por la fosa derecha.
- 3.- Inhalamos por la fosa derecha y repetimos la acción explicada.

**Se purifica el sistema respiratorio y circulatorio; y favorece la conexión entre el hemisferio derecho e izquierdo del cerebro.*



¿NOS ESTIRAMOS JUNTOS?

Por parejas, un niño se sienta en el suelo, con las piernas extendidas.

El compañero se coloca de rodillas de espaldas a él. Con mucha suavidad se apoya en la espalda del compañero.

Muy lentamente, deja caer todo su peso sobre la espalda del compañero y deja todo lo posible su cabeza relajada.

El niño que está sentado va flexionado lentamente su cadera, para acercar todo lo que le sea posible el cuerpo hacia las piernas; tratando de no flexionar estas. Se recoge lentamente la posición y se cambia muy despacio.



TE DOY UN MASAJE

Por parejas, un compañero está sentado en la silla, el otro, estará situado detrás de él.

Colocamos una mano sobre la frente del compañero (transmitiendo tranquilidad) y con la otra mano masajeamos suavemente el cuello y los hombros con suaves movimientos o con pequeños golpes con las yemas de los dedos (como la "lluvia de estrellas fugaces" que hemos visto en el tema de masajes).

El uso de música relajante ayudará a disfrutar, aun más, de esta actividad.



Cuñas motrices abril

POSTURA DEL MOSQUITO

De pie, adelanta una pierna (separadas a la anchura de las caderas).
El pie de la pierna adelantada mira al frente y el otro se gira unos 45° o 60°. Une las manos detrás de la espalda. Flexiona la cadera de manera que el pecho baje hacia la pierna adelantada y estira los brazos hacia arriba. Las piernas permanecen estiradas. Deshaz lentamente la postura y cambia de pierna.



EQUILIBRIO POR PAREJAS

Por parejas, nos colocamos de frente y nos damos la mano derecha. Flexionamos la rodilla izquierda para sujetarnos el tobillo izquierdo y vamos elevando lentamente la pierna. No la elevamos mucho, para no descompensar la cadera. Es una postura de equilibrio, en la que es necesario realizar lentamente los movimientos, junto con el compañero; escuchándonos y entendiéndonos, para disfrutar de ella. Después cambiamos de pierna.



RELAJACIÓN EN PARED O SILLA

Tumbados en el suelo, pegamos bien los glúteos a la pared y elevamos las piernas (cuanto más estiradas estén mejor). Después estiramos los brazos por detrás de la cabeza. Si no disponemos de espacio, podemos flexionar las rodillas, apoyándonos en la silla. Es muy relajante. Respiramos lentamente y vamos sintiendo como se relajan nuestros músculos de las piernas y de la espalda.



Cuñas motrices mayo

LA PINZA POR PAREJAS

Sentados por parejas, con la espalda unida.
*(Se puede realizar también en posición de pie)
1.- Se elevan los brazos y un compañero va bajando despacito para acercar el pecho hacia sus rodillas. El otro compañero se relaja y va bajando al mismo tiempo sin hacer presión.
2.- Después se sube muy despacio y es el otro compañero el que desciende.
Sentiremos como se estira toda la parte posterior de las piernas, así como la espalda desde las lumbares, dorsales y cervicales.



REGALO ABRAZOS

Para comenzar o acabar un buen día, *nos regalaremos abrazos*, en los que transmitiremos a nuestros compañeros:
-- lo que les apreciamos
-- felicitación por el trabajo bien hecho
-- nuestro apoyo
-- ánimos...
¡Lo que tu corazón te diga!



SIENTO TU RESPIRACIÓN

Un compañero permanece sentado y el otro de pie, en contacto con su espalda. Respiramos tranquilamente y tratamos de sentir la respiración del compañero: si es lenta, agitada... Poco a poco intentamos acompasar nuestra respiración a la suya. Con el contacto de nuestras manos y recordando "la bola de energía" le transmitimos mensajes positivos y agradables.



CUÑAS DE LOS CURSOS 2014—2015

nos estiramos

LA VELA	LA GUIRNALDA	EL BEBE FELIZ
<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>De pie, junta los dedos gordos de los pies y flexiona un poco las rodillas. Coloca los brazos a lo largo del cuerpo extendidos. Al inhalar eleva los brazos hasta la altura de los hombros con las palmas de las manos mirando a la tierra.</p> <p>Inhala y gira las manos mirando al cielo y eleva los brazos hasta que se junten completamente estirados por encima de la cabeza. Ahueca las manos formando un agujerito y lleva tu mirada a él. Permanece en esa posición durante unos momentos. Recoge la posición muy lentamente.</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>De pie con las piernas separadas, vamos muy lentamente flexionando las rodillas hasta la posición de cuclillas. Hacemos pequeños movimientos hasta encontrar la estabilidad.</p> <p>Comenzamos colocando las manos delante del pecho y después detrás del cuello, ayudando a que la cabeza se acerque hacia el suelo.</p> <p>Inspiramos lentamente y nos acunamos. Recogemos la postura muy lentamente.</p> <p>*Podemos colocar los dedos pulgares sobre el entrecejo (pineal)</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Tumbado en el suelo, flexionamos las rodillas, las acercamos al pecho y nos agarramos con las manos la punta de los pies.</p> <p>Separamos las piernas y respiramos tranquilamente.</p> 
<p>BENEFICIOS</p> <p>Es una postura de "yoga de polaridad" en la que se trabaja el elemento "Eter" que nos conecta con la paz y la tranquilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estira el abdomen. -Mejora la digestión. -Estira los hombros y las axilas. -Ayuda a disminuir la ansiedad leve. 	<p>BENEFICIOS</p> <p>Es una postura de "yoga de polaridad" en la que se trabaja el elemento "Agua" que es la capacidad de mover nuestras emociones (es muy armonizadora)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estira los tobillos, aductores y toda la columna vertebral, en especial las cervicales. -Tonifica el abdomen. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estira con suavidad la parte interna de las ingles y la parte baja de la columna. -Relaja el cerebro y ayuda a disminuir el estrés y el cansancio.

LA COBRA	LA CIGUIEÑA	LA SERPIENTE
<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>Nos tumbamos boca abajo, con los pies juntos y la frente al suelo. Ponemos las manos a los lados del pecho, debajo de los hombros.</p> <p>Al inhalar, muy despacio, vamos estirando los brazos, rozamos el suelo con la nariz levantando la cabeza del suelo, mirando al cielo y dejando el abdomen apoyado sobre el suelo, los codos permanecen flexionados.</p> <p>Aguantamos la postura respirando lo más tranquilo que sea posible. Recogemos la postura de la misma forma que la hemos creado y descansamos en posición de "niño".</p> <p>Repetimos varias veces.</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>Nos colocamos de pie con los pies juntos, inspiramos y al espirar flexionamos la rodilla izquierda. Con la mano izquierda me cajo el pie y lo acerco a mi cuerpo.</p> <p>Al inspirar levantamos el brazo derecho por encima de la cabeza y lo extendo.</p> <p>Nos concentramos en la sensación de equilibrio y si soy capaz puedo flexionar mi cadera hacia delante, aumentando el estiramiento y el equilibrio.</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>Primero hay que decidir quien hace de "cabeza" de la serpiente. Esta primera persona que es la cabeza, se tumba flexionando las rodillas, cierra sus ojos y se concentra en la respiración de su estómago, observando como éste sube y baja.</p> <p>Después elige a una persona para que se tumbe, apoyando la cabeza en su estómago y sintoniza con la respiración del compañero. Y así progresivamente se va uniendo toda la clase, hasta formar una hermosa serpiente.</p>
<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ayuda a liberar la tensión de los músculos. * Favorece la flexibilidad de la columna. * Fortalece los brazos y las manos. * Abre y relaja la garganta. * Ayuda a limpiar los riñones. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Mejora la concentración y la atención. * Favorece el equilibrio estático. * Fortalece las piernas. * Estira toda la columna vertebral. * Relaja la mente y las emociones. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Esta postura me une al grupo en un estado de relajación general, el cual me aporta sensación de unidad con todos y con todo.



POSICIÓN PERRO Y GATO	POSTURA DEL MOSQUITO	LA PINZA POR PAREJAS
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Nos colocamos en cuadrupedia en el suelo. Al inspirar, hacemos que nuestra espalda se eleve mientras bajamos la cabeza.</p> <p>Al exhalar, bajamos nuestro abdomen hacia el suelo, mientras sacamos los glúteos hacia fuera y elevamos la cabeza.</p> 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>De pie, adelanta una pierna (separadas a la anchura de las caderas). El pie de la pierna adelantada mira al frente y el otro se gira unos 45° o 60°. Une las manos detrás de la espalda. Flexiona la cadera de manera que el pecho baje hacia la pierna adelantada y estira los brazos hacia arriba. Las piernas permanecen estiradas.</p> <p>Deshaz lentamente la postura y cambia de pierna.</p> 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Sentados por parejas, con la espalda unida.</p> <p>*(Se puede realizar también en posición de pie)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Se elevan los brazos y un compañero va bajando despacio para acercar el pecho hacia sus rodillas. El otro compañero se relaja y va bajando al mismo tiempo sin hacer presión. 2.- Después se sube muy despacio y es el otro compañero el que desciende. 
<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio completo para los pulmones, músculos de la espalda, abdomen y pecho. - Excelente para desbloquear el diafragma por el estrés (el llamado nudo en el estómago) - Aporta calma y relajación. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relaja el cerebro. -Estira la columna vertebral, los hombros, las muñecas, las caderas y los tendones de las corvas. -Fortalece las piernas. -Estimula los órganos de la cavidad abdominal. -Mejora el sentido del equilibrio. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relaja el cerebro y ayuda a disminuir el estrés . -Estira la columna vertebral, los hombros y los tendones de las corvas. -Estimula el hígado, los riñones, los ovarios y el útero -Alivia el dolor de cabeza y la ansiedad y disminuye el cansancio

EL CAMELLO	EL GUERRERO	EL LEÓN
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Comenzamos colocándonos de rodillas en el suelo.</p> <p>Muy despacio nos inclinamos hacia atrás para alcanzar con las manos los tobillos. Relajamos la cabeza, dejando que esta cuelgue, intentando que no haya tensión: Mientras vamos arqueando la pelvis hacia el frente.</p> 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Nos colocamos de pie, damos un paso largo con la pierna derecha hacia delante y la flexionamos. La pierna que permanece atrás estará estirada con los dedos apuntando hacia afuera.</p> <p>Estiramos los brazos y las manos, mirando hacia la pierna flexionada. Nuestra espalda permanece lo más recta posible. Después cambiamos de lado.</p> 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Nos sentamos sobre los talones, y ponemos las manos sobre el suelo mirando los dedos al frente.</p> <p>Nos inclinamos y nos apoyamos hacia delante sobre las manos, presionando los hombros hacia las orejas.</p> <p>Abrimos la boca, los ojos y sacamos la lengua hacia delante y hacia abajo, todo lo que podamos.</p> <p>Escucha tu respiración cuando sale de la garganta. Puedes rugir suavemente.</p> 
<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> *Estira toda la parte frontal del cuerpo, los tobillos, muslos, aductores, abdomen, pecho y garganta. *Estira la parte profunda de los flexores de la cadera (psaos). *Fortalece los músculos de la espalda. *Mejora la postura. *Estimula los órganos de la cavidad abdominal y el cuello. * Excelente para problemas de asma o bronquitis. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> *Fortalece y estira las piernas y los tobillos. *Estira las ingles, el pecho, los pulmones y los hombros. *Estimula los órganos de la cavidad abdominal. *Aumenta la resistencia. *Disminuye los dolores de espalda, sobre todo durante el segundo trimestre del embarazo. *Es terapéutica para el síndrome del túnel del carpo, el pie plano, la infertilidad, la osteoporosis y la ciática. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Energetiza los hombros y la garganta * Fortalece el sistema nervioso. * Ayuda a curar resfriados. * Ayuda a combatir el mal aliento y la tartamudez.



LA PIRÁMIDE	EL CIELO Y LA TIERRA	EL TRIÁNGULO
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>1.- De pie, separamos las piernas y flexionamos las rodillas; los pies miran hacia el exterior. Apoyamos las palmas de las manos sobre las rodillas con los brazos extendidos.</p> <p>2.- Llevamos el hombro izquierdo hacia la rodilla derecha. La pelvis se mantiene fija y la cabeza acompaña el movimiento de los hombros, mirando hacia la rodilla izquierda por encima del hombro.</p> <p>Inhalamos en el centro y exhalamos al girar.</p> <p>3.-Repetimos la torsión hacia el otro lado.</p> <p><small>*Variación: la cabeza puede acompañar la torsión mirando hacia atrás.</small></p> 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>1.- De pie y con las rodillas ligeramente flexionadas, elevamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, sintiendo como se estira toda nuestra espalda. Permanecemos en esta posición unos segundos, respirando tranquilamente.</p> <p>2.- Después bajamos lentamente los brazos por delante del cuerpo, a la vez que flexionamos la cadera, apoyando nuestro pecho en las rodillas (que permanecen ligeramente flexionadas). Permanecemos en esta posición unos segundos.</p> 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Partimos de pie con las piernas abiertas. Deslizamos una mano por la pierna hasta la rodilla. El brazo contrario se eleva estirado y la mano mira al cielo, con los dedos estirados. Nuestra mirada se dirige a la punta de nuestros dedos.</p> <p>Repetimos varias veces con ambos lados del cuerpo.</p> 
<p>BENEFICIOS</p> <p>-Es una postura de "yoga de polaridad" en la que se trabaja el elemento tierra que nos relaciona con la seguridad y la posibilidad de ser uno mismo en el mundo.</p> <p>Estira la columna vertebral, los hombros y los tendones de la curvas.</p> <p>Estimula el hígado y los riñones.</p>	<p>BENEFICIOS</p> <p>-Estira el abdomen, los hombros y las axilas.</p> <p>- Ayuda a disminuir la ansiedad leve.</p>	<p>BENEFICIOS</p> <p>- Estira y fortalece los muslos, rodillas y tobillos.</p> <p>- Estira las caderas, aductores, tendones de las curvas, pantorrillas, hombros, pecho y columna vertebral.</p> <p>- Estimula los órganos de la cavidad abdominal.</p> <p>- Ayuda a disminuir el estrés.</p> <p>- Mejora la digestión.</p> <p>- Es terapéutica para la ansiedad, pie plano, dolor de cuello</p>

TORSIÓN EN LA SILLA	FLEXIÓN EN PAREJAS	¿NOS ESTIRAMOS JUNTOS?
<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>1.- Nos sentamos de medio lado en la silla.</p> <p>2.- Apoyamos bien las plantas de los pies en el suelo y nos agarramos al respaldo de la silla.</p> <p>3.- Torsionamos nuestra columna, mirando hacia el lado contrario y tratamos de mantener la cadera mirando al frente.</p> <p><i>Respiramos tranquilamente, sintiendo las partes del cuerpo que se están estirando. Cambiamos de lado.</i></p>	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>1.- Por parejas nos cogemos de las manos, con los pies paralelos y separados al ancho de las caderas.</p> <p>2.- Al inhalar, flexionamos las rodillas hasta lograr estar sentados como en una silla. Al Exhalar subimos a la posición de partida. <i>Repetir sintiendo como se estira la columna, sobre toda la zona lumbar y como se flexibilizan las rodillas; al descender se siente una leve presión en el empeine.</i></p> 	<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>Por parejas, un niño se sienta en el suelo, con las piernas extendidas. El compañero se coloca de rodillas de espaldas a él. Con mucha suavidad se apoya en la espalda del compañero.</p> <p>Muy lentamente, deja caer todo su peso sobre la espalda del compañero y deja todo lo posible su cabeza relajada.</p> <p>El niño que está sentado va flexionado lentamente su cadera, para acercar lo que le sea posible el cuerpo hacia las piernas; tratando de no flexionar estas.</p> <p>Se recoge lentamente la posición y se cambia muy despacio.</p>
<p>BENEFICIOS</p> <p>-Estira la columna vertebral, hombros y caderas.</p> <p>-Masajea los órganos de la cavidad abdominal.</p> <p>-Alivia el dolor de la espalda baja, del cuello y la ciática.</p> <p>-Ayuda a reducir el estrés.</p> <p>-Es terapéutico para el síndrome del túnel del carpo.</p>	<p>BENEFICIOS</p> <p>-Fortalece los tobillos, muslos, pantorrillas y columna vertebral.</p> <p>-Estira los hombros y el pecho.</p> <p>-Estimula el diafragma y el corazón.</p> <p>-Reduce el pie plano</p>	<p>BENEFICIOS</p> <p>-Estira el abdomen, los muslos, la parte profunda de los flexores de la cadera (psoas), las rodillas y los tobillos.</p> <p>-Fortalece los arcos.</p> <p>-Alivia las piernas cansadas.</p> <p>(PARA EL NIÑO QUE ESTÁ DEBAJO):</p> <p>-Relaja el cerebro y ayuda a disminuir el estrés</p> <p>-Estira la columna vertebral, los hombros y los tendones de las curvas.</p> <p>-Estimula el hígado, los riñones, los ovarios y el útero.</p> <p>-Alivia el dolor de cabeza y la ansiedad y el cansancio.</p>



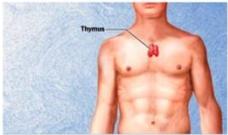
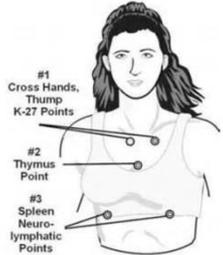
EL ÁRBOL	RELAJACIÓN EN PARED	LA LECHUZA
<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>Apoyamos la planta del pie derecho en la cara interna de la pierna izquierda (en el tobillo, rodilla o aductores). Elevamos ambos brazos, bien estirados, con los dedos hacia el cielo.</p> <p>Miramos a un punto fijo para mantener el equilibrio y respiramos de una manera lenta y profunda.</p> <p>Después cambiamos de pierna.</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Tumbados en el suelo, pegamos bien los glúteos a la pared y elevamos las piernas (cuanto más estiradas estén mejor).</p> <p>Después estiramos los brazos por detrás de la cabeza.</p> <p>Si no disponemos de espacio, podemos flexionar las rodillas, apoyándolas en la silla. Es muy relajante.</p> <p><i>Respiramos lentamente y vamos sintiendo como se relajan nuestros músculos de las piernas y de la espalda.</i></p> 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>1.- Poner una mano sobre el hombro del lado contrario, sujetando firmemente. Girar la cabeza hacia ese lado.</p> <p>Respirar profundamente y expulsar el aire girando la cabeza hacia el hombro contrario. Repetir el ejercicio con el otro lado.</p> 
<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Favorece la concentración y enfoca la mente. * Mejora el equilibrio. * Fortalece la fuerza en las piernas. * Estira toda la musculatura del tren superior. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calma la mente y el cuerpo. - Alivia el nerviosismo y el estrés - Mejora de la circulación sanguínea, - Libera el cuerpo de toxinas y alivia la tensión muscular. - Estira las caderas, tendones de las corvas, piernas, hombros, pecho y columna vertebral. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimula la comprensión lectora. • Libera la tensión del tren superior, especialmente del cuello y de los hombros.

LA MOMIA
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Nos colocamos de pie con la espalda apoyada en la pared, y las manos en el pecho, una sobre la otra.</p> <p>Comenzamos a respirar lentamente, sintiendo los latidos de nuestro corazón. Poco a poco, vamos notando como las pulsaciones de nuestro corazón van siendo más y más lentas, a la vez que respiramos.</p> 
<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> * Nos tranquiliza y relaja. * Ayuda a liberar la tensión de todos los músculos. * Favorece el conocimiento y la escucha de nuestra respiración <p>Cuña creada por Pelayo</p>



Moviendo la energía

BOLA DE ENERGÍA	BOSTEZO ENERGÉTICO	SOMBRERO DEL PENSAMIENTO
<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>Sentado cómodamente, haz 3 respiraciones profundas. Después coloca las manos una sobre la otra, sin llegar a tocarse. Cierra los ojos y comienza a girar, lentamente ambas manos, como si entre ellas tuvieras una pelota blandita a la que acaricias.</p> <p>Podrás llegar a sentir calor en tus manos, o como te vibran, o incluso que se atraen y repelen. Después coloca las manos sobre la parte del cuerpo a la que quieras enviar esa energía, que te calmará y tranquilizará.</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>Ponemos la yema de los dedos en las juntas de la mandíbula y simulamos un bostezo y mientras con tus dedos masajea suavemente, hacia adelante y hacia atrás, las juntas de tu mandíbula.</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>Ponemos las manos en las orejas y tratamos de "quitarle las arrugas" empezando desde el conducto auditivo hacia afuera.</p>
<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimula la circulación del Chí (energía) y de la sangre. - Influye en una mejora energética. - Nos permite sentir nuestro cuerpo energético; para poder canalizar y transmitir esa energía. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activa la <i>verbalización</i> y <i>comunicación</i>, ayudando en la <i>lectura</i>. - Oxigena el cerebro. - Relaja la tensión del área facial para recibir información sensorial con mayor eficacia. - Mejora la <i>visión</i> 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimula la capacidad de <i>escucha</i>. - Ayuda a mejorar la <i>atención</i>, la fluidez

GOLPECITOS EN LA GLÁNDULA DE TIMO	EL LEÑADOR	LOS TRES GOLPECITOS
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>De pie con los pies separados a la anchura de los hombros, flexionamos ligeramente las rodillas. Con la ayuda del pulgar y del resto de los dedos dar golpecitos firmemente y respirando profundamente</p> 	<p>DESCRIPCIÓN</p>  <p>e pie con las separadas unos 30 cm.</p> <p>Imagínate que delante de ti tienes un tronco que tienes que partir. Entrelaza tus manos a la altura del vientre como si sujetaras un hacha imaginaria.</p> <p>Al inhalar sube el hacha lentamente por encima de la cabeza, llenándote de energía y al exhalar lanza el hacha sobre el tronco imaginario para partirle, a la vez que doblas tus rodillas y sueltas una fuerte respiración. Repetir varias veces</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Masajear o dar golpecitos firmes, 2-3 cm. por debajo del extremo central de la clavícula (punto K-27)</p> 
<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despierta las <i>energías</i> del cuerpo - Incrementa la <i>fuerza</i> y <i>vitalidad</i> - Mantiene activo el <i>sistema inmunitario</i> y alejar el peligro de las infecciones. - Es un mensaje de nuestro organismo que nos pide que mantengamos actitudes relajantes, positivas, gratificantes, comprensivas, de aceptación, empáticas. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canaliza la energía del cuerpo y libera el stress. - Permite liberar la tensión muscular y mental. - Trabaja el elemento fuego, relacionado con la dirección que damos a nuestra vida. 	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona energía cuando nos sentimos somnolientos. - Centrarnos cuando tenemos <i>problemas de atención</i>.



BOTONES DEL CEREBRO

DESCRIPCIÓN

Ponemos la mano izquierda sobre el ombligo y con los dedos índice y pulgar de la mano derecha dibujamos 'unos botones imaginarios' en la unión de la clavícula con el esternón (como hacia el pecho), haciendo movimientos circulares en sentido del reloj, con ambas manos. La lengua, apoyada en el paladar. Se puede cambiar de mano para activar ambos hemisferios.



BENEFICIOS

- Estimula la vista y aumenta la *atención*.
- Ayuda a mejorar la *lectura* y las destrezas visuales
- Mejora la coordinación bilateral.
- Despierta el cerebro y eleva el nivel de *energía*.
- Estabiliza una presión normal de sangre al cerebro.
- Estimula y restablece el centro de gravedad y el equilibrio.

<h1>Me oxígeno</h1>		
RESPIRACIÓN PROFUNDA	RESPIRACIÓN ALTERNA	SIENTO TU RESPIRACIÓN
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Siéntate tranquilo y cómodo. Comenzamos a respirar por la nariz y al inhalar llenamos nuestro abdomen "hinchándolo" y al exhalar los vaciamos lo "deshinchamos".</p> <p>Cuando lo hayas hecho tres veces, al inhalar aguanta la respiración unos segundos y exhala muy muy despacio. Mantén la respiración suave y uniforme.</p> <p><i>* Lo más importante es que la exhalación sea más larga que la inhalación.</i></p> <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alivia la <i>ansiedad</i>, el estrés, los pensamientos, las fobias. - Mejora de la circulación sanguínea, <i>libera el cuerpo</i> de toxinas y alivia la tensión muscular. - <i>Calma la mente y el cuerpo.</i> 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Nos sentamos cómodamente.</p> <p>1.- Colocamos el dedo índice en el fosa nasal derecha, inhalando por el orificio izquierdo.</p> <p>2.- Mantenemos la respiración y cambiamos el dedo, cerrando la fosa izquierda, para exhalar por la fosa derecha.</p> <p>3.- Inhalamos por la fosa derecha y repetimos la acción explicada.</p> <p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se purifica el sistema respiratorio y circulatorio - Favorece la conexión entre el hemisferio derecho (expresivo) e izquierdo (lógico) del cerebro. - Equilibra e iguala la corriente energética que pasa por ambas fosas nasales. - Calma y equilibra la mente. 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Un compañero permanece sentado y el otro de pie, en contacto con su espalda. Respiramos tranquilamente y tratamos de sentir la respiración del compañero: si es lenta, agitada... Poco a poco intentamos acompasar nuestra respiración a la suya. Con el contacto de nuestras manos y recordando "la bola de energía" le transmitimos mensajes positivos y agradables.</p>  <p>BENEFICIOS</p> <p>En esta postura trabajamos el elemento "<i>Aire</i>" que nos relaciona con la capacidad de movernos en el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejora la atención y la concentración - <i>Relaja</i> y descarga tensiones. - Aumenta la <i>autoestima</i>. - <i>Armoniza</i> nuestro cuerpo. - Potencia las <i>relaciones saludables</i> y proporciona aceptación. - Desarrolla el sentimiento de <i>confianza</i> y <i>vinculación</i> con los compañeros. - Mejora la <i>comunicación</i> y la capacidad de <i>dar y recibir</i>...



ESPALDA CON ESPALDA

DESCRIPCIÓN

Sentados por parejas, espalda con espalda en contacto, trataremos de relajarnos (con una música suave) y de *sentir la respiración del compañero*. Si lo conseguimos, podremos sincronizar nuestras respiraciones e incluso nuestras pulsaciones.

¡Inténtalo, es muy agradable!



© www.123t.com

BENEFICIOS

- Mejora la atención y la concentración
- Relaja y descarga tensiones.
- Aumenta la **autoestima**.
- Armoniza** nuestro cuerpo.
- Potencia las **relaciones saludables** y proporciona aceptación.
- Desarrolla el sentimiento de **confianza** y **vinculación** con los compañeros.
- Mejora la **comunicación** y la capacidad de **dar** y **recibir**...

Mejoro mi autoestima

TAPPING	TE DOY UN MASAJE	REGALO ABRAZOS
<p>DESCRIPCIÓN</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Con las puntas de los dedos, haremos suaves golpecitos en el hemisferio izquierdo, desde la frente hasta el occipital; diciendo la siguiente frase: "ME QUIERO Y ME ACEPTO TAL Y COMO SOY" - Masajear el corazón en círculos diciendo: "ME PERMITO ESTAR BIEN Y ME AMO" 	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Por parejas, un compañero está sentado en la silla, el otro, estará situado detrás de él.</p>  <p>Colocamos una mano sobre la frente del compañero (transmitiendo tranquilidad) y con la otra mano masajeamos suavemente el cuello y los hombros con suaves movimientos o con pequeños golpes con las yemas de los dedos; como una "llovía de estrellas fugaces" El uso de música relajante ayudará a disfrutar, aun más, de esta actividad.</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Para comenzar o acabar un buen día, <i>nos regalaremos abrazos</i>, en los que transmitiremos a nuestros compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lo que les apreciamos - felicitación por el trabajo bien hecho - nuestro apoyo - ánimos... <p>¡Lo que tu corazón te diga!</p> 
<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desbloquea emociones - Aumenta la autoestima - Ayuda a eliminar miedos y límites autoimpuestos. - Equilibra la energía y mejora la ansiedad, ataques de pánico, insomnio, irritabilidad, úlceras, dolores de cabeza tensionales, los desequilibrios hormonales, fatiga, problemas digestivos... 	<p>BENEFICIOS</p> <p>Ayuda a liberar las tensiones, físicas y emocionales</p> <p>Estrecha los vínculos positivos.</p> <p>Proporciona seguridad y aumenta su autoestima.</p> <p>Fortalece el sistema inmunológico, circulatorio,</p>	<p>BENEFICIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relaja y descarga tensiones. -Te hace sentir protagonista. -Aumenta la autoestima y la capacidad de dar y recibir... - Potencia las relaciones saludables y proporciona aceptación. -Armoniza nuestro cuerpo. -Favorece la expresión de la afectividad y el contacto. -Desarrolla el sentimiento de confianza y vinculación con los compañeros. -Trabaja el lenguaje del amor.



Me oxígeno

LA MARCHA CRUZADA

DESCRIPCIÓN

- 1.- De pie, levantar al mismo tiempo la mano izquierda y la pierna derecha de forma y cambiar lado. Complicarlo con los ojos cerrados
- 2.- Tocar **enérgicamente** la rodilla izquierda con el codo derecho y viceversa.
- 3.- Flexionando rodillas y tocando los tobillos con mano contraria, por la espalda.



BENEFICIOS

- Favorece la **concentración** y un mayor nivel de razonamiento.
- Mejora los movimientos oculares y la **coordinación**.
- Activa la lateralidad de los **hemisferios**, se activan y comunican.
- Se forman más redes nerviosas.

DOBLE GARABATEO

DESCRIPCIÓN

Dibujar con las dos manos al mismo tiempo, hacia adentro, afuera, arriba y abajo.



BENEFICIOS

- Estimula la escritura.
- Dibujar con las dos manos simultáneamente, activa el oído interno para mejorar el balance e integra la mente para escuchar con ambos oídos

OCHO PEREZOSO

DESCRIPCIÓN

Dibujar imaginariamente o con lápiz y papel, un ocho grande 'acostado' (el infinito: ∞)



Se comienza a dibujar en el centro y se continúa hacia la izquierda, se vuelve al centro y se termina el ocho al lado derecho.

BENEFICIOS

- Activa la mente y mejora la coordinación del músculo del ojo
 - Activa la conexión entre los hemisferios, la visión binocular y periférica y la velocidad en la lectura.
 - Mejora la atención y comprensión auditiva, la memoria larga y corta y la habilidad para pensar.
- *Dibujar un dibujo con cada mano simultáneamente, mejora los cálculos matemáticos, los símbolos de la escritura y la precisión en la escritura.

BEBER AGUA

DESCRIPCIÓN

Es muy importante tomar mucha agua ya que es un magnífico conductor de energía eléctrica. Todas las actividades eléctricas y químicas dependen de la buena conducción para transmitir mensajes entre el cerebro y los órganos sensoriales. El estrés agota el cuerpo y deja las células deshidratadas y cuando esto sucede, no aprendemos.



BENEFICIOS

- Mejora la atención y la concentración
- Relaja y descarga tensiones.
- Aumenta la **autoestima**.
- Armoniza nuestro cuerpo.
- Potencia las **relaciones saludables** y proporciona aceptación.
- Desarrolla el sentimiento de **confianza** y **vinculación** con los compañeros.
- Mejora la **comunicación** y la capacidad de **dar** y **recibir**...



9.2— INFORMACIÓN PADRES

CARTAS A LOS PADRES (COLEGIO DE MELGAR)



**Junta de
Castilla y León**
Consejería de Educación

CEIP DOMINGO VIEJO
MELGAR DE FERNAMENTAL

Estimadas familias:

Como sabéis, estamos realizando en el centro un proyecto de innovación de **"Cuñas Motrices"**, que consiste en la realización de actividades de compensación corporal, en las que a través de distintas técnicas de respiración, estiramiento y relajación, se compense el cansancio, tensión o falta de atención de nuestros alumnos. Con la práctica de estas cuñas, también se pretende evitar atrofas o disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural.

Debido a que estas cuñas se realizan entre clase y clase, pretendemos que se propicie una desconexión entre materias, y por lo tanto, una mejora en la atención y predisposición en las áreas a trabajar posteriormente, que a su vez, favorezcan las relaciones y el clima del aula.

Por este motivo, os haré entrega mensualmente de las cuñas trabajadas, para que si lo deseáis, podáis ponerlas en práctica con vuestros hijos, pues el objetivo principal, es que adquieran hábitos de vida saludables, que puedan poner en práctica en cualquier momento de su vida.

Os agradezco vuestra colaboración.

Un saludo:
Nuria Santamaría Balbás

C/ DOMINGO VIEJO, Nº 2 - 09100 MELGAR DE FERNAMENTAL (BURGOS) TFNO: 947372266



CARTAS A LOS PADRES (COLEGIO DE IBEAS)



**Junta de
Castilla y León**

Consejería de Educación

C. E. I. P. "MARÍA TERESA LEÓN"
IBEAS DE JUARROS

Estimadas familias:

Como sabéis, estoy llevando a cabo en el aula, el Proyecto de Innovación Educativa "*Cuñas Motrices y psicomotrices*". El proyecto consiste en la realización de actividades de compensación corporal, en las que a través de distintas técnicas de respiración, estiramiento y relajación, se compense el cansancio, tensión o falta de atención de nuestros alumnos. Con la práctica de estas cuñas, también se pretende evitar atrofas o disfunciones, favoreciendo la movilidad articular de la columna y el control corporal y postural. Estas cuñas se realizan en diferentes momentos de la jornada escolar; con la intención de que se propicie una desconexión entre materias, y por lo tanto, una mejora en la atención y predisposición en las áreas a trabajar posteriormente, que a su vez, favorezcan las relaciones y el clima del aula.

Paralelamente, estoy desarrollando un Trabajo de Investigación dependiente de la Universidad de Valladolid, con el objetivo de analizar los beneficios que las cuñas motrices nos ofrecen en el aula y sus posibilidades en la creación de hábitos de vida saludables.

En dicha investigación, para poder ejemplificar las cuñas motrices trabajadas, necesitare incluir algunas fotografías de diferentes cursos. Y es por este motivo, por el que os solicito autorización, para la incorporación en el proyecto de dichas fotos, en las que pueden aparecer vuestros hijos realizando las cuñas motrices.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

NOTA IMPORTANTE:

LAS FOTOGRAFÍAS Y EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, TIENEN COMO FIN LA DIVULGACIÓN PEDAGÓGICA.

AL FINALIZAR EL CURSO, OS FACILITARÉ TODAS LAS FOTOGRAFÍAS, PARA QUE PODAIS VER EL TRABAJO REALIZADO.

Don/Dña. _____ como
padre/madre/tutor legal del alumno/a

autorizo la presentación de fotografías que contengan la imagen de mi hijo/a, para la realización del Proyecto de Investigación "*Cuñas Motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar*", desarrollado por Nuria Santamaría Balbás en el C.E.I.P. "María Teresa León" de Ibeas de Juarros, en Burgos.

En _____ a _____ de
octubre de 2015

Nombre y firma del
padre/madre/tutor legal

Un saludo: Nuria Santamaría
Balbás



9.3— MODELOS DE CUESTIONARIO:

MODELO CUESTIONARIO ALUMNADO (DEFINITIVA)

ENCUESTA SOBRE EL PROYECTO: “LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA ESCUELA”

Contesta a las siguientes preguntas; **poniendo una cruz** en **SI** o **NO**, y **NO SÉ** si dudas en tu repuesta:

	SI	NO	NO SÉ
1.- ¿En tu clase hay un ambiente tranquilo?			
2.- ¿Crees que hacer cuñas, ayuda a que en clase haya un ambiente más tranquilo?			
3.- ¿Te gusta hacer cuñas, con tus compañeros en clase?			
4.- ¿Te ayuda a conocer mejor a tus compañeros, hacer cuñas con ellos?			
5.- ¿Sientes que se te escucha en el colegio?			
6.- ¿Te gusta que tu tutor haga las cuñas con la clase?			
7.- ¿Te gusta que haya espacio libre por la clase, para poder moverte?			
8.- ¿Consideras que hacer cuñas en clase, ayuda a que haya menos discusiones con los compañeros?			
9.- ¿Te da tiempo a acabar todas las tareas de clase?			
10.- ¿Eres capaz de aguantar la atención en clase toda una hora?			
11.- ¿Te ayuda a mantener mejor la atención en clase, hacer cuñas?			
12.- ¿Crees que te ayuda a estar más concentrado en clase, sentirte tranquilo?			
13.- ¿Piensas que hacer cuñas en clase, te ayudan a estar más tranquilo?			
14.- ¿Comienzas más tranquilo las clases o las explicaciones, si has hecho cuñas?			
15.- ¿Te gustaría descansar un rato, cuando estás cansado en clase?			
16.- ¿Te ayuda a conocer mejor tu cuerpo, hacer cuñas?			
17.- ¿Crees que hacer cuñas, te ayuda a estar más sano?			
18.- ¿Te ayuda a tener menos tensión en clase, hacer las cuñas?			
19.- ¿Tu espalda está mejor colocada, cuando haces cuñas?			
20.- ¿Utilizas cuñas en casa, o en otros lugares para estirarte?			
21.- ¿Utilizas cuñas en casa, o en otros lugares para estar tranquilo?			
22.- ¿Te gustan las sensaciones que aportan los masajes?			
23.- ¿Crees que recibir masajes te ayuda a estar más sano?			



	SI	NO	NO SÉ
24.- ¿Cuándo estas tranquilo, entiendes mejor las explicaciones?			
25.- ¿Crees que hacer cuñas te ayuda a mejorar la atención, para entender mejor las explicaciones?			
26.- ¿Comienzas nervioso los exámenes?			
27.- ¿Te ayuda a estar más tranquilo y hacer mejor un examen, si haces cuñas antes de un examen?			
28.- ¿Te ayuda a confiar en ti en un examen, decirte frases positivas?			
29.- ¿Te gusta cómo eres?			
30.- ¿Crees que tus compañeros te quieren?			
31.- ¿Te sientes bien cuando tu tutor te demuestra que te quiere?			
32.- ¿Te ayuda a estar mejor contigo mismo, hacer cuñas?			
33.- ¿Te hace sentir bien, hacer cuñas en parejas?			
34.- ¿Te ayuda a estar más a gusto contigo, sentirte querido en clase?			
35.- ¿Te ayuda a estar más tranquilo y atento, poder contar como te sientes en clase?			
36.- ¿Te gusta oír a los compañeros contar sus problemas?			
37.- ¿Te ayuda a superar tus problemas, hacer actividades como relajaciones, meditaciones, etc.?			
38.- ¿Te gusta poder contar tus emociones libremente en clase?			
39.- ¿Cuándo echas de menos algún ser querido, necesitas contarlo?			
40.- ¿Te sientes bien cuando lo cuentas y te escuchan en clase?			
41.- ¿Saber qué cosas se te dan bien, conocer tus talentos, te ayuda a ser más feliz?			
42.- ¿Te gusta poder demostrar tus talentos en clase?			
43.- ¿Te gusta tener plantas en clase?			
44.- ¿Te gusta sentir la energía de tu cuerpo, a través de la "Bola de energía"?			
45.- ¿Sientes que es útil para ti, poder sentir la energía de tu cuerpo?			
46.- ¿Te gusta almorzar alimentos saludables?			
47.- ¿Disfrutas más del almuerzo si lo comes tranquilo en clase?			
48.- ¿Aunque hayas almorzado, tienes hambre a lo largo de la mañana?			
49.- ¿Te gustaría poder tener y comer algún alimento sano en clase, a lo largo de la mañana?			
50.- ¿Necesitas beber agua a lo largo de la mañana?			

¡Muchísimas gracias por tu participación!

NAMASTE



MODELO CUESTIONARIO ALUMNADO (PRIMERA ENCUESTA)

ENCUESTA SOBRE EL PROYECTO: “LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA ESCUELA”

Contesta a las siguientes preguntas; **poniendo una cruz** en **SI** o **NO**, y **NO SÉ** si dudas en tu respuesta:

	SI	NO	NO SÉ
1.- ¿En tu clase hay un ambiente tranquilo?			
2.- ¿Crees que hacer cuñas, ayuda a que en clase haya un ambiente más tranquilo?			
3.- ¿Te gusta hacer cuñas, con tus compañeros en clase?			
4.- ¿Te ayuda a conocer mejor a tus compañeros, hacer cuñas con ellos?			
5.- ¿Sientes que se te escucha en el colegio?			
6.- ¿Te gusta que tu tutor haga las cuñas con la clase?			
7.- ¿Te gusta que haya espacio libre por la clase, para poder moverte?			
8.- ¿Consideras que hacer cuñas en clase, ayuda a que haya menos discusiones con los compañeros?			
9.- ¿Te da tiempo a acabar todas las tareas de clase?			
10.- ¿Eres capaz de aguantar la atención en clase toda una hora?			
11.- ¿Te ayuda a mantener mejor la atención en clase, hacer cuñas?			
12.- ¿Crees que te ayuda a estar más concentrado en clase, sentirte tranquilo?			
13.- ¿Piensas que hacer cuñas en clase, te ayudan a estar más tranquilo?			
14.- ¿Comienzas más tranquilo las clases o las explicaciones, si has hecho cuñas?			
15.- ¿Te gustaría descansar un rato, cuando estás cansado en clase?			
16.- ¿Te ayuda a conocer mejor tu cuerpo, hacer cuñas?			
17.- ¿Crees que hacer cuñas, te ayuda a estar más sano?			
18.- ¿Te ayuda a tener menos tensión en clase, hacer las cuñas?			
19.- ¿Tu espalda está mejor colocada, cuando haces cuñas?			
20.- ¿Utilizas cuñas en casa, o en otros lugares para estirarte?			
21.- ¿Utilizas cuñas en casa, o en otros lugares para estar tranquilo?			
22.- ¿Te gustan las sensaciones que aportan los masajes?			
23.- ¿Crees que recibir masajes te ayuda a estar más sano?			



	SI	NO	NO SÉ
23.- ¿Estas tranquilo en clase?			
24.- ¿Estas nervioso en clase?			
25.- ¿Después del recreo vuelves cansado a clase?			
26.- ¿Te gustaría descansar un rato después del recreo?			
27.- ¿Cuándo estás cansado o nervioso en clase, tienes la posibilidad de hacer cuñas?			
28.- ¿Crees que hacer cuñas en clase, te ayudan a estar más tranquilo?			
29.- ¿Crees que hacer cuñas en clase, te ayuda a conocer mejor tu cuerpo?			
30.- ¿Crees que hacer cuñas en clase, te ayuda a estar más sano?			
31.- ¿Te ayuda a conocer cómo funciona tu cuerpo, hacer cuñas?			
32.- ¿Te ayuda a tener menos tensión en clase, hacer las cuñas?			
33.- ¿Tu espalda está mejor colocada, si haces cuñas?			
34.- ¿Utilizas cuñas en casa, o en otros lugares para estirarte?			
35.- ¿Utilizas cuñas en casa, o en otros lugares para estar más tranquilo?			
36.- ¿Te gusta las sensaciones que tienes cuando te dan un masaje?			
37.- ¿Te gusta las sensaciones que tienes cuando das un masaje?			
38.- ¿Crees que recibir masajes te ayuda a estar más sano?			
39.- ¿Cuándo este tranquilo entiendes mejor las explicaciones de clase?			
40.- ¿Crees que hacer cuñas te ayuda a mejorar la atención para entender mejor las explicaciones?			
41.- ¿Comienzas nervioso los exámenes?			
42.- ¿Te ayuda a hacer mejor un examen y a estar más tranquilo, si haces cuñas antes de un examen?			
43.- ¿Te ayuda a confiar en ti, para hacer el examen, decir frases positivas?			
44.- ¿Te quieres tal y como eres?			
45.- ¿Crees que tus compañeros te quieren?			
44.- ¿Te sientes bien cuando tu tutor/a te demuestra que te quiere y te valora?			
46.- ¿Te ayuda a estar mejor contigo mismo hacer cuñas?			
47.- ¿Te hace sentir bien, hacer actividades en las que estas en contacto con tus compañeros?			
48.- ¿Te gusta que se hagan actividades en clase, en las que todos los niños podáis participar?			
49.- ¿Te gusta trabajar en equipo y hacer actividades juntos?			



	SI	NO	NO SÉ
50.- ¿Te ayuda a estar más tranquilo, contar tus problemas en clase?			
51.- ¿Te gusta oír a los compañeros contar sus problemas?			
52.- ¿Te ayuda a superar tus problemas, hacer actividades como relajaciones, meditaciones?			
53.- ¿Te gusta poder contar tus emociones libremente en clase?			
54.- ¿Te ayuda a estar más tranquilo y atento, el poder contar como te sientes en clase?			
55.- ¿Tienes la posibilidad de hacerlo en clase?			
56.- ¿Cuándo echas de menos algún ser querido, necesitas contarlo?			
57.- ¿Te sientes bien cuando lo cuentas y te escuchan en clase?			
58.- ¿Te ayuda a sentirte mejor contigo mismo, hacer cuñas?			
59.- ¿Saber qué cosas se te dan bien, conocer tus talentos, te ayuda a ser más feliz?			
60.- ¿Te ayuda a estar más a gusto contigo, sentirte querido en clase?			
61.- ¿Te gusta poder mostrarte tal y como eres en clase?			
62.- ¿Te gusta tener plantas en clase?			
63.- ¿Te gusta sentir la energía de tu cuerpo, a través de la "Bola de energía"?			
64.- ¿Sientes que es útil para ti, poder sentir la energía de tu cuerpo?			
65.- ¿Crees que puedes ayudar a que se sientan mejor los demás, colocando tus manos llenas de energía sobre ellos?			
66.- ¿Te gusta almorzar alimentos saludables?			
67.- ¿Disfrutas más del almuerzo si lo comes tranquilo en clase?			
68.- ¿Aunque hayas almorzado, tienes hambre a lo largo de la mañana?			
69.- ¿Te gustaría poder tener y comer algún alimento sano en clase, a lo largo de la mañana?			
70.- ¿Necesitas beber agua a lo largo de la mañana?			



- Para *los niños que no hacéis cuñas motrices*, si crees que son interesantes, ¿podrían ayudar, qué actividades te gustaría hacer.
- Para los que *habéis hecho cuñas motrices en clase pero ya no las hacéis*; si las hacías en casa u otros lugares, ¿qué cambios has notado, cómo te sientes con ellas ahora y sobre todo porque las echas de menos...
- Para los que *hacéis cuñas motrices en la actualidad* en clase, ¿cómo te sientes con ellas ahora, cuáles son las que más te gustan, de qué forma te ayudan, si las hacías en casa...

¡Muchísimas gracias por tu participación!



MODELO CUESTIONARIO PROFESORES

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE EL PROYECTO “CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA ESCUELA”

1.- Durante el presente curso ¿Has llevado a cabo Cuñas Motrices en el aula? Si No

2.- En caso negativo ¿Cuáles han sido los motivos por los que no las has llevado a cabo?

3.- Señala con una X: SI, NO O NO SÉ (en caso de duda) en que situaciones te han ayudado más en el aula, la aplicación de las cuñas motrices:

	SI	NO	NO SÉ
Para compensar la falta de atención			
Para compensar el cansancio			
Para compensar situaciones de estrés o tensión			
Para evitar sobrecargas de la columna vertebral			
Para trabajar la corrección postural			
Para favorecer el clima de clase			
Para favorecer las relaciones entre los compañeros			
Para mejorar el rendimiento escolar			
Para trabajar la competencia emocional del alumno			

4.- ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has encontrado a la hora de desarrollar las Cuñas Motrices?

5.- ¿Te gustaría hacer alguna sugerencia para mejorar el desarrollo del Proyecto de Cuñas?

¡Muchísimas gracias por tu colaboración!



MODELO CUESTIONARIO PROFESORES (IBEAS 2012-2013)

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE EL PROYECTO DE CUÑAS MOTRICES CURSO 2012-2013

Curso en el que imparte clase:

Especialidad:

- 1.- Durante el presente curso. ¿Has llevado a cabo Cuñas Motrices en el aula?
- 2.- En caso negativo ¿Cuáles han sido los motivos por los que no las has llevado a cabo?
- 3.- Señala con una X, en que situaciones te han ayudado más, el desarrollo de las cuñas motrices:

<input type="checkbox"/>	Para compensar la falta de atención
<input type="checkbox"/>	Para compensar el cansancio
<input type="checkbox"/>	Para compensar situaciones de estrés o tensión
<input type="checkbox"/>	Para evitar atrofas o disfunciones de la columna vertebral
<input type="checkbox"/>	Para trabajar la corrección postural
<input type="checkbox"/>	Para favorecer el clima de clase
<input type="checkbox"/>	Para favorecer las relaciones entre los compañeros
<input type="checkbox"/>	Para mejorar el rendimiento escolar
<input type="checkbox"/>	Para trabajar la competencia emocional del alumno

- 4.- ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has encontrado a la hora de desarrollar las Cuñas Motrices?
- 5.- ¿Qué te gustaría sugerir para mejorar el desarrollo del Proyecto?

¡Muchísimas gracias por tu colaboración!



MODELO CUESTIONARIO FAMILIAS

ENCUESTA PARA LAS FAMILIAS SOBRE EL PROYECTO “CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES EN LA ESCUELA”

Estimadas familias, como muchos de vosotros ya sabéis, estoy llevando a cabo una investigación, sobre el Proyecto de Innovación Educativa que aplico en el aula, denominado “*Cuñas Motrices y psicomotrices*”. El proyecto consiste en la realización de actividades de *compensación corporal*, en las que a través de distintas técnicas de *respiración, estiramiento y relajación*, se compense el cansancio, tensión o falta de atención de nuestros alumnos. Con la práctica de estas cuñas, también se pretende favorecer la *movilidad articular* de la columna y el control corporal y postural. Uno de los aspectos en los que más estoy indagando en estos últimos cursos, es la *inteligencia emocional*, a través de la liberación de duelos personales, de la expresividad de emociones y de la empatía hacia las necesidades de los compañeros. Estas cuñas se realizan en diferentes momentos de la jornada escolar; con la intención de que se propicie una desconexión entre materias, y por lo tanto, una *mejora en la atención y predisposición* en las áreas a trabajar posteriormente, que a su vez, favorezcan las relaciones y el *clima del aula*.

Para poder validar y analizar vuestras opiniones, experiencias personales con vuestros hijos y sugerencias al respecto, os envío esta encuesta, que es **anónima**, con el objetivo de respetar la privacidad de vuestras respuestas.

Te agradezco que contestes a las siguientes preguntas; **poniendo una cruz en SI o NO, y NO SÉ** si dudas en tu respuesta:

	SI	NO	NO SÉ
1.- ¿Crees que hacer cuñas, ayuda a que en clase haya un ambiente más tranquilo?			
2.- ¿Crees que la organización espacial de la clase y la colocación de las mesas, ayuda a que haya un mejor clima en el aula?			
3.- ¿Consideras que hacer cuñas en clase, puede ayudar a que haya menos discusiones entre los compañeros?			
4.- ¿Piensas que hacer cuñas en clase, les ayuda a estar más tranquilos?			
5.- ¿Opinas que comienzan más tranquilos las clases o las explicaciones, si antes han hecho cuñas?			
6.- ¿Encuentras necesario hacer algunos descansos en el aula, a lo largo de la jornada escolar?			
7.- ¿Consideras que hacer cuñas, les ayuda a conocer mejor su cuerpo?			
8.- ¿Y a tener menos tensión en clase?			
9.- ¿Crees que el uso de las cuñas les ayuda a cuidar su espalda, corrigiendo sus posturas?			
10.- ¿Utilizan las cuñas en casa, o en otros lugares, para estirarse?			
11.- ¿Utilizan las cuñas en casa, o en otros lugares, para relajarse?			
12.- ¿Crees que el uso de masajes en el aula, les ayuda a conectar con su cuerpo?			
13.- ¿Y a estar más tranquilos?			



	SI	NO	NO SÉ
14.- ¿Crees que hacer cuñas les ayuda a mejorar la atención, favoreciendo la comprensión de las explicaciones?			
15.- ¿Crees que les ayuda a estar más tranquilos y hacer mejor un examen, si antes de comenzar hacen cuñas?			
16.- ¿Estimas que tu hijo tiene una imagen positiva de sí mismo?			
17.- ¿Un trato afectuoso y cariñoso del tutor, les ayuda a los niños a sentirse mejor en el aula y en las actividades?			
18.- ¿Estimas que hacer cuñas puede contribuir, a que se más valoren y quieran más?			
19.- ¿Hacer cuñas en parejas, puede ayudar a que los niños se sientan mejor consigo mismo?			
20.- ¿Poder contar como se sienten en clase, crees que les ayuda a estar más tranquilos y atentos?			
21.- ¿Poder compartir en el aula sus emociones, y escuchar las de los demás, consideras que les puede ayudar a superar o aceptar sus problemas?			
22.- ¿Piensas que hacer actividades como relajaciones, meditaciones, etc. les puede ayudar a superar algunos problemas emocionales?			
23.- ¿Poder hablar en el aula, con naturalidad de la muerte de un ser querido, manifestando y respetando sus emociones, estimas que les puede ayudar a superarlo o aceptarlo?			
24.- ¿Saber qué cosas se les da bien, conocer tus talentos (sus inteligencias múltiples), les puede ayudar a ser más felices?			
25.- ¿Crees que es interesante para ellos, tener plantas u otros seres vivos, en clase?			
26.- ¿Sientes que es útil para ellos, poder sentir la energía de su cuerpo (por ejemplo: haciendo la "bola de energía")?			
27.- ¿Piensas que disfrutan más del almuerzo, si lo comen tranquilos en clase?			
28.- ¿Te han manifestado, que aunque hayan almorzado, tienen hambre a lo largo de la jornada escolar?			
29.- ¿Encuentras adecuado que puedan disponer de algún alimento sano en clase: fruta, frutos secos, cereales... para poder comerlos a lo largo de la mañana?			
30.- ¿Consideras que necesitan beber agua a lo largo de la mañana?			

¿Te gustaría hacer alguna sugerencia, para enriquecer, mejorar o modificar, el desarrollo del Proyecto de Cuñas Motrices y Psicomotrices en el aula?

¡Te agradezco de corazón, tu tiempo dedicado y tu colaboración!

GRACIAS



MODELO CUESTIONARIO “VUELTA DE BAJA”

UNAS PREGUNTITAS DE BIENVENIDA...

1.- ¿Cómo estás? ¿Qué emociones sientes en este momento?

2.- Con una cruz señala que actividades has echado de menos en clase, en este tiempo en que he estado enferma.

	SI	NO	NO SÉ
Las cuñás motrices			
Las relajaciones			
Las cuñás antes de los exámenes			
El termómetro de las emociones			
Las meditaciones			
Trabajar con los seres queridos			
Hacer ruedas de energía			
El tapping: "Me quiero y me acepto tal y como soy"			
El tapping en el timo			
Los juegos en clase			
Hacer el almuerzo clase			
Trabajar en equipo con los compañeros			
Tener la comida saludable en clase			
El trabajo con los cristales			

* En estos huecos en blanco puedes escribir alguna cosa más que hayas echado de menos.

3.- ¿Qué es lo que más has echado de menos? ¿Por qué?



9.4— DATOS DE LOS CONTADORES DE CONVIVENCIA

CONTADORES DE CONVIVENCIA ENTRE LOS CURSOS ESCOLARES 2007 Y 2012

REVISIÓN DE LOS DATOS DE CONVIVENCIA ENTRE LOS CURSOS ESCOLARES 2007 Y 2012

GUÍA DE LOS CONTADORES DE CONVIVENCIA

En los contadores de convivencia presentados en las tablas, se analizan los siguientes datos:

Contador 1	Número de alumnos que presentan alteraciones del comportamiento graves por las características y/o frecuencia del comportamiento.
Contador 2	Número de alumnos que, habiendo sido incluidos en el contador 1, continúan presentando alteraciones del comportamiento, es decir, reinciden en su comportamiento.
Contador 3	Número de alumnos que, habiendo sido incluidos en el contador 1 y 2, continúan presentando un número especialmente elevado de alteraciones del comportamiento o especial gravedad de las mismas.
Contador 4	Número de alteraciones del comportamiento que afectan, por su especial reiteración y gravedad, al desarrollo de la tarea y a la autoridad del profesorado u otro personal del dentro.
Contador 5	Número de alteraciones del comportamiento que se refieren a agresiones físicas al profesorado u otro personal del centro.
Contador 6	Número de alteraciones del comportamiento que se producen entre el alumnado, conflictividad entre los mismos o bullying.
Contador 7	Número de casos de acoso/intimidación, que han sido detectados y sobre los cuales se ha llevado a cabo algún tipo de intervención.
Contador 8	Número de casos de acoso/intimidación confirmados y que han sido notificados, por su gravedad, a la Inspección Educativa.
Contador 9	Número de veces en los que se ha ocasionado deterioro grave, causado intencionalmente, en las dependencias del centro, de su material o de los objetos y las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.
Contador 10	Número de faltas reiteradas y extremas de interacción con sus compañeros, en alumnos que no se relacionan con nadie habitualmente.
Contador 11	Número de veces que se ha abierto un expediente.
Contador 12	Número de veces que un alumno ha sido sancionado con la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases, por un periodo no superior a 5 días lectivos.
Contador 13	Número de veces que un alumno ha sido sancionado con la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases, por un periodo superior a 5 días lectivos.
Contador 14	Número de veces que un alumno ha sido sancionado con la suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares.
Contador 15	Número de veces que has realizado cambio de grupo.
Contador 16	Número de veces que se han realizado cambios en el centro.
Contador 17	Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de actividades del centro.
Contador 18	Número de veces en que se ha llegado a un acuerdo formas y escrito, entre el centro, el alumno y sus padres o tutores legales.
Contador 19	Número de veces en los que se ha actuado a través e la mediación escolar de forma satisfactoria abordando los conflictos entre dos o más personas, contando para ello con la ayuda del una tercera denominada mediador.
Contador 20	Intervención de servicios sanitarios
Contador 21	Intervención de servicios sociales.
Contador 22	Intervención policial.



9.5— PONENCIAS REALIZADAS

COLEGIOS Y CENTROS EN LOS QUE SE HAN SOLICITADO E IMPARTIDO



Universidad de Valladolid

**Escuela Universitaria
de Educación
Campus de Palencia**

DON JOSÉ MIGUEL LESMES ABRIL, Secretario Académico de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia de la Universidad de Valladolid,

CERTIFICA

Que **DOÑA NURIA SANTAMARÍA BALBÁS**, con **D.N.I. 13.152.679-Z**, ha impartido el Curso “OPORTUNIDAD EDUCATIVA DE LAS CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES”, dentro de la **UNIVERSIDAD DEPORTIVA DE PALENCIA** celebrada en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia de la Universidad de Valladolid durante los días 5 al 27 de septiembre de 2013, con un total de 15 horas.

Para que así conste y surta los efectos oportunos, firmo la presente con el Vº Bº del Director del Curso, en Palencia a treinta de septiembre de dos mil trece.

Vº Bº

EL DIRECTOR DEL CURSO

Fdo.: Alfredo Miguel Aguado

EL SECRETARIO



Complejo Asistencial de Burgos
Escuela Universitaria de Enfermería
Paseo Comendadores, s/n.
09001 BURGOS



DÑA. DOLORES SÁNCHEZ LÓPEZ, DIPLOMADA EN ENFERMERIA Y SECRETARIA DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE ENFERMERIA DE BURGOS Y DE LA QUE ES DIRECTORA DÑA M^ª VICTORIA CANTON.

CERTIFICA:

Que Dña. **NURIA SANTAMARÍA BALBÁS**, ha colaborado en calidad de profesor invitado en el desarrollo de la asignatura de “*Terapias complementarias aplicadas a los cuidados de enfermería*” , impartiendo 2 horas a los alumnos de Segundo Curso de Grado en Enfermería, en esta Escuela Universitaria de Enfermería, durante el curso académico 2012/2013.

Y para que conste y donde convenga al interesado/a y a su instancia, expido la presente certificación en Burgos a 23 de Mayo de 2013 , con el VºBº de la Directora.

VºBº
LA DIRECTORA

LA SECRETARIA DE ESTUDIOS



OTRA MIRADA A LA EDUCACION

CUÑAS MOTRICES PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA Y EL ÉXITO ESCOLAR

Actividades corporales que facilitan las transiciones en el aula

VIERNES 13 DICIEMBRE 2013

Hora: 19:00h

Lugar: MASALA NATURAL
Pza. Francisco Sarmiento, 1 bajo

Ponente: Nuria Santamaría Balbás
Profesora de Educación Primaria
y Licenciada en Psicopedagogía

Ludoteca en Freetime (de 19:00 a 20:30): 5 €

Asociación educativa
freetime
Escuela integral
Pza. Francisco Sarmiento 2 (Entrada Cristóbal Colón)

MASALA
TIENDA Y COMEDOR ECOLÓGICOS
Pza. Frco. Sarmiento 1





Balnea

Escuela de vida



balnea
escuela de vida
eres
y cómo vivir
mejor

Viernes 28 a las 20:30

Charla Gratuita

Cuñas Motrices:

Mejorar la convivencia y Éxito Escolar.



Ponente: Nuria Santamaría Balbás
Profesora de EPO y Psicopedagoga

C/ Molinillo 18, esq. C/ San José 947 206 156 / 947 250 495
Balnea.escoladevida@gmail.com/www.balneaescoladevida.blogspot.com.es





Junta de Castilla y León

Consejería de Educación

Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Burgos

D. JOSÉ MANUEL MARCOS SÁIZ, SECRETARIO DEL CENTRO DE FORMAC. DEL PROFES. E INNOVAC. EDUCATIVA BURGOS
CERTIFICA:

Que D/D^a NURIA SANTAMARÍA BALBÁS con NIF número 13152679Z, del cuerpo de MAESTROS, ha participado como Ponente en la actividad Seminarios : TÉCNICAS CON CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ESCOLAR celebrada en TARDAJOS (BURGOS), del 16/09/2013 al 09/05/2014, con una duración total de 4 horas.

PONENCIAS:

Titulo de la Ponencia	Horas
TÉCNICAS CON CUÑAS MOTRICES Y PSICOMOTRICES PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ESCOLAR	4

Y para que conste, a los efectos oportunos, firma la presente certificación, que ha sido inscrita en el Registro General De Formación Permanente del Profesorado con el número 9700021001531400010, en BURGOS a diecinueve de mayo de dos mil catorce.

Vº Bº
EL/LA DIRECTOR/A




D. José M^a Tejedas Rivas, como director del CEIP Juan de Vallejo, de Burgos

C E R T I F I C A , que D^a NURIA SANTAMARÍA BALBÁS, ha impartido la ponencia denominada: "TÉCNICAS DE RELAJACIÓN EN EL AULA" en este Centro, dentro del Plan de Formación del Profesorado para el curso 2013-14. La ponencia ha tenido una duración de 3 horas.

Y para que así conste, firmo la presente, en Burgos a 30 de septiembre de 2013.

EL DIRECTOR



Fdo.: José M^a Tejedas Rivas





Junta de Castilla y León

Consejería de Educación

Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Burgos

D. JOSÉ MANUEL MARCOS SÁIZ, SECRETARIO DEL CENTRO DE FORMAC. DEL PROFES. E INNOVAC. EDUCATIVA BURGOS
CERTIFICA:

Que D/D^a NURIA SANTAMARÍA BALBÁS con NIF número 13152679Z, del cuerpo de MAESTROS, ha participado como Ponente en la actividad Grupos de Trabajo : TAREAS INTEGRADAS Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS (PF) celebrada en BURGOS, del 15/09/2013 al 15/05/2014, con una duración total de 3 horas.

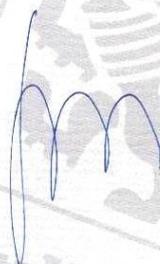
PONENCIAS:

Titulo de la Ponencia	Horas
CUÑAS MOTRICES PARA LA RELAJACIÓN	3

Y para que conste, a los efectos oportunos, firma la presente certificación, que ha sido inscrita en el Registro General De Formación Permanente del Profesorado con el número 9700021001501400030, en BURGOS a veinte de mayo de dos mil catorce.


Vº Bº
EL/LA DIRECTOR/A







D^a. M^a Concepción Muñoz Seco, Secretaria del CEIP. Jueces de Castilla de Burgos

CERTIFICA

Que D^a. **Nuria Santamaría Balbás**, con DNI. 13152679Z, ha impartido en este centro una charla sobre "cuñas motrices" que comenzaba a las 14 horas del día 21 de noviembre de 2013.

Para que conste, a petición de la interesada, expido la presente certificación en Burgos, a veintiuno de noviembre de dos mil trece.



Presentación del libro

CUÑAS MOTRICES *en la Escuela Infantil y Primaria*

Marcelino J Vaca Escribano
Susana Fuente Medina
Nuria Santamaría Balbás



Organizado por:
Asociación
Educativa
FREETIME Escuela
Integral, dentro del
ciclo
"Otra mirada a la
educación"

BIBLIOTECA «CERVANTES»
31 ENERO. 19:00 H.



Ayuntamiento
de Burgos



freetime
Escuela integral
Pase Francisco Sarmiento 2 (Entrada Cristóbal Colón)



**BUR
GOS**





**Junta de
Castilla y León**
Consejería de Educación

CEIP "Claudio Sánchez Albornoz"
BURGOS

Don Francisco López Vázquez, Director del CEIP Claudio Sánchez Albornoz de Burgos, **certifica que:**

Doña NURIA SANTAMARÍA BALBÁS, ha impartido en este colegio la ponencia "**Cuñas Motrices para mejorar la convivencia y el éxito escolar**" dirigida a profesores, madres y padres de alumnos el día 7 de mayo de 2014 en horario de 17 a 18:30 horas.

Para que conste a los efectos oportunos, expido el presente certificado.

En Burgos, a 7 de mayo de 2014



Fdo. Francisco López Vázquez

C/ Villafranca, s/n, Burgos, 09006. Teléfono: 947 229868. Fax: 947 226127





**Junta de
Castilla y León**

Consejería de Educación

C.E.I.P. RIBERA DEL VENA

Dña. Teresa Calvo Sacristán, Directora del CEIP Ribera del Vena de Burgos,

CERTIFICADO

Que Dña. Nuria Santamaría Balbás ha impartido una charla sobre “Cuñias motrices” el día 14 de mayo de 2014 de 14:15 a 15:15 horas, a un grupo de profesores del CEIP Ribera del Vena.

Y para que conste a petición de la interesada, expido el presente certificado en Burgos a quince de mayo de dos mil catorce.

Teresa Calvo



C/ Loudum s/n - 09006 Burgos. Telf: 947210727 Fax: 947225169



Aprendemos todos
Manifesto por una educación mejor

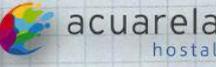
Sé la presencia
que tu alumno e hijo
necesita.

Luis Emilio Oliver, Alicia Bastos, Arancha Merino, Jaime Buhigas, Irene Fernández, Marina Escalona, Ángel de Lope Alemán, Nuria Santamaría Balbás, Julia de Miguel y el equipo de "Aprendemos todos".

22 y 23 de noviembre 2014

Colegio "Círculo" C/ Ramón y Cajal nº 8
Burgos

Mas información en 667 507 034 - www.aprendemostodos.com

 EL FACTOR HUMANO
 PUNTO DE FUGA
 LLUVIA
 acuarela
hostel
 bacigalupehnos
 ASIRE





Horario **sábado 22** (10 a 14 y de 16 a 19:30)

Presentación e inicio del congreso a cargo de **JULIA DE MIGUEL**.

1ª **LUIS EMILIO OLIVER** Aprendemos todos a tener presencia de ánimo.

2ª **IRENE FERNANDEZ** Aprendemos todos a estar presentes en cuerpo y risa.

3ª **ALICIA BASTOS** Aprendemos todos a estar, sentir, percibir, filtrar e integrar.

4ª **MARINA ESCALONA** Aprendemos todos a enfocar nuestra intención.

Horario **Domingo 23** (10 a 13:30)

5º **ARANCHA MERINO** Aprendemos todos a dedicar nuestro tiempo a favorecer la vida.

6º **ANGEL DE LOPE** Aprendemos todos a tener presencia en la familia

7ª **JAIME BUHIGAS** Aprendemos todos a ser maestro peregrino

Entre cada participación contaremos con las cuñas motrices de

NURIA SANTAMARÍA. Aprendemos todos parar y activar nuestro cuerpo.



ESCUELA DIOCESANA
"MARIA MADRE"
CENTRO CONCERTADO
CENTRO HOMOLOGADO

Polígono Docente
Avda. Reyes Católicos, s/n.
Telf. -Fax: (947) 22 19 52
09006 BURGOS

DOÑA M^a ELENA LOPEZ-GOMEZ LOPEZ, COMO DIRECTORA DE EDUCACION INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA, DEL CENTRO CONCERTADO "MARIA MADRE-POLITECNOS", y con domicilio en Burgos, Avda. Eloy García de Quevedo s/n;

COMUNICA:

Que **NURIA SANTAMARIA BALBAS** con D.N.I. 13.152.679-Z, ha acudido en el día de hoy a éste centro, a dar una ponencia al profesorado sobre Cuñas motrices.

Y para que conste a los efectos oportunos, expido el presente certificado en Burgos a cuatro de diciembre de dos mil catorce.





Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa
Complejo Asistencial Fuentes Blancas
09193 Burgos - Tfno. 947 485 464

D. ALBERTO ARRIBAS ALMIÑANA, Director del Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Burgos,

HACE CONSTAR:

Que D^a NURIA SANTAMARÍA BALBÁS con D.N.I. 13152679Z, ha asistido a la sesión formativa del Proyecto de Innovación: "INN_FOR_ME. AULA INNOVA BURGOS: METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE", celebrado en el CFIE de Burgos los días 1 y 2 de diciembre de 2014, en horario de 16:00 a 19:30 h.

Y para que conste, a petición de la interesada, se expide el presente en Burgos a tres de diciembre de dos mil catorce.



Fondo
Social
Europeo



9.6— LOS PORQUÉS DE LA TUTORIA EN EL PRIMER CICLO

Cuando comencé a impartir clases de educación física, no tenía muy claras las preferencias sobre el ciclo en el que más me gustaba trabajar, quizás porque tampoco tenía la oportunidad de elegir, ya que al ser maestra interina, debía atender a los grupos que me solicitaba el centro. Sin embargo, siempre me sentí mucho más cómoda con los grupos inferiores que con los superiores, pues advertía que conectaba mejor con ellos y con sus necesidades, también con sus requisitos afectivos.

Cuando tuve la fortuna de poder escoger grupo como tutora y especialista, me decanté por 1º de primaria y, a medida que convivía y aprendía con los niños en el aula, me iba dando cuenta, de porqué era en este ciclo (en la actualidad “internivel” de 1º a 3º) con el que me sentía más plena. Lo cierto es, que no tuve ningún problema al elegir el grupo, pues todos mis compañeros, siempre que podían optaban por el ciclo medio o por el superior, ya que como ellos decían: “*Es que ya son más autónomos y no son tan infantiles*”. Quizás esto era lo que más me atraía de estas edades.

Fue a lo largo de los cuatro últimos cursos, que estuve en Melgar de Fernamental, desde los cursos 2008 hasta 2011, cuando pude centrarme en este ciclo, y es en estas edades donde comencé a gestar este proyecto; en el último curso 2011–2012 simultáneamente con el proyecto de la “Elaboración de materiales alternativos a los libros de texto”.

En Ibeas de Juarros dejé muy claras mis preferencias nada más llegar, pero como ya he explicado, el primer año por necesidades del centro, al ser la única especialista de educación física, fue imposible. Ya en mi segundo año en el colegio, me aferré con fuerza a trabajar en los primeros cursos de primaria, en los que a día de hoy permanezco. De nuevo me encontré con total disponibilidad de ejercer en este internivel (1º, 2º y 3º E.P.O.), este hecho me reconforta pero también supone una extraña sensación de desolación, pues aquellas personas que llegan en último lugar al centro, las adjudican estos cursos, ya que el segundo internivel (4º, 5º y 6º E.P.O.) suele estar ocupado y organizado con tutoras más veteranas; así que no suelen tener opciones de elegir y en muchos casos, no están cómodos trabajando en estas edades. Esto hace que no haya un trabajo metodológico con continuidad en esta etapa, pues cada tutor trabaja a su manera en su aula, pero no hay un consenso real de las necesidades de estos niños y por lo tanto de sus requerimientos metodológicos.

A continuación presento alguno de los alicientes, que en mi caso particular, me llevan a decantarme por el trabajo en este *ciclo*, y digo ciclo pues no estoy de acuerdo con la propuesta de la LOMCE, en que desglosa en dos interniveles la etapa de primaria, ya que considero que es mucho más apropiado trabajar en etapas de dos cursos y no de tres; puesto que a la hora de coordinar estos grupos y de realizar actividades comunes, las necesidades de un niño de 5–6 años difiere mucho de uno de 8–9 años; también considero que es excesivo, estar con el mismo tutor durante tres años continuados, y siento que es más enriquecedor para los niños que puedan cambiar de tutor y de estilos de enseñanza, cada dos cursos. Debido a que la LOMCE solo obliga a mantener la continuidad dos años y el tercero es una sugerencia, dejando al centro la potestad de elegir su forma de trabajar, en ciclos de dos o tres años, yo personalmente me decanto por dos cursos, en este caso los que transitan entre los 6 y los 8 años. Esta idea la ratificaba ya el gurú Hindú Nataraján en la década de los años 60, afirmando que *la educación del niño debe estar llena de simpatía, debiendo comenzar la separación de cinco y seis años para terminarla a los siete. Este cambio responde a una etapa importante de su vida psíquica.* (Wallon, H. 2000:168).



Las razones que me llevan cada curso, a instalarme en este ciclo educativo, son:

— **La influencia y responsabilidad:**

Uno de los aspectos que me embaucó al trabajar con estos cursos, fue sentir la **gran influencia**, que un maestro posee para los niños en estas edades; y por lo tanto; **la responsabilidad** que ello conlleva. Soy consciente que la repercusión es grandiosa en todas las etapas de su vida, pero considero que de forma muy especial, por el momento de desarrollo cognitivo, físico y afectivo, como veremos a continuación, esta es una etapa crucial para ellos, por las profundas transformaciones psicológicas que marcan el paso de la infancia a la niñez.

Por este motivo, considero que los maestros en estas edades, deben de incluir en su vocabulario diario frases como: “confió en ti”, “te respeto”, “te acepto tal y como eres”, “eres un ser maravillosos”, “aprendo tanto contigo”, “tienes unos maravillosos dones”...

— **La prevención de problemas personales:**

Fui también descubriendo algunas de sus necesidades, como es la de poner a su disposición mecanismos o escenarios que propicien que ellos mismos puedan detectar y potenciar sus **habilidades innatas**. También observé como los **miedos y la falta de autoestima** que surgen en la etapa de crecimiento personal que va desde los 8 a los 16 años, cada vez se produce de forma mucho más precoz, encontrándome con niños en este primer ciclo de primaria, con un terrible rechazo a sí mismos y hacia sus capacidades.

— **Cuidar las transiciones de los ciclos educativos:**

Veo como el paso de la Educación Infantil a Primaria les supone una gran incertidumbre; al igual que a sus padres; ya que muchas cosas son nuevas para ellos: la organización del aula, los tiempos, las asignaturas, las notas, el aumento de la atención y de las exigencias, los horarios, las tareas, los exámenes... Y entonces siento que se ve al niño de 1º como un pequeño “graduado” que pasa a “enlatarse” en una silla, frente a una mesa, con su mochila llena de libros, repleta de libros, su tarjeta para fichar cada hora, en cada asignatura, atento, inmóvil... “**Es que ya es de primaria**”... he oído tantas veces!!!

Esta realidad, esta es una de las razones que más me anima e invita a estar inmersa en este nivel, pues veo como nuestro sistema educativo no se preocupa en **cuidar las transiciones**, los cambios de etapa de Infantil a Primaria, de Primaria a Secundaria... Y considero que es necesario y primordial, cuidar el cambio metodológico, que se produce en cada etapa; acompañando el proceso, adaptando progresivamente las metodologías, los espacios, los materiales, la presencia y la figura del profesor; para que no se haga con la brusquedad existente en la actualidad.

— **Instaurar metodologías**

También creo que es una etapa estratégica para **establecer metodologías** como el trabajo por proyectos (iniciado en la etapa de Educación Infantil), **trabajo cooperativo**, **rutinas de pensamiento**, **aprendizaje basado en problemas**... en las que aprendan a pensar, a escuchar, a aportar ideas, a compartir roles, a respetar opciones, a buscar diversas soluciones...

Parece que olvidamos que un niño de 5–6 años es inquieto, le gusta moverse, es creativo, le cuesta centrar su atención durante mucho tiempo, le encanta jugar e interactuar; y necesita tiempo para aprender a controlar sus impulsos, a tomar decisiones y a disfrutar de actividades



más reflexivas; lo que requiere de *estrategias respetuosas* con dichas necesidades. También requiere conocer más al sujeto... como afirma el pedagogo y antropólogo brasileño Tiao Rocha:

*“Promover un proceso de aprendizaje significa una relación plural que se basa en **quién es el otro**. Aprender quién es el otro significa entender otro punto de vista, y un punto de vista es la vista a partir de un punto diferente al nuestro. Comprender algo tan básico nos enriquece. Por eso la escuela no puede aceptar la idea de la exclusión y sí la de la inclusión, no podemos perder a nadie porque con ello perdemos su cultura, sus emociones, su manera de entender la vida” (Rocha, T. 2013:3)*

Han sido muchos los investigadores que han estudiado las características de los niños a estas edades, por lo que **he seleccionado siete centros de interés**, para tratar de justificar y revelar la importancia de ejercer deseosa y gustosamente en este ciclo educativo:

- A– El desarrollo del pensamiento y cambios en los procesos cognitivos del aprendizaje
- B– Los vínculos afectivos y la imagen personal del niño
- C– La educación emocional
- D– La comunicación y el lenguaje
- E– La importancia del juego
- F– La creatividad
- G– Las relaciones con los demás
- H– Los estilos de aprendizaje

A– EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y CAMBIOS EN LOS PROCESOS COGNITIVOS DEL APRENDIZAJE

Estos primeros años de la niñez, se caracterizan porque el niño va a dar el paso definitivo desde una percepción del entorno, caracterizada por la concreción, sincretismo y egocentrismo a una percepción más minuciosa, crítica y analítica (Moraleda, M. 1992:139).

Para Jean **Piajet** (1979) en una primera fase (desde 1 año y medio a 4 años) aparece la función simbólica que hace posible la adquisición del lenguaje y el **pensamiento simbólico y preconceptual**. De los 4 hasta 7–8 años aproximadamente, se construye, en continuidad íntima con el precedente, un **pensamiento intuitivo** (el cual *prolonga la inteligencia sensorio–motriz y es un pensamiento imaginado, más refinado que en el periodo anterior, pues se refiere a configuraciones de conjunto y no a simples colecciones*). (Piajet, J. 1999:152) cuyas articulaciones progresivas conducen al umbral de la operación. Posteriormente se organizaran las “operaciones concretas” (entre los 7 a 12 años) y más tarde “el pensamiento formal” (desde los 11–12 años). (Piajet, J. 1999:137–138).

Por lo tanto, los niños en torno a los seis años, aunque todavía les queda mucho para alcanzar un pensamiento realmente lógico, se produce un importante progreso en lo que se refiere al **pensamiento**. Los niños ya adquieren una serie de nociones que les permiten referirse a las cosas, transformar las situaciones, pensar en ellas y razonar de una manera mucho más lógica, muestran más interés por lo que le rodea, se interesan en conocer el porqué de las cosas... y todo ello le va a repercutir en el desarrollo de las emociones y la afectividad y en cómo se relaciona con las personas de su ámbito; por este motivo, como dice el profesor y filósofo



Bernabé Tierno (2007:36): “*es tan importante comprender cómo entiende el niño su mundo y cómo actúa sobre él*”.

Todas estas conquistas en el ámbito del pensamiento, le permitirán al niño hacer **operaciones más complejas** como: ordenar en función de color, forma, tamaño; clasificar por formas o características, solucionar problemas sin tener que probar todas las opciones; entender las relaciones entre grupos o elementos; o utilizar el lenguaje de una manera más crítica y lógica.

Las tendencias evolutivas en sus procesos cognitivos del aprendizaje, según Nickel, se caracterizan a estas edades por (Moraleta, M. 1992:148–149):

- El acusado incremento planificado e intencional, frente al espontáneo y casual.
- Al progresiva sustitución del aprendizaje psicomotor por el simbólico y el verbal.
- La creciente complejidad de los procesos de aprendizaje.
- El mejoramiento de la organización y estructuración de las estrategias cognitivas.

Para Henri Wallon hasta los 6 años o más, el niño permanece comprometido en su actitud y sus ocupaciones presentes, y *su actividad tiene algo de exclusivo, es incapaz de evolución rápida entre los objetos y las tareas*” (Wallon. 2000:174). Es un periodo en el que el niño está dispuesto a **aprender desde la experiencia**, desde **lo que él puede ver y tocar**, y es desde esta práctica, desde donde podemos favorecer el desarrollo del pensamiento del niño, pero sin perder de vista que se trata de un aprendizaje gradual que debemos respetar.

“*El gusto que tiene el niño por las cosas puede medirse por el deseo y la capacidad que tiene de manipularlas, de modificarlas y de transformarlas*” (Wallon. H. 2000:175)

B– LOS VINCULOS AFECTIVOS Y LA IMAGEN PERSONAL DEL NIÑO

La psicóloga María Luisa Ferrerós (2007) nos explica como los vínculos afectivos que el niño tiene desde el útero materno y en su infancia, construyen una impresión emocional que le afectarán en sus conductas posteriores, en su imagen propia.

La valoración que los demás hacen del niño, le ayuda a valorarse a sí mismo al principio. El niño se ve como le describimos: malo, ruidoso, travieso, patoso, bueno, valiente, atrevido, listo, mágico... **la autoestima y la valoración es decisiva en la evolución del niño**. El sentimiento profundo de confianza en sí mismo, ese mapa cognitivo o imagen propia es necesaria para afrontar cada día los pequeños retos hacia su independencia. (Ferrerós, M^a L. 2007:118)

Para esta investigadora, en el ámbito escolar, los profesores tienen una gran influencia en la primera infancia:

“*Lo que les enseñas ahora es lo que serán mañana. Lo que viven en la infancia les acompañara siempre, les marcará una forma de ver la vida; es su herencia. Eso no se lo podrán arrebatar*” (Ferrerós, M.L. 2007:125).

En este sentido Henry Wallon es muy contundente en sus afirmaciones, proclamando “*que de tres a seis–siete años, el apego a las personas es una necesidad inevitable para el niño. Si se le priva de ello, será víctima de atrofas psíquicas cuyas huellas afectaran a su gusto por vivir y a su voluntad, o de una ansiedad que le dará un conjunto de pasiones penosas o perversas*”. (Wallon, H.2000:168).

Luis Rojas Marcos Catedrático de Psicología (2007:89), explica como los niños a los 2 años ya comienzan a captar las cosas que son importantes para sus padres, las expectativas que estos quieren ver cumplidas. Pero es a los cinco o seis años cuando se **preocupan por lo que dicen o**



piensan los demás de ellos y evitan exponerse a sus críticas. Se avergüenzan de sus fallos y se sienten mal cuando otros se ríen o les ridiculizan. Más adelante, los pequeños *interiorizan y hacen suyas muchas de las actitudes y opiniones de las personas con autoridad que les rodea, y empiezan a formar su propia opinión sobre sí mismos*. Por lo tanto el que los pequeños dependan tanto de los demás para construir su concepto de sí mismos implica ciertos riesgos y una **gran responsabilidad por parte de los docentes** que les acompañamos en este proceso.

“Si los cuidadores son afectuosos, responsables y reafirman las cualidades de las criaturas, sirven de reflejo social positivo a estos futuros adultos. Sin embargo, bastantes niños se ven a sí mismos en el oscuro espejo de personas emocionalmente distantes, imprudentes, amargadas o, incluso, crueles con ellos” (Rojas, L; 2007:89).

Un aspecto muy importante a esta edad, según Bernabé Tierno es **el logro de la identidad**. La capacidad para juzgarnos, empieza a formarse a partir de los cuatro años y, partir de esta edad, los niños comienzan a distinguir las diferentes áreas de competencia, y a entender que ciertas tareas se les dan mejor que otras. También descubren la posibilidad de compararse con otros y esta comparación les ayuda a contribuir valoraciones más realistas. Pero al mismo tiempo, les puede inducir a verse menos competentes que otros, lo que les haría sentirse inferiores o ineptos. Las comparaciones pueden tener consecuencias penosas si el pequeño proyecta en ellas la diferencia que existe entre lo que le gustaría hacer y lo que cree que puede hacer. (Rojas, L. 2007:129).

“El concepto de uno mismo se forja, durante las dos primeras décadas de vida, como resultado de la combinación de múltiples ingredientes. Unos vienen grabados en el equipaje genético que traemos al mundo; otros se configuran de los vínculos afectivos que creamos durante la infancia y de las experiencias que vivimos. Un entorno familiar y escolar seguro, cariñoso y estimulante nutre los pilares de un “yo” sano en los niños. Por el contrario, bajo condiciones de incertidumbre, abandono y penuria extrema, se dañan estos soportes y se distorsiona la idea que los pequeños se forman de sí mismos. Otro factor muy influyente son las opiniones que, a nuestro parecer, albergan de nosotros las personas que consideramos importantes” (Rojas, L; 2007:249–250).

En resumen; la primera imagen que tiene el niño de sí mismo, es la que le ha proporcionado el ambiente familiar, pero paulatinamente, el profesor empieza a cobrar un papel relevante, constituyendo un punto de referencia que puede contribuir a un desarrollo adecuado de su autoestima. Y puesto que la autoestima es el valor que se da a sí mismo, para la psicóloga y profesora Montserrat Giménez (Tierno, B. y Giménez, M. 150–151:2007), le van a influir:

- Los comentarios, actitudes y sentimientos que le transmitamos.
- Las posibilidades de efectuar con éxito las actividades que realiza.
- La forma en que interpreta sus éxitos y fracasos.
- Las relaciones que mantiene con otras personas significativas para él.

A partir de los 6 años, los procesos de comparación con sus compañeros aumentan, y percibirse como un buen o mal estudiante va a ser fundamental. Si **un niño se siente confiado**, se esforzará en mantener esta imagen que ha ido formando de sí mismo, y podrá seguir implicándose en las diferentes actividades que se le plantean. Pero por lo contrario, si aprende a considerarse un mal estudiante porque hay cosas que no le salen y no recibe el apoyo necesario, lo más probable es que vayan aumentando su desmotivación e interés.



“Absorbido sucesivamente por cada una de sus tareas, el niño tampoco parece capaz de hacer soportar el peso de la imagen que se atribuye de lo que se debe a sí mismo: recurrir prematuramente a su responsabilidad es dictarle sus rasgos, imponerle una dependencia ficticia, mal comprometida, que no favorece la evolución de su autonomía” (Wallon. 2000:175).

Son muy numerosos los estudios que demuestran la importancia que las **expectativas del profesor** ejercen sobre el rendimiento y la autoestima de sus alumnos; hablamos del **“efecto Pigmalión”** Si el profesor confía en el alumno y le demuestra su apoyo es más probable que el niño logre un buen rendimiento y se vea a sí mismo como alguien valioso. Por el contrario, si el profesor no confía en su alumno, piensa de él que no sirve para los estudios, lo más probable es que le brinde menos oportunidades de éxito, lo cual repercutirá en su rendimiento y en la percepción que tiene de sí mismo.

De forma que plantearse **expectativas positivas**, es decir, confiar en las capacidades del alumno, permite que sea más fácil que éste se desarrolle en todas sus dimensiones, y en especial, en el desarrollo de su autoconcepto académico (la percepción que el niño tiene de su valía como estudiante) este hecho **exige de los docentes**:

- Aceptar la originalidad de cada niño.
- No realizar comparaciones.
- Hacer cumplidos realistas, haciéndole ver lo que es adecuado y lo que no lo es.
- Ser cariñoso, con las palabras, con la mirada y con el cuerpo.
- Demostrar interés por lo que es, por lo que hace, por lo que siente.
- Exigirle hasta donde pueda llegar, respetando sus ritmos, pero tratando de potenciar todas sus cualidades.

C– EDUCACIÓN EMOCIONAL

Daniel Goleman en su libro Educación Emocional expone un sencillo ejemplo que sustenta de manera muy gráfica la importancia de educar el aspecto emocional en un individuo. *“Numerosas personas cognitivamente brillantes fracasan en su inserción social y laboral, mientras algunos no tan brillantes en el aspecto cognitivo pero con un buen equilibrio entre este factor y el emocional, tienen un éxito descomunal a lo largo de toda su vida. La explicación a este fenómeno se encuentra en la poca importancia que se ha prestado en el siglo anterior a educar la faceta emocional. El factor cognitivo centró todos los esfuerzos de los estudiosos que se empeñaron en relacionar al famoso cociente intelectual sólo con las capacidades cognitivas de un individuo” (Goleman, D. 1996:43).*

Jannet Patti educadora e investigadora en cultura y clima social, propone que resulta crucial **revisar el estado de la educación emocional en edades tempranas**, pues vivimos en una sociedad donde crecen exponencialmente los problemas relacionados con la ansiedad, depresión, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc. Ésta debe **comenzar en educación infantil y transcurrir a lo largo de toda la vida**, ya que permitirá al individuo afrontar mejor los retos de la vida, pues tiene como finalidad el desarrollo del bienestar personal y social. No debemos olvidar que **las emociones tienen un valor adaptativo** porque nos protegen de peligros, son valiosos recursos de información porque nos pueden hacer ver qué sienten otros y finalmente, las emociones no pueden estar separadas de la cognición y las habilidades sociales. *“Las competencias emocionales y sociales se aprenden. Educar al corazón es tan importante*



como educar la mente” (Jannet P. 2013:2). Jannet Patti destaca cinco pilares fundamentales que no debemos obviar en la educación emocional:

- **Autoconciencia:** valorar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas.
- **Autogestión:** regular las emociones propias para lidiar con el estrés y el impulso de control y para perseverar ante los obstáculos.
- **Conciencia social:** ser capaz de ponerse en el lugar del otro y de empatizar con los demás.
- **Habilidades de relación:** establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación.
- **Toma de decisiones responsable:** tomar decisiones basadas en la consideración de las normas éticas.

D- LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

El *lenguaje* cumple una función autorreguladora muy importante, al enseñar al niño a expresar sus emociones antes de que se desborden y a tener en cuenta los sentimientos de los demás, le estamos enseñando a autocontrolarse y regular su propia conducta.

“El niño va estructurando su pensamiento a partir del lenguaje que le va dando pistas de lo que tiene que hacer, lo que es deseable y lo que se espera de él. En otras palabras: el lenguaje ayuda a poner orden en el comportamiento de la persona” (Tierno; B y Giménez, M .2007:51)

Para el doctor en psicología Mariano Moraleda, a estas edades, hay dos aspectos que caracterizan el desarrollo verbal del niño (Moraleda, M. 1992:149–151):

- El primero se refiere a la ampliación y diferenciación de su amplitud para la expresión verbal, en el que en general, ejerce una influencia favorable la escuela: diferenciación de fonemas, perfeccionamiento de su articulación, aumento de la fluidez y comprensión léxica y progreso morfosintáctico.
- El segundo aspecto se caracteriza por la progresiva objetivación de su lenguaje; en su expresión tanto oral como escrita.

También va superando el egocentrismo para darse cuenta de que hay *otras formas de ver las cosas diferentes* a como el las ve o siente. Y esta capacidad para adoptar diferentes puntos de vista, le ayudara a entender mejor las relaciones con los demás.

A estas edades valora muchísimo *la opinión del adulto*, pues les puede explicar las relaciones causales entre diversos acontecimientos, por lo que le va a encantar que le cuenten cosas, sucesos... y ésta curiosidad irá fortaleciendo algunos de sus intereses ayudándole a sentar *las bases de la comunicación*.

Y el profesor, con su expresión oral, tendrá una influencia decisiva: *“La escuela y sobre todo, la calidad de intervención verbal del educador con sus alumnos, constituye en este periodo un factor decisivo de diferenciación de suma importancia en el desarrollo del lenguaje (Wilkinson, 1982). El educador actúa como modelo, como enseñante de un determinado uso del lenguaje oral y como reforzador de dicho uso. Debido a su poder institucional, referencial y de experto, su influencia suele ser decisiva en el modo de cómo se desarrolla el lenguaje entre sus alumnos”* (Moraleda, M. 1992:153).



E- LA IMPORTANCIA DEL JUEGO

Si leemos el significado de juego según la RAE: “*Es cualquier tipo de actividad que aprendemos por puro placer, sin ninguna preocupación por el resultado final, incluso aunque el juego pueda llevarnos a realizar una obra de arte o un descubrimiento científico*”.

Para Aletha Solter el juego es “*la forma primaria de aprender durante los primeros ocho a diez años*”, y tiene tres funciones importantes:

- a) ayuda a los niños a adquirir habilidades físicas, sociales e intelectuales
- b) ayuda a los niños a entender y asimilar información
- c) ayuda a los niños a resolver las experiencias traumáticas

Por lo tanto, el juego es una necesidad del niño para imaginar e experimentar fantasías, son actividades que nos permiten *desconectar, disfrutar, explorar, interaccionar; es un espacio en el que expresan su psicomotricidad, sus deseos, temores o sentimientos; y son una gran oportunidad para ensayar todo aquello que necesita en su desarrollo*; desarrollando la atención ante su juego y el de los demás, al igual que la memoria. Para Bernabé Tierno y Montserrat Giménez “*El lenguaje, el juego y el dibujo nos permiten comprender mejor lo que le sucede al niño entre los 6 y 8 años*” (Tierno; B y Giménez, M. 2007:46) o como explica Ruth Campos “*El juego para el niño es un alimento, jugando se anticipa el mundo, se preparan para la sobrevivencia y relacionan con su entorno. Con el juego expresan su creatividad y exploran, para continuar aprendiendo*” (Campos, R; Verduzco, M.E. 2007:9).

Son innumerables los tratados sobre los beneficios del juego en el niño; un ejemplo son los estudios sobre la formación de la inteligencia y el desarrollo de los procesos psicológicos de Lev Vygotsky el cual estudia entre otros la influencia del juego en la educación de los niños. Propone que “*durante el juego el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria en el juego, es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es*”. Al imitar a sus mayores en actividades culturales aprendidas, los niños crean oportunidades para el desarrollo intelectual. En un principio, sus juegos son una pura repetición y resumen de situaciones reales; sin embargo, a través de la dinámica de su imaginación y del reconocimiento de las leyes implícitas que gobiernan dichas actividades que los niños reproducen en sus juegos, alcanzan un primer dominio del pensamiento abstracto. En este sentido, Vygotsky afirmaba que *el juego dirige el desarrollo* (Vygotsky, L.S. 2000:194).

Aunque el **juego simbólico** aparece en torno a los 2-3 años, a los 6 años el niño sigue utilizándolo y necesítándolo para representar la realidad, a través de objetos que se ajuntan a lo que necesita. También comienza a aparecer el **juego de reglas**, en el que las normas y la organización con los compañeros, son necesarias para su desarrollo.

Para Henri Wallon la **actividad propia del niño es el juego** y se confunde con la actividad total del niño, en tanto que esta es espontánea y no toma sus objetos de las disciplinas educativas. Para este autor que luchó siempre por una enseñanza más adaptada a las necesidades del niño afirma que “*El juego no es, en esencia, algo que no requiera esfuerzo, contrariamente al trabajo cotidiano, puesto que el juego puede exigir y liberar cantidades de energía mayores que las que podría provocar una tarea obligatoria*”. (Wallon,H.2000:53-54).

En los actuales estudios de neuroeducación, se ratifica la importancia del juego, pues consideran que en los primeros años, la conducta que desarrolla el niño para aprender es a través del estímulo de la curiosidad. Según Francisco Mora “*jugar es un medio, una excusa, a través*



de la cual se aprende porque cada percepción, seguida de un acto motor, es siempre nueva, sobrepasa de la anterior, y refuerza así la curiosidad. () **El instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa de aprendizaje**” (Mora, F. 2013:74).

“El juego ayuda al niño a desarrollar su atención activa y la memoria. En su actividad lúdica, el niño tiene que concretarse en el argumento, contenido y objetivos del juego y recordarlos continuamente. () el juego estimula al niño a desarrollar su capacidad comunicativa y su lenguaje” (Moraleda, M. 1992:130).

Me gustaría concluir con las palabras de Tiao Rocha que explica hacia dónde debería evolucionar la escuela, la cual considera no “*debería seguir castigando a los niños, cuando podemos aprender más jugando y siendo felices*”. Este hombre que define **la educación como un juego del que participamos para ser felices, en el que no hay límites y los niños son capaces de todo**. Fundador del Centro Popular para la Cultura y Desarrollo de Brasil patentó la “*metodología de la diversión*”, una forma didáctica que mediante la interacción, el juego y la danza enseña desde una simple receta de cocina, hasta la más compleja ecuación o fórmula científica. Cuando le preguntan ¿En qué consiste la metodología de la diversión? El responde:

“Una vez, cuando propusimos la pedagogía del juguete, un joven me preguntó que dónde estaban los juguetes. Yo le dije que no eran necesarios porque éramos capaces de construir cualquier juguete con nuestro propio ingenio y a la par divertirnos e ir aprendiendo cosas nuevas. Han pasado más de 20 años y no he tenido que comprar ningún juguete, todo lo hemos podido construir. Todo parte de la premisa de aprender haciendo. Un niño que construye un camión de madera es capaz de todo con la madera, porque el niño no aprende a hacer un producto, sino a manipular la madera y sus formas para crear cosas mejores para todos. Es asunto de principios” (Rocha, T. 2013:4).

F- LA CREATIVIDAD

En la actualidad las tareas mecanizadas las desempeñan máquinas, y el individuo es más valorado a nivel intelectual que por su talento. Los sistemas educativos deben adaptar sus planteamientos a esta nueva realidad y debe centrar sus esfuerzos en **no cortar las vías de desarrollo creativo** de sus aprendices, y generar oportunidades para que el mencionado talento pueda ser desarrollado. Richard Gerver (profesor y reconocido líder educativo por convertir la Grange Primary School, uno de los peores centros de Gran Bretaña, en uno de los colegios más innovadores del mundo) nos ofrece una aproximación al concepto de creatividad, observado desde el ámbito de la educación. Para dicho autor existen factores que deben ser modificados para que a los jóvenes de las nuevas generaciones no se les corten sus vías creativas, de entre ellos podemos destacar los siguientes:

- El sistema educativo es un sistema *basado en el control*, se centra siempre en obtener la respuesta correcta, en reproducir lo que alguien ya produjo, mientras que lo necesario para la sociedad actual es un sistema de dotación de poder, donde el individuo **toma protagonismo construyendo sus propias producciones**.
- Se nace siendo creativo, es parte de nuestra inteligencia natural y es lo que diferencia a los seres humanos de las demás especies. **El 80% de los aprendizajes se producen antes de los 5 años**, después de esta edad a los niños se les empieza a dirigir ordenándoles qué deben hacer, cómo hacerlo y en qué plazos. Esto termina por obstruir las vías de creatividad que estos niños poseen.



“Los problemas del mundo actual los hemos creado nosotros, pero los tendrán que resolver las nuevas generaciones. Es imposible que lo consigan si lo que les enseñamos es a proceder como nosotros lo hacíamos al crear dichos problemas”. (encuentro.educared.org/Richard Gerver).

Siguiendo en esta línea propuesta por Richard Gerver, en una entrevista realizada a Tiao Rocha, responde de esta manera ante la pregunta:

—¿Algún consejo para desarrollar la creatividad de los estudiantes?

“Desarrollamos una manera y se denominó salir de la caja. Le preguntamos a los estudiantes de cuántas maneras innovadoras podríamos utilizar un paraguas si no hay lluvia, de cuántas maneras podíamos usar una pelota de baloncesto sin las manos, cómo podríamos sacar un elefante de un baño sin dañar la construcción o sin matar el elefante o finalmente de cuántas maneras podemos alfabetizar esta clase. Los estudiantes tenían cinco minutos para escribirlo y de muchas preguntas resultaron más de 70 opciones diferentes, que de otra forma no se hubieran concebido. La siguiente pregunta es cuántas de esas alternativas innovadoras podemos hacer hoy a un costo cero y entonces las ponemos en práctica. Así hasta llegar a preguntas trascendentales en las que la comunidad propone cómo podemos garantizar agua para todas las personas, cómo podemos salvar a los jóvenes de la criminalidad o cómo podemos reducir la mortandad neonatal en ciudades que no tienen médicos ni hospitales.

Todos tenemos un tiempo: el presente. Lo que pasa es que algunos viven el pasado del presente, otros el presente del presente y otros el presente del futuro. El desafío es que todos podamos vivir el presente del futuro” (Rocha, T. 2013:1).

Al igual que no podemos cortar las alas de la creatividad, favoreciendo que los niños en el aula jueguen, construyan, creen, pinten, canten, bailen, dramaticen... considero que debemos mantener viva la **fantasía**, pues aunque ellos van tomando mayor conciencia de la realidad, no significa que de dejen de fantasear, pues les encantará poder dejar volar su imaginación a través de cuentos, anécdotas, historias, leyendas, juegos... que considero no deberían faltar en ningún aula.



— Curso 2014–2015

“Nos vamos de excursión”

Ante la ilusión de coger un autobús para irnos de excursión y partiendo de la idea de reciclar, construimos nuestro propio autobús con briks de leche y periódicos.



— Curso 2013–2014

“A mover el esqueleto”

Cuando trabajamos el tema de las articulaciones en ciencias, comenzamos a mover todas ellas, derivando en un baile grupal.





— Curso 2013–2014
 “Mercadillo de arte en clase”

Todos los días tenemos un ratito de “desconexión” para que cada niño elija una actividad que le apetezca hacer en ese momento. Muchos niños deciden pintar y estas tres niñas montan un mercadillo con los dibujos elaborados.



— Curso 2010–2011
 “El Camino de Santiago”

Nos fuimos dos días a realizar una ruta del Camino de Santiago todo el primer ciclo, y Miguel, Miguel Ángel, Santiago y Cesar, en un ratito de “desconexión” construyeron su particular Catedral de Santiago.



— Curso 2013–2014
 “Taller de Alzheimer”

A lo largo del curso invitamos a diferentes asociaciones de ámbito solidario o sanitario a visitar nuestro aula, en este caso, nos hablaron sobre la problemática de las personas que sufren Alzheimer y realizamos un juego grupal, con pruebas de diferentes tipos.



— Curso 2011–2012
 “Enredo”

En uno de los momentos de “Desconexión” Ana y Lucía deciden jugar al “Enredo” con sus manos y pies, El resto de los niños están construyendo una torre con piezas móviles.

G- LAS RELACIONES CON LOS DEMÁS

Como estamos comprobando, a partir de los 6 años nos adentramos en un momento de importantes cambios. En lo que se refiere a *las relaciones del niño con los demás*, estamos ante un desplazamiento progresivo de la afectividad, pues anteriormente estaba volcada en la familia, y poco a poco, se va a ir extendiendo hacia otras zonas de comunicación, como son sus iguales. Fundamentalmente, sus compañeros se van a convertir en un gran referente, con quien identificarse u oponerse.



La **relación con los padres** según Monserrat Giménez también cambia y las nuevas conquistas que ha logrado desde el punto de vista intelectual, de pensamiento y lenguaje, les van a permitir a los padres que conozcan mejor a sus hijos; y por parte de los niños es una edad en la que se encuentran especialmente receptivos, para aprender de sus padres (Tierno; B y Giménez, M. 2007:51).

A partir de los 6 años, **el concepto de amistad cambia** y se empieza a ver como amigo a aquella persona con la que compartimos cosas y con la que nos complace estar. Relacionarse con los compañeros de clase, le ayuda a adquirir habilidades sociales, a colaborar, negociar, resolver conflictos, respetar otros puntos de vista; lo que le va a permitir adaptarse mejor o peor al ambiente escolar, sentirse querido y aceptado y desarrollar su autoestima. Este hecho exige al docente, estar atento para evitar que ningún niño se sienta aislado o rechazado.

Ya hemos visto la importancia que las exceptivas del profesor tienen sobre la motivación de los niños. A estas edades **el profesor constituye un referente básico**, y es fundamental que se trabaje de forma conjunta con los padres, para propiciar al niño todo que necesita para su desarrollo.

Para Mariano Moraleda, en los primeros años de la educación primaria, el punto central lo ocupa la figura del profesor y, en segundo plano, los compañeros. Cuando un niño ingresa en un centro docente, psicológicamente ingresa en un aula; no en una escuela o colegio. Si en ella el niño entra pronto en contacto con su profesor, no ocurre lo mismo con sus compañeros:

“Quien da verdadera cohesión a este grupo artificialmente formado como es el aula es, el profesor, líder y jefe indiscutible, en razón de su fuerza y prestigio de adulto y de las extraordinarias funciones que desempeña así como de los lazos afectivos que establece con ellos” (Moraleda, M. 1992:157).

H- LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Que no todos aprendemos igual, ni a la misma velocidad no es ninguna novedad. En una misma clase cada miembro del grupo aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en unas áreas que en otras. Esas diferencias en el aprendizaje son el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el bagaje cultural previo y la edad. Sin embargo esos factores no explican porque a menudo nos encontramos con alumnos con la misma motivación y de la misma edad y bagaje cultural que, sin embargo, aprenden de distinta manera; mientras a uno se le da muy bien leer y comprender textos, al otro le resultan mucho más fáciles los problemas matemáticos. Esas diferencias sí podrían deberse, sin embargo, a su distinta manera de aprender.

Tanto desde el punto de vista del alumno como del punto de vista del profesor el concepto de **los estilos de aprendizaje** resulta especialmente atrayente, porque nos ofrece **grandes posibilidades de actuación** para conseguir un aprendizaje más efectivo. El término ‘estilo de aprendizaje’ *se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.* (<http://www.webscolar.com/>)



De esta manera el concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del **aprendizaje como un proceso activo**. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva lo que el alumno haga o piense no es muy importante, pero si entendemos el aprendizaje como la **elaboración por parte del receptor de la información** recibida parece bastante evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características.

De esta manera el concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del **aprendizaje como un proceso activo**. Si consideramos que el aprendizaje equivale a recibir información de manera pasiva lo que el alumno haga o piense no es muy importante, pero si entendemos el aprendizaje como la **elaboración por parte del receptor de la información** recibida parece bastante evidente que cada uno de nosotros elaborará y relacionará los datos recibidos en función de sus propias características. Pues como asevera Aletha Solter (2013:2) “*Al igual que los niños son diferentes también tienen diversos estilos para aprender*”

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje, lo que nos ofrecen es un marco conceptual que nos *ayude a entender los comportamientos que observamos a diario en el aula, como se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo nuestros alumnos y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado*. Aunque la realidad siempre es mucho más compleja que cualquier teoría. *La forma en que elaboremos la información y la aprendamos variará en función del contexto, es decir, de lo que estemos tratando de aprender, de tal forma que nuestra manera de aprender puede variar significativamente de una materia a otra*. (<http://www.webscolar.com/>) Por lo tanto es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, pues **nuestra manera de aprender evoluciona y cambia constantemente, como nosotros mismos**.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje:

- **El estilo Visual:** los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera.
- **El estilo Auditivo:** los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona.
- **El estilo Kinestésico:** son aquellos alumnos que procesan la información asociándola a sus sensaciones y movimientos, a su cuerpo.

Puesto que algunas de las características de estos estilos de aprendizaje son:

- Pueden variar en diferentes situaciones
- Pueden mejorarse
- Son también estilos de enseñanza
- Son relativamente estables
- Son más eficaces si coinciden con el estilo de enseñanza del docente

Considero que los docentes deberán hacer posibles y presentes en el aula los diferentes estilos de aprendizaje, variando sus exposiciones, presentaciones, explicaciones... De igual



forma, cuanto antes, podamos hacer conscientes a nuestros alumnos de cuál es su estilo de aprendizaje, más posibilidades de perfeccionarlo tendrá, favoreciendo así sus aprendizajes y en consecuencia su satisfacción académica y personal.

Todo lo expuesto hasta el momento podemos compendiarlo a través de la “*Teoría del Aprendizaje Basado en el Cerebro*” de los profesores Caine, R.N. y G. Caine (2003), que afirman que el aprendizaje es una combinación de experiencias agradables que se imprimen en la memoria, que es lo que permite el progreso del aprendizaje.

El tipo de aprendizaje que logra connotar una emoción en el niño seguro perdura, ya que la sensación agradable es la que estimula el aprendizaje del niño. Es decir, que la mejor manera de enseñar es optimizar los dos hemisferios que son los responsables de procesar la información que percibe de su exterior; por lo que **para aprender hay que sentir**. Desde el momento en el que el niño ha sido engendrado su aprendizaje va progresando en la medida en que se desarrolla su aspecto físico. Así un aspecto fundamental es propiciar un **ambiente estimulante** donde el niño aprenda *tocando, sintiendo, descubriendo, explorando*, etc.

Para cotejar su teoría nos proponen “**12 Principios para el Aprendizaje**”:

1. **El cerebro realiza varias funciones al mismo tiempo:** el cerebro percibe, procesa, interpreta y acciona. Si es así, el niño necesita coordinar todas estas dimensiones para mejorar su aprendizaje, y la mejor manera es enseñarlo algo de *manera lúdica*.
2. **En el aprender interviene toda nuestra fisiología:** por lo que es necesario incluir estrategias que *permitan el movimiento físico*.
3. **Dar sentido a nuestras experiencias es algo innato:** las estrategias de aprendizaje que se empleen, *deben ser estables*, ya que con el tiempo el niño adquiere esta estrategia de aprendizaje como algo propio.
4. **La búsqueda de significado se da mediante patrones:** los niños tienden a aprender *algo que a ellos les gusta*, de manera que ellos encuentran un patrón de significado aprenderán progresivamente.
5. **Las emociones no se pueden separar de la cognición:** por lo que se torna imprescindible utilizar la *dimensión afectiva* de la enseñanza.
6. **Cada cerebro recibe y crea las partes y el todo:** el aprendizaje debe de ser *perceptivo, sensorial y manipulativo*, de esta manera el aprendizaje se contextualiza, por consiguiente es más útil.
7. **El aprendizaje implica atención específica y periférica:** siendo necesario *organizar materiales* que incluyan los dos tipos.
8. **El aprendizaje implica procesos conscientes e inconscientes:** es necesario que los estudiantes revisen *lo que han aprendido y como lo han aprendido*.
9. **Tenemos dos tipos de memoria: un sistema de memoria espacial y un grupo de sistemas para la memorización:** se pueden *utilizar juegos* de origami, memoria y destrezas.
10. **El cerebro comprende y recuerda mejor cuando los hechos y las destrezas están incluidas en la memoria espacial natural:** promoviendo el *aprendizaje con elementos de la vida real*.



11. **El reto anima al aprendizaje mientras que la amenaza lo cohibe:** haciendo que la enseñanza *desafíe las habilidades* de tus estudiantes de esta manera darán todo de sí mismo.
12. **Cada cerebro es único:** se debe de brindar un *método de enseñanza–aprendizaje multidimensional* para incorporar todas las maneras de aprender de los alumnos.

He querido cerrar este apartado, con una de las espléndidas reflexiones que me ha regalado Marcelino, mientras dialogábamos sobre los niños y los maestros en este ciclo:

“Recuerdo mi aula, esta vez un grupo de 2º de EGB, en Cruces – Baracaldo, habíamos llevado al aula el bonito cajón de una televisión desguazada desde la que el grupo de responsables de cada día daba las noticias. El encuentro en el aula era un hervidero de actividad, de “comerciantes” que fabricaban los anuncios de sus productos, de serios periodistas que nos ponían al día de lo que ocurría en el aula... Utilizaban el “Telediario, punto y aparte” para hacer entrevistas a los compañeros, incluso a compañeros venidos de otras aulas... “La tertulia, una asignatura en el primer ciclo de EGB”, denominé a esta situación educativa en un artículo. Pensaba entonces: ¿Dónde podría llevarnos la escuela si verdaderamente la compartiéramos? Hoy, Nuria, me hago la misma pregunta...”
(Marcelino Vaca) ■

