

**POTENCIAL
EDUCATIVO DE LO
CORPORAL MÁS ALLÁ
DE LA EDUCACIÓN
FÍSICA ESCOLAR.
CUÑAS MOTRICES.**

**JUAN PABLO HARRIERO BALAGUERA
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

POTENCIAL EDUCATIVO DE LO
CORPORAL MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN
FÍSICA ESCOLAR.
CUÑAS MOTRICES

Autor: Juan Pablo Harriero Balaguera

Tutor académico: Hugo Rodríguez Campazas

Resumen.- Este trabajo, partiendo de un análisis histórico y contemporáneo de la situación del cuerpo en la escuela, propone un cambio hacia una realidad educativa que aprecie y aproveche el valor pedagógico de lo corporal. Con las cuñas motrices como herramienta educativa, la propuesta de intervención que aquí se recoge ofrece un conjunto de recursos diseñados para combatir el inmovilismo en las aulas y respetar la corporeidad del alumnado a lo largo de la jornada escolar.

Abstract: This paper, from a historical and contemporary analysis of the body's situation at school, proposes a change towards an educational reality which appreciates and takes advantage of the pedagogical value of the body sphere. With driving wedges as an educational tool, the proposed which is collected here provides a set of resources designed to combat the immobility in the classrooms and respect the corporeality of the students throughout the school day.

Palabras clave: cuerpo, cuñas motrices, educación integral, investigación educativa.

Keywords: body, driving wedges, integral education, educational research.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	2
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	3
4.1. Cuerpo y escuela.....	4
4.2. La revalorización del cuerpo.....	7
4.3. La distribución del tiempo en la escuela y su influencia sobre el cuerpo.....	9
4.4. El maestro como investigador en el aula.....	14
5. METODOLOGÍA.....	17
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: LAS CUÑAS MOTRICES.....	19
6.1. Definición, características y funciones.....	19
6.2. Diseño de cuñas motrices.....	21
7. REFLEXIÓN FINAL.....	37
8. LISTA DE REFERENCIAS.....	39
9. ANEXOS.....	41

1.- INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente y de manera mayoritaria, la escuela ha relegado al cuerpo y la motricidad de los alumnos y alumnas a un segundo plano, estableciendo una clara jerarquía en la que las cuestiones intelectuales priman sobre las corporales y afectivas. Hoy en día, mientras que en los documentos oficiales, libros y demás publicaciones se habla de educación integral y se defiende que los esfuerzos en el desarrollo de las dimensiones afectiva, corporal e intelectual del alumnado deben ser equiparables sin que ninguna de ellas prevalezca sobre las otras, dicha jerarquía sigue en boga.

Afortunadamente el tema que nos ocupa no se trata de un problema invisible, ya que muchos autores y profesionales del mundo educativo han sido y son conscientes de ello, han arrojado luz sobre esta cuestión con su trabajo y además han propuesto una serie de recursos y líneas de actuación con el objetivo de subsanar esta relación de desigualdad.

Desde mi posición de Maestro Especialista en Educación Física me corresponde a mí, como profesional del que se espera una cierta sensibilidad acerca de todas las cuestiones relativas al cuerpo que tienen lugar en la escuela, lanzar puentes que conecten a profesionales de todas las áreas para convencer, unir esfuerzos y trabajar de manera conjunta con el objetivo de lograr una pedagogía preocupada por satisfacer las necesidades de los alumnos y alumnas y por aprovechar al máximo el potencial educativo del cuerpo y de la motricidad en la escuela.

A tenor de lo dicho anteriormente, con este trabajo presento una propuesta práctica cuyo elemento protagonista son las Cuñas Motrices, una herramienta que trata de combatir el inmovilismo en el aula y la fatiga escolar a través de ejercicios, juegos y tareas de corta duración incluidas dentro de la jornada.

2.- OBJETIVOS

Los objetivos marcados para este Trabajo de Final de Grado son:

- Reflexionar sobre el papel del cuerpo y la motricidad en la escuela, desde una perspectiva histórica hasta nuestros días.
- Presentar la teoría del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) y las Cuñas Motrices como elementos comprensivos con las necesidades corporales de los alumnos y alumnas.
- Valorar la figura del maestro-investigador como protagonista de la mejora de su propia práctica educativa.
- Diseñar distintos tipos de Cuñas Motrices, diferenciadas de acuerdo a sus objetivos y a su espacio de aplicación dentro de la jornada escolar.

3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Una vez planteado el problema, cabe esperar un análisis en detalle del mismo para empezar a pensar en las posibles soluciones, lo que me lleva directamente a una pregunta: ¿Qué podría aportar yo al respecto como Maestro Especialista en EF si comenzase a trabajar el siguiente curso escolar? Como ya se reconoce claramente en el título del trabajo, la cuestión no sólo atañe a un área en particular, sino a la dinámica general de centro, al trabajo interdisciplinar en colaboración con otros compañeros y en definitiva, a mayor escala, a conformar toda una filosofía de trabajo.

En primer lugar, lo que he intentado con este TFG es hacer una composición de lugar sobre la situación por la que en muchos casos pasa el cuerpo del alumnado en la escuela y que, por resultarnos familiar, puede pasar desapercibida. La atención a las necesidades e intereses corporales suele producirse de forma aislada y demasiado centralizada en el áreas de Educación Física y en ocasiones en Educación Artística (lo que supone un tanto por ciento bajo del total de horas lectivas), mientras que durante el resto de la jornada escolar el alumno pasa de estar en muchos casos maniatado a la silla a momentos en los que sus cadenas son liberadas y la sobreexcitación se hace patente en su comportamiento.

En segundo lugar, mi propuesta práctica presenta, sirviéndome de las Cuñas Motrices, recursos concretos, verosímiles y diversos que dan una respuesta tangible al problema, con el objetivo de atender al cuerpo y la motricidad en todo momento, otorgándole así una importancia destacada dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Quisiera apuntar

también que a pesar de que ésta propuesta no haya sido puesta en práctica por no disponer de la oportunidad para hacerlo, todas y cada una de las actividades han sido diseñadas con el propósito de ofrecer experiencias educativas con un alto grado de aplicabilidad, cabiendo siempre una posible revisión ante cualquier rectificación y/o mejora que pudiera surgir.

Por otra parte, el desarrollo de este trabajo debe contribuir de manera directa a la consecución de los objetivos generales y competencias del título de Grado Maestro en Educación Primaria. De acuerdo a las características del tema, a la manera en que se ha desarrollado este proyecto y al resultado final que aquí se presenta, puedo concluir que a través de este Trabajo Final de Grado he conseguido:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

4.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

Del trabajo de documentación acerca del tema que ocupa este trabajo han resultado distintos planteamientos que se presentan en este apartado. En el primer epígrafe revisaré las diferentes ideas de cuerpo y su relación con la educación formal. A continuación desarrollaré en el siguiente punto los antecedentes más cercanos a nuestro tiempo, de los que se desprenden concepciones que en su mayoría sitúan al cuerpo como un valor educativo en alza. En el tercer epígrafe analizaré cómo afecta la manera en que se organiza el tiempo escolar en el cuerpo del alumnado. Y por último, en el cuarto y último punto abordaré la figura del maestro como investigador en el aula, así como la pertinencia del uso del método de investigación-acción en el campo educativo.

4.1.- CUERPO Y ESCUELA

A lo largo de la historia, las diferentes culturas y corrientes de pensamiento han concebido al ser humano de maneras distintas, y en relación a las ideas más relevantes de cada tiempo le han otorgado un valor particular al cuerpo.

Siguiendo parcialmente a Ulmann a través de la obra de Vázquez (1989), encontramos diferentes visiones históricas con respecto a este tema. En la Grecia arcaica, cuerpo y alma se consideran dos partes de una misma moneda, pero serán los filósofos griegos los que tiempo después introduzcan el dualismo, que en primer término diferencia las dos partes como elementos independientes y además otorga una valoración distinta para cada uno, considerando que lo etéreo prima sobre lo corpóreo¹. Esta concepción se verá potenciada de manera flagrante por el Cristianismo durante la Edad Media, estableciendo una jerarquía en la que “La parte superior, el alma, debe alcanzar su fin último, la salvación, y la parte inferior, el cuerpo, debe colaborar, para lo cual debe ser disciplinado y sometido” (Vázquez, 1989, p. 57).

El siguiente marco es el humanismo renacentista, que sigue marcando una diferenciación entre las dos partes, pero en este caso ambas requieren la atención de la educación sin que ninguna de ellas prevalezca sobre la otra. Más tarde el naturalismo defenderá la imposibilidad de separar alma y cuerpo, abogando por la educación de una y otra parte, aunque le otorgará al cuerpo un aura especial por disponer de una relación más próxima a la naturaleza.

Al entrar en el plano educativo se puede discernir de manera clara cómo dichas concepciones han tenido su reflejo directo en el tipo de educación que en cada momento ha sido impartida. En la escuela generalmente se ha justificado la ejercitación del cuerpo en base a dos argumentos que en ocasiones han ido de la mano, que son:

- Mantener a la población sana mediante unos ejercicios gimnásticos de carácter terapéutico y preventivo. Un pueblo sano es un pueblo productivo, y esta máxima se ha tenido muy en cuenta históricamente por los gobernantes de cada tiempo.
- Producir mediante la gimnasia militar ciudadanos con espíritu patriótico, preparados tanto física como mentalmente para luchar por los intereses de su país si fuera preciso.

¹ Platón, citado por Vázquez (1989) consideraba en contrapunto a esta idea que la formación del cuerpo era necesaria para adquirir una buena educación, estableciendo así una relación de complementariedad entre las partes.

Estos argumentos, parcialmente disfrazados con el fin de hacer creer a los ciudadanos que las instituciones velaban por ellos, en realidad protegían intereses que no perseguían objetivos educativos en busca del máximo desarrollo de cada persona.

Sin embargo, también surgieron otras ideas por el camino que cambiaron el foco de lugar para colocarlo lejos de fines económicos y/o militares. Dentro del Renacimiento Victorino da Feltré² rompió con lo establecido, propugnando una gimnasia educativa y moralizante que alejase a las personas de una vida marcada por el vicio y la ociosidad.

La transición ideológica entre la Edad Media y la época renacentista abre el camino a posteriores aportaciones que tendrán una importancia muy notable en la construcción del binomio cuerpo-escuela. Las filosofías empíricas y naturalistas, personalizadas en Locke y Rousseau respectivamente, argumentarán que la formación del cuerpo es tan importante como la del alma, y por consiguiente la educación no puede ser ajena a ello y debe otorgarle el papel que se merece.

En torno al siglo XIX surgen un conjunto de gimnasias escolares (sirvan como ejemplo el Turnen, la gimnasia sueca o la gimnasia metodizada) que tratan de estructurar altamente la instrucción del cuerpo en base a un método de ejercicios sistematizados. Estos métodos, avalados por las ciencias de la anatomía y la fisiología, gozaron de una gran aceptación y “ofrecieron un compendio de prácticas y técnicas corporales cuyas características centrales fueron el orden, el control y la vigilancia corporal en sus más mínimos detalles” (Scharagrodsky, p. 8). Además, algunos de los creadores de dichos métodos (Jhan, Amorós, Horacio Levene) incluyen en ellos la intencionalidad necesaria para que funcionen como una cadena transmisora de valores, que van desde el sentimiento militar y patriótico a la idea de sociedad, valor y deber. Y es que “siendo el cuerpo una seña de identidad no es ni puede ser un espacio neutro de significación; es, como la propia experiencia [...], un espacio de producción ideológica.” (Vicente, 2007, p. 62). Tanto por las formas como por el fondo, es evidente que estas propuestas están muy lejos de comprender y respetar la corporeidad del alumnado desde un prisma verdaderamente educativo.

Esta diversidad de puntos de vista, tal y como apunta Vázquez, ha dado lugar a dos tipos de pedagogías: “pedagogías de la represión del cuerpo” y “pedagogías de la liberación del cuerpo”.

² Este educador humanista fue el precursor que introdujo “la gimnástica en el currículum de su **Casa Giocosa**, lo que para muchos autores implica reconocerlo como uno de los promotores de los ejercicios físicos en la escuela” (Ríos, 2005, p. 25), y algunos elevan a la categoría de padre de la educación física moderna (en oposición a los que conceden dicha distinción a Rousseau).

Sobre las primeras, Vázquez (1989) desarrolla:

Las primeras (pedagogías de la represión del cuerpo) fundadas en un reduccionismo evidente del ser del hombre que se extendió durante muchos siglos y para las cuales la esencia del hombre es su espiritualidad, sostienen que la educación debe empeñarse sobre todo en el desarrollo intelectual y moral; es una educación que ignora el cuerpo aunque reconozca alguno de sus valores [...], pero en todo caso no se constituye nunca en objetivo educativo salvo para dominarlo; [...] (el cuerpo) es objeto de deberes [...] pero no de derechos; es una educación que reduce el cuerpo al “silencio”. (p. 58)

A pesar de que, como ya se ha dicho, esta concepción no haya colmado todas las opiniones ni todos los momentos históricos, es evidente que ha dejado su poso en el ideario de no pocas personas, y lo que es más relevante, de no pocos profesionales del medio educativo aún a día de hoy. Tradicionalmente la escuela ha impuesto una serie de normas de comportamiento que ha conformado lo que Luc Boltanski definió como “cultura somática”, concepto que Varela, citado por Vaca (2008, p.17), describió como el “moldeamiento sufrido por los cuerpos en las instituciones escolares en nombre de una buena educación”.

Y es que frente a lo que podría parecer un planteamiento educativo que ignoraba la dimensión física de las personas, la realidad es que esta cuestión ocupaba buena parte de la atención de los organismos educativos. Barbero (2005), apunta:

Su desaparición (la del cuerpo), 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. (p. 28)

Desde este punto de vista el cuerpo supone un mero obstáculo, un lastre que perjudica y dificulta el aprendizaje. Por ello, el objetivo no es otro que el de controlar la que es una variable problemática, y bajo el manto de la buena disciplina marcar un camino específico del que no se debe salir. Aquellos preocupados e incluso obsesionados por mantener el control de la actividad creen que “en el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar parte del soporte del acto requerido” (Foucault, 1976, p. 156).

En una línea más general, podríamos decir que esta filosofía culmina en último término en la deshumanización del alumnado, ya que no respeta su naturaleza. A través de la obra

de Freire (2009) podemos reconocer como el control desmedido y el dominio que se ejerce sobre ellos les transforma en objetos inanimados, estableciendo entre el maestro y el/la alumno/a una relación de posesión sádica.

4.2.- LA REVALORIZACIÓN DEL CUERPO

Analizando la cuestión en nuestro pasado más reciente y en la actualidad (siglo XX y XXI) podemos localizar huellas (que aún perduran hoy en día) de aquella escuela tradicional que condena al cuerpo al inmovilismo y que subestima el poder que la dimensión corporal del alumno puede ofrecer en su desarrollo. La siguiente imagen del Movimiento de Cooperazione Educativa (Barbero, 2005, p. 28), ilustra esta concepción de manera clarividente.

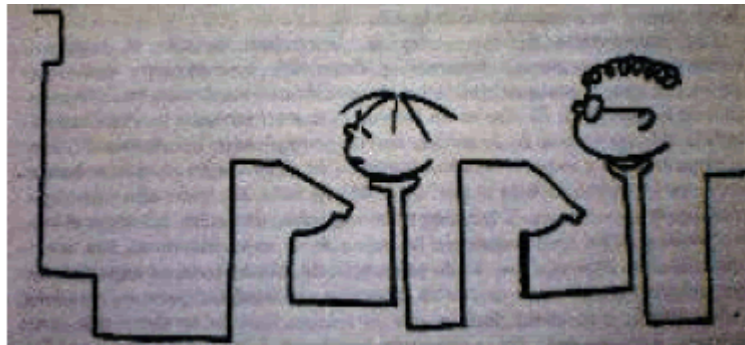


Figura 1. “En la escuela, el cuerpo no sirve”.

Afortunadamente, otras visiones sobre la educación se abrieron camino en este contexto. A caballo entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX surgió el movimiento de la Escuela Nueva, que proponía una alternativa con la que “frente a la escuela tradicional, magistrocéntrica-verbalista-y-memorística, se articuló un nuevo discurso puerocentrista que llamaba la atención sobre el respeto a la naturaleza del niño, a sus intereses, y, cómo no, a su actividad.” (Barbero, 2005, p. 27). A pesar de las críticas recibidas desde los discursos más conservadores y reaccionarios, este movimiento dio a luz a una línea de pensamiento a la que a lo largo de los años se han unido educadores y pedagogos.

En la década de 1970 surge el movimiento del “corporeísmo”, definido por Jean Maisonneuve como un conjunto de prácticas y discursos que abogan por una atención al cuerpo que promovía lo sensible y lo sensual. Pero fue poco tiempo después, a mediados de los años sesenta, cuando se desarrolla en Francia la que iba a ser una tendencia educativa de gran calado tanto en su país de origen como en España: “La Educación Psicomotriz” o, como se conoce más comúnmente, la psicomotricidad. Esta corriente otorga al ámbito corporal una dimensión y relevancia desconocida hasta entonces dentro del campo

educativo, chocando con la idea del cuerpo inútil y marginado en la escuela propugnada por el pensamiento cartesiano³ y con la simplista preocupación sobre el cuerpo en términos higienistas.

Autores como Picq, Vayer, Le Boulch, Aucouturier y Lapierre sientan las bases de un modelo que tendrá su reflejo en las leyes educativas españolas (LGE, LOGSE, LOCE, LOE) comenzando por hacerse notar en ciertos contenidos (esquema corporal, conductas motrices de base, conductas perceptivo-motrices, motricidad fina, etc.) hasta dar lugar a un bloque de contenidos completo del área de EF en las dos últimas décadas (actualmente denominado “Bloque 1. El cuerpo. Imagen y percepción”)

La pujanza de esta nueva corriente también deja su poso en profesionales de nuestro país como Marcelino Vaca⁴, que en torno a los años 80 crea un grupo de trabajo heterogéneo bautizado como el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (en adelante TPC), que reflexiona (grupal y periódicamente) sobre sus propuestas curriculares y su relación con el cuerpo y la motricidad. Dicho autor tuvo en Aucouturier y Lapierre a sus máximas influencias, con los que interaccionó y de los que se nutrió durante años. El resultado de esta relación se materializó al encontrar, a través de su influjo, una “pedagogía del respeto” caracterizada por “pone(r) en contacto al alumnado con el saber, el deber y la responsabilidad, y que sitúa al profesor como ese mediador capaz de crear las condiciones óptimas para que se dé el desarrollo y el aprendizaje” (Vaca, 2008, p. 25).

El modelo educativo⁵ del TPC, que trata de ser tolerante con la naturaleza del ser humano en su globalidad y por lo tanto tiene en cuenta su corporeidad, se aleja de la idea imperante que durante muchos años se preocupó por crear un contexto escolar en el que se coaccionaba y disciplinaba el cuerpo “en pro de la consecución de los aprendizajes que verdaderamente importaban en cada época y en función de cual fuese la clase social a la que pertenecían” (Vaca, 2002, p. 30).

³ Movimiento intelectual relativo al pensamiento y obra de René Descartes, en el que se destaca la importancia de lo intelectual (*res cogitans*) sobre lo corpóreo (*res extensa*).

⁴ Autor de un protagonismo capital en la elaboración de este trabajo por su investigación sobre el potencial educativo de lo corporal y por tratarse de la persona que acuñó el término Cuñas Motrices (eje sobre el cual gira toda mi propuesta práctica).

⁵ Categoría asignada en base a la explicación de Astolfi: “Hablar de modelos no significa introducir aquí la idea de norma, sino más bien, procurar tipificar las prácticas pedagógicas para deducir una coherencia que quizá no aparezca a primera vista.” (Vaca, 2008, p. 26).

Los objetivos principales de este grupo de trabajo son, en un plano más específico, construir una EF escolar en continua evolución que defiende la importancia del cuerpo como elemento educable y educativo, y a mayor escala, procurar que haya “una preocupación por el cuerpo a lo largo de toda la jornada escolar [...] (y) trascender (con su idea de EF) a esos dos o tres periodos semanales” (Bores et al, 2005, p. 9)

La intención de mejora y revisión constante ejemplificada por los ciclos de reflexión/acción dejan constancia de que el TPC no se considera una teoría terminada ni cerrada, sino que se trata de una “teoría abarcadora” tal y como la define Schön en la obra de Vaca (2008):

Una teoría, que aunque no proporciona una regla que pueda aplicarse para predecir o controlar un acontecimiento particular, proporciona un lenguaje con el que construir descripciones concretas, y temas con los que desarrollar interpretaciones particulares. [...] si un profesional tiene una teoría así, la utiliza para guiar su reflexión desde la acción. (p. 15)

4.3.- LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN LA ESCUELA Y SU INFLUENCIA SOBRE EL CUERPO

Existen tres niveles de concreción en cuanto a la utilización del tiempo en la escuela, que van desde lo más general a lo más específico: el calendario escolar, la jornada escolar y la estructuración y división de dicha jornada en unidades temporales.

Dentro de una perspectiva más amplia, el tiempo se ha planificado y se planifica en base al calendario escolar, y tal y como explica Escolano citado por Viñao (1994):

En su configuración han influido e influyen aspectos económico-productivos (las fechas de recolección, por ejemplo, en las zonas campesinas), climatológicos (épocas u horas de calor y frío), religiosos y políticos (en la determinación, por ejemplo de los días feriados) y médico-higiénicos (periodos vacacionales o de descanso), así como los hábitos y ritmos temporales con las inercias y tradiciones de la sociedad en cuestión. (p. 32)

Dichas premisas incluyen ciertas conquistas (de las que algo recibe también el cuerpo) que no siempre estuvieron ahí, ya que “fue en 1887 cuando por primera vez se introdujeron en España las vacaciones estivales, de cuarenta y cinco días.” (Fernández Enguita, 2001, p. 10)

El siguiente escalafón lo constituye la jornada escolar, que ha ido evolucionando, con mayor o menor celeridad y acierto, al tiempo que evolucionaban las circunstancias a las

cuales debía amoldarse. A finales del siglo XIX, en España los horarios escolares chocaban frontalmente con la realidad social del alumnado, forzado en un porcentaje muy alto a acudir al trabajo infantil por las circunstancias económicas familiares y, de paso, favorecer también los intereses económicos de sectores y negocios que buscaban pagar menos a los empleados menores para sacar más réditos.

La legislación, que impedía (o según el caso al menos acotaba) las condiciones por las cuales se permitía el trabajo infantil dentro de unos parámetros de edad y bajo unas características del puesto laboral concretas, se traducían en un control de la situación mínimo o inexistente, ya que todas las personas partícipes de dicho contexto (legisladores, inspectores, empresarios, padres y los propios niños) parecían entender que en este caso la manga ancha y la vista gorda eran tan inapropiadas como necesarias.

En un primer momento el horario estaba estructurado de manera general en una doble jornada (de seis u ocho horas, dependiendo del autor que se consulte, en la que el tiempo se dividía a partes iguales entre la mañana y la tarde), para más adelante irse reduciendo hasta llegar a cinco. Dadas las circunstancias descritas, se entienden fácilmente “los bajos porcentajes de escolarización [...], la asistencia irregular, la ausencia de puntualidad, la admisión habitual [...] en cualquier época del año [...] y la discordancia entre la edad legal y la edad real de ingreso en la escuela.” (Viñao, 2005, p. 35).

Acerca de su influencia en el cuerpo, huelga decir que el trabajo infantil castigaba duramente el físico de los niños y niñas que lo ejercían, ya que se trataban de esfuerzos impropios y desaconsejados para su edad (muchos hacían prácticamente las mismas funciones que los adultos, pero con unas evidentes limitaciones y diferentes capacidades físicas). Con respecto a aquellos niños y niñas que sí iban a la escuela, sus cuerpos se encontraban a menudo hacinados en clases con un aforo excesivo, en cuyas circunstancias el inmovilismo corporal respondía a la falta de espacio.

La brecha educativa entre aquellos niños y niñas que acudían asiduamente a la escuela gracias a pertenecer a familias en las que los adultos ganaban el dinero necesario, y aquellos a los que las características de su empleo (su propia jornada laboral, la dureza, la estacionalidad o la exigencia en los desplazamientos de su puesto) condicionaban su asistencia marcaba irremediablemente la diferencia entre un alumno “preparado” (la coyuntura tampoco permitía ofrecer una gran formación) y otro que podía rozar o tocar con las dos manos el analfabetismo. La despreocupación por modificar los horarios de asistencia con el objetivo de incluir adecuadamente en el sistema educativo a estos alumnos de clase media/baja obedece, bajo mi punto de vista, a la intención de perpetuar dicho

sistema clasista: mientras que los hijos de familias bien podían acudir a clase con regularidad, estudiar en condiciones favorables y gracias a ello labrarse un porvenir con amplias expectativas, los alumnos obligados a trabajar estaban condenados a adquirir una educación muy limitada que les convertiría en la mano de obra barata del futuro.

Las leyes se fueron endureciendo con los años, pero resultaron ser más papel mojado, ya que las labores de inspección continuaban siendo insuficientes y por consiguiente los avances eran muy escasos. Viñao (2005) resume la situación de la siguiente manera:

El modelo de organización escolar y distribución del tiempo propuestos y legislados no encajaban con los hábitos y necesidades de la población rural y de la mayoría de la clase trabajadora urbana, con su manera de organizar y distribuir el tiempo dedicado a las tareas familiares y laborales. La lógica temporal de la escuela iba por un lado y la de las familias por otro. La oposición de la administración educativa a fórmulas de organización del tiempo más adecuadas a dichas necesidades –como la jornada única, el doble turno, las clases alternas o la aplicación de horarios flexibles para determinados alumnos- es el reflejo de una voluntad normalizadora que pretendía imponer los tiempos de la escuela a otros tiempos sociales. (p. 49)

Por último, existe otro aspecto a analizar con respecto a la utilización del tiempo en la escuela, que es la forma en que se estructura y reparte el tiempo escolar de acuerdo a cada área. Distribuido tradicionalmente de manera muy regulada y sistematizada, con el paso de los años y de manera progresiva se comenzó a defender cada vez más su flexibilización, “dejando en libertad al maestro para acomodarlo a las circunstancias de la escuela, el lugar y los niños” (Viñao, 1998, p. 76)

Y es que aunque la realidad nos obligue a respetar unos límites temporales definidos por la hora de entrada y de salida del centro (a los que hay que sumar descansos y recreos), si el tiempo que se entrega al maestro es maleable de acuerdo a sus circunstancias concretas daremos vida a las palabras que, nada menos que en el currículo (el más importante de los documentos prescriptivos), constatan la responsabilidad de garantizar una atención individualizada. Y es que el tiempo constituye “uno de los principales recursos de la escuela, y lo que es demasiado para unos puede ser demasiado poco para otros. Y no se trata sólo [...] de la cantidad neta de tiempo, sino también de su dosificación” (Fernández Enguita, 2001, p. 18)

Otro elemento de vital importancia en el análisis que nos ocupa sobre la organización del tiempo y su efecto en la corporeidad del alumnado es la fatiga escolar. Comenzaremos por determinar que entendemos por fatiga, definido como “un proceso biológico, una

reacción fisiológica, que aparece en un momento determinado y desaparece tras un periodo de reposo [...] es un instrumento de defensa [...] que provoca pérdida de atención y bajo rendimiento.” (Carda, 2007, p. 342)

Como ya he apuntado anteriormente, a nivel más general (curso y calendario escolar) el discurso higiénico condicionó la inclusión de las vacaciones estivales ya desde finales del siglo XIX. Sin embargo, existe un problema en cuanto a los estudios realizados sobre la fatiga y la atención en la jornada escolar: los resultados que ofrecen no son demasiado esclarecedores ni concluyentes, ya que estos dependen de un conjunto de factores de carácter individual (en función de las características concretas de cada persona), coyuntural (contexto concreto, hora del día, ruido y/o temperatura ambiental, etc.) y aquellos relativos a la actuación educativa (tipo de actividad, metodología utilizada, nivel de motivación, etc.)

No obstante, sin dejar de tener en cuenta que las investigaciones no han constatado evidencias claras, estas generalmente coinciden en algunos puntos, que Fernández Enguita (2001) resume de la siguiente manera:

[...] las investigaciones [...] suelen apuntar un ciclo diario en el que el alumno empieza la mañana con un nivel de atención bajo, que sube pronto y aproximadamente hasta el mediodía o poco antes [...], cae a continuación, se recupera, vuelve a caer hacia las 15:00 (con independencia de la comida) y se recuperará de nuevo hacia las 16:00. (p. 78)

A tenor de estos datos, existe una hipótesis lógica para la disposición de las clases/áreas a lo largo de la jornada escolar, así como de los descansos, que podrían ayudar a combatir la fatiga. Con el fin de evitar horarios cerrados (que intentan homogenizar una realidad heterogénea), descansos sistematizados (que no responden al momento concreto) y largos periodos de quietud corporal, a cada contexto particular le corresponde “disponer de periodos de tiempo diferentes en función del contenido, del tipo de actuación del profesor y de las características iniciales del alumno” (Bores et al, 2005, p. 9). Autores como Viñao (1998) hablan de materias de mayor o menor dificultad y de cómo en función de esta categorización se deben organizar dentro de la jornada, pero además de que estas valoraciones son hartamente complicadas, siempre deben ponerse en común con el conjunto de maestros para llegar a un entendimiento que no provoque situaciones que incurran en el desprestigio de algunos de los contenidos y el desequilibrio del conjunto de ellos.

Por supuesto, el TPC tiene cosas que decir relacionadas la fatiga escolar y los horarios. Dependiendo de como estos sean diseñados, quedará patente las ideas de los docentes tengan sobre “los usos sociales en los que se enmarca al ámbito corporal” (Vaca, 2002, p.

36), y en consecuencia, su cátedra será más o menos tolerante y respetuosa con el cuerpo y su motricidad.

De la mano de dos obras de Vaca (2001 y 2002), vemos cómo en el análisis de la jornada escolar el TPC descubre que en la escuela se pueden dar diferentes tipos de cuerpo al los que se tribuyen diferentes funciones. Estos aparecen en función del momento y la actividad propuesta y son los siguientes:

- Cuerpo silenciado, al que se le solicita pasar desapercibido para facilitar el tratamiento de otras capacidades de cierta exigencia.
- Cuerpo suelto, que trata de compensar los efectos de la fatiga escolar a través de la actividad libre y al que la intervención educativa suele ser ajeno.
- Cuerpo instrumentado, en el que el cuerpo y su motricidad se utilizan al servicio de la adquisición de aprendizajes vinculados (principalmente) a las capacidades cognitivas.
- Cuerpo tratado, que se da en el área de EF con un maestro especializado.
- Cuerpo tolerado, propiciado por el maestro que introduce tareas o cuñas en el horario para evitar la presencia de la fatiga escolar.
- Cuerpo implicado, que se desarrolla sin restricciones durante una tarea o actividad.

Tal y como dice el autor, “cómo se organizan estos “cuerpos” en el tiempo y los espacios escolares, y lo que dentro de cada uno de ellos se hace, es el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal que el niño vive realmente en su escolarización” (Vaca, 2002, p. 37).

El TPC es consciente de las fases por las que el cuerpo pasa en la escuela y su relación con la problemática de la fatiga escolar, y por ello su modelo trata de aplacarla a través de la utilización de cuñas motrices. Viñao (1998) indica cómo con el paso del tiempo se han ido aumentando los tiempos de descanso en la jornada escolar sin objeción alguna, pero donde sí ha habido disparidad de opiniones ha sido con respecto a su duración, distribución y lo que es más importante, con respecto a las actividades que realizar en ellos. Las cuñas motrices tienen mucho que ver con esto, ya se trata de espacios de desconexión preocupados además por ofrecer tareas de carácter educativo. Será en el capítulo correspondiente a la propuesta de intervención educativa donde entraré a explicar este recurso pedagógico en profundidad.

4.4.- EL MAESTRO COMO INVESTIGADOR EN EL AULA

En este epígrafe dejaré temporalmente aparcado el ámbito corporal para explicar la importancia que, bajo mi punto de vista, supone la labor investigativa en el plano educativo. El sentido de la investigación, cualquiera que sea el campo en que se ejerza, no es otro que el de promover el avance a través de un mecanismo de análisis. Este proceso proporciona rigurosidad a la intervención profesional, y en el caso de que se realice de forma periódica también le otorga actualización y vigencia. El campo de la educación, de vital importancia para una sociedad que busca el desarrollo integral de sus ciudadanos, ni puede ni debe desechar la oportunidad de utilizar los recursos que estén a su alcance para alcanzar la excelencia, y la investigación es una herramienta muy potente para lograrlo.

Siguiendo a Gimeno (recurso web) podemos definir la investigación como el “proceso de indagación y de elaboración rigurosas de ideas para alcanzar nuevos significados a lo que sabemos e incrementar nuestros saberes o la profundización de los mismos”.

La investigación educativa es más joven que otras disciplinas como la investigación médica, la biológica o incluso aquella relacionada con cuestiones militares. Según explica Buyse, citado en la obra de Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), existen tres influencias iniciales en la pedagogía experimental:

- El pensamiento filosófico del siglo XIX, que de la mano de autores como Comte, Durkheim, James y Dewey contribuyeron a la emancipación de las ciencias sociales y a la reconsideración de los fenómenos educativos.
- El nacimiento de la pedagogía científica, cuya base empírica fue concebida por el pensamiento pedagógico de Rosseau, Pestalozzi y Froebel, y que más tarde Herbart dio forma basándose en la filosofía práctica y la psicología.
- El desarrollo de la metodología experimental, que parte de la medicina y la psicología en primer término para después entrar en la educación.

En educación, tradicionalmente ha existido una relación de jerarquía entre aquellos investigadores que han creado los conocimientos y quienes a posteriori han tratado de aplicarlo en el aula. Pero, ¿acaso el profesorado no dispone del crédito suficiente para investigar por sí mismo? ¿Qué motivos pueden hacer pensar que un profesional de la educación cuyo trabajo se desempeña a pie de campo no está capacitado para indagar y desarrollar su propia área? La llamada “pedagogía de salón” trata de elaborar teorías y ofrecer soluciones sobre la práctica educativa desde el otro lado del cristal, como si de un laboratorio se tratase, pero en ocasiones se ha criticado duramente lo lejos que estos

preceptos se encuentran de la verdadera realidad del aula. Entonces, ¿no es la posición del maestro, cercana a los alumnos y a su contexto, de una alta validez (si no la más adecuada) para llevar a cabo una investigación en educación realmente significativa?

La figura del maestro preocupado por llevar a cabo su trabajo de manera profesional debe ir más allá de aquel que se limita a poner en práctica teorías generales para su contexto concreto, su papel es mucho más rico y complejo tal y como dice Elliott (1990) :

Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural. (p. 16)

Bajo mi punto de vista, el maestro-investigador en potencia debe ser consciente de las posibilidades que su puesto le ofrece, ya que “si la mayoría de los profesores – y no sólo una entusiasta minoría – llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo.” (Stenhouse, 2010, p. 194).

Una vez legitimado al maestro como investigador en educación, cabe destacar que esta actividad no debe enfocarse de manera individual, sino que como bien comenta Latorre (2003), esta debe llevarse a cabo de manera colaborativa entre todos los miembros de la comunidad educativa, ya que de esta manera el proceso se enriquece con distintos puntos de vista y el trabajo se acomete desde todos los flancos, facilitándose así la consecución del objetivo fundamental: ofrecer una verdadera educación integral en constante evolución hacia la máxima calidad educativa. El grado de desarrollo que pueden alcanzar los proyectos comunes “ponen en evidencia la importancia del trabajo en equipo, la oportunidad de compartir como claustro de profesores un plan al servicio del desarrollo y el aprendizaje del alumnado que comparten.” (Vaca, 2007, p. 100)

A la hora de afrontar una investigación encontramos un diverso espectro de métodos posibles a utilizar, pero cada uno de ellos reúne unas características que les hacen más propicios para estudiar según qué campos o para conseguir según qué objetivos y/o tipo de resultados. La educación tiene como condicionante fijo el contexto particular en que nos encontremos, por lo que no existen fórmulas 100% extrapolables. Además, dicho contexto es cambiante, ya que en él transcurren las relaciones y circunstancias personales de cada individuo que toma parte en él (profesores y alumnos). Por lo tanto, si en educación se

aconseja el estudio del caso particular no sólo en un momento concreto, sino a lo largo del tiempo, y a esto le añadimos la ambición de mejora continua de los recursos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, de dicha ecuación obtenemos el que creo que es el método más apropiado según sus características para la investigación educativa y más concretamente para el desarrollo de mi propuesta práctica (cuñas motrices): la “investigación-acción”.

Este método, ligado a la pedagogía desde su nacimiento, se encuadra dentro del paradigma⁶ socio-crítico, ya se ocupa de interpretar la realidad para después tratar de transformarla y mejorarla. Kemmis y MacTaggart, citados por Arnal et al (1992) señalan varios puntos clave de la investigación acción, entre los que destaco la mejora y el aprendizaje en educación mediante el cambio, su carácter participativo (para la mejora de la propia práctica) y colaborativo, la generación de autocrítica y la sistematización de un proceso de aprendizaje orientado a la praxis.

De los modelos de investigación-acción, el de Kemmis (Figura 2) se adapta perfectamente a la idea que llevaría a cabo para diseñar, poner en práctica, observar, reflexionar y revisar en un segundo ciclo las cuñas motrices de mi propuesta de intervención educativa.

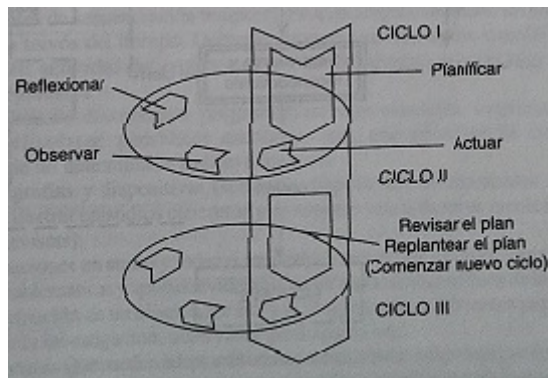


Figura 2. Modelo de Kemmis, 1983

⁶ Alvira, citado por Nieto (2010), define el paradigma como “el conjunto de creencias y actitudes, como una visión de mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada”.

5.- METODOLOGÍA

Una vez me fue asignado el tema del trabajo, en un primer momento pensé en diseñar una batería de propuestas para la intervención escolar que cualquier profesor de EF pudiera exponer en su centro de trabajo. Estas tendrían como objetivo poner de manifiesto la importancia del cuerpo en la escuela y su potencial educativo, además de inducir el cambio hacia posiciones más tolerantes con las cuestiones corporales. Las primeras ideas giraban en torno a planteamientos como:

- Actitud e higiene postural (respecto al mobiliario escolar y el peso de las mochilas de los alumnos)
- Hábitos higiénicos y alimenticios (educación alimentaria y nutricional)
- Organización del espacio y del tiempo en la escuela (acerca del aula, distribución del patio de recreo y los horarios escolares)
- El cuerpo y el movimiento como protagonistas en el aprendizaje (cuñas motrices, talleres y el recreo)

La intención inicial no fue en ningún caso que alguno de los ingredientes de dicha “ensalada” de propuestas destacara sobre los otros, sino más bien la de reunir de manera completa en un mismo documento todas aquellas cuestiones que bajo mi punto de vista son importantes en relación al papel (especialmente en las intervenciones ajenas a las horas lectivas de su área) que un maestro especialista en EF debe desempeñar en el centro donde trabaje, dada su formación y su compromiso con las cuestiones educativas relativas al cuerpo y la motricidad.

Tras reunirme con mi tutor se produjo un cambio significativo en el planteamiento, ya que desde el primer momento desechamos el trabajo misceláneo y llegamos a la determinación de centrarnos fundamentalmente en uno de los elementos mencionados anteriormente, con el objetivo de exprimir todas sus posibilidades. Finalmente nos decantamos por las cuñas motrices, ya que consideramos que su alto potencial educativo podría dar lugar a un trabajo más rico y de mayor interés.

La fase de documentación para el marco teórico fue algo complicada, ya que me centré demasiado en buscar referencias directas sobre las cuñas motrices y el TPC, y aquellas pocas que encontraba pertenecían prácticamente todas a obras del mismo autor (Marcelino Vaca). Las tutorías, en su mayoría a través de email por encontrarnos en diferentes ciudades y no poder desplazarme por mi parte, me ofrecieron una visión más amplia de la

fundamentación teórica relacionada con el tema del TFG, y fue a partir de este momento cuando el trabajo fue cogiendo cuerpo y cobró enteros, ofreciendo un encuadre mucho más claro y completo sobre la idiosincrasia de lo corporal en la escuela.

Al respecto de la parte práctica del trabajo, establecimos que se compondría del análisis de cuñas motrices existentes y del diseño original de otras por mi parte. Aquellas que pude encontrar estaban incompletas, ya que no incluían comentarios ni reflexiones sobre su puesta en práctica, por lo que finalmente decidimos que la parte práctica estuviera compuesta únicamente por mi propia propuesta de intervención educativa. Esta opción acarrea un hándicap: debido a mis circunstancias personales, me era imposible tanto llevarla a la práctica en un centro educativo (ya que desgraciadamente mi puesto de trabajo no es el de maestro) como diseñarla en colaboración con otros profesores, lo que a buen seguro hubiera mejorado cualitativamente el trabajo por la posibilidad de probarla, observarla, evaluarla, reflexionar sobre ella y revisar el planteamiento inicial de acuerdo a las conclusiones extraídas de los ciclos de investigación/acción. No obstante, creo que su carácter educativo y su aplicabilidad en un contexto escolar real son notorios y siempre queda abierta la posibilidad de realizar esa parte en un futuro, para lo que he diseñado una ficha de observación (Anexo 1) que pueda ofrecer la información necesaria desde la que partir para reformular la cuña motriz.

6.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: LAS CUÑAS MOTRICES

Antes de pasar directamente a la explicación de la propuesta práctica y la consiguiente exposición de las cuñas motrices diseñadas, comenzaremos por estudiar en profundidad en qué consiste este tipo de actividad y como se desarrolla.

6.1.- DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES

Podríamos definir las cuñas motrices como una actividad dentro del trabajo en el aula, de entre 5 a 10 minutos, en la que la dinámica de la clase cambia para que el cuerpo y el movimiento tomen el protagonismo con objetivos de distinta índole.

Como ya se ha mencionado anteriormente, dentro de la jornada escolar se repiten frecuentemente momentos en los que el cuerpo pasa a un segundo plano, convirtiéndose en un “cuerpo silenciado” que adopta la quietud en pro de una concentración especial y necesaria para la adquisición de ciertos aprendizajes. En Educación Infantil no se suelen dar este tipo de situaciones, ya que en esta etapa se da mucha importancia a la educación sensorial y el aprendizaje vivenciado, con lo que la corporeidad de los alumnos resulta una herramienta de primer orden para el desarrollo de los niños y niñas.

Por el contrario, a medida que estos avanzan de curso en Educación Primaria generalmente se producen cambios con los que “a partir de los cinco años el vaivén se reduce a: Cuerpo silenciado en el aula / Cuerpo suelto en el patio / Cuerpo silenciado en el aula / Cuerpo suelto en la salida.” (Vaca, 2007, p. 97). Dada esta realidad, nos podemos servir de las cuñas motrices para tratar de equilibrar la presencia en el aula de los distintos tipos de cuerpo (cuerpo silenciado, cuerpo implicado, cuerpo instrumentado), ofreciendo a nuestros alumnos y alumnas la oportunidad de descansar o desconectar “introduciendo en la vida escolar una actividad más tolerante con los intereses, deseos y necesidades corporales” (Vaca, 2007, p. 98).

Esta competencia dinamizadora consigue lo que Marcelino Vaca denomina “efecto bisagra”, que facilita la transición entre dos momentos en los que exige al alumnado la sublimación de sus deseos de movimiento. Esto repercute directamente en el aplacamiento de la fatiga escolar y en una mejora de la atención y en del ambiente de clase, como si de una función de reinicio se tratase, tras el cual los alumnos y alumnas se encuentran con una mayor implicación y disposición hacia los siguientes procesos de enseñanza-aprendizaje.

En mi opinión, aquello que ha sido expuesto hasta este punto es lo suficientemente valioso desde el punto de vista educativo como para legitimar su puesta en práctica, pero además de esto tiene una doble función que atestigua sus grandes posibilidades. Las cuñas motrices pueden ser “actividades que faciliten el desarrollo de una serie de contenidos propios del área (de EF)” (Vaca, 2002, p. 54), como por ejemplo afianzando la lateralidad, explorando percepción corporal, trabajando el gesto u otros contenidos relativos a la expresión corporal, etc.) Asimismo, en función de la intencionalidad del maestro (especialista en EF o no) durante el proceso de creación de las cuñas éstas pueden estar relacionadas con “la dinámica de clase, la unidad didáctica que en ese momento se está desarrollando, las actividades que se observan en los tiempos libres (recreo), los hábitos posturales que se pretende que se adopten en el aula, etc.” (Vaca, 2002, p. 56). En definitiva, son mecanismos que además de ser útiles tienen la oportunidad de ser verdaderamente significativos con la propia idiosincrasia del grupo clase y del momento concreto del año o de la programación.

La gran presencia del cuerpo silenciado a lo largo de la jornada escolar no sólo se da a diario, sino que además tiene lugar en gran parte de las áreas escolares (por no decir en todas, dependiendo de cual sea la metodología empleada por el maestro). Es aquí donde las cuñas motrices vuelven a hacer notorio gran parte de su potencial educativo, ya que no se trata de un recurso exclusivo para cierta/s asignatura/s, ni este se debe llevar a cabo de forma aislada en el tiempo, sino que se hace necesaria su puesta en práctica día a día y en la mayoría de materias (siempre teniendo en cuenta la situación del grupo clase y siguiendo un criterio concreto, puesto que con su puesta en práctica de manera aleatoria podemos interrumpir una buena dinámica de clase y desperdiciando una buena situación para el aprendizaje, consiguiendo así el efecto contrario)

La atención del maestro o maestra al comportamiento de sus alumnos en el aula es vital para elegir adecuadamente el momento en el que hacer un alto en el camino y utilizar esta herramienta pedagógica. Siguiendo con la obra de Vaca (2007), el autor apunta:

Los niños y niñas que emiten corporalmente señales de cansancio y desasosiego, sus posturas cada vez son más inconvenientes, la atención disminuye, el movimiento corporal aumenta y van dejando de estar a lo que hay que estar. Los cuerpos hablan y por medio de esta expresividad los maestros y maestras van encontrando el momento propicio para situar la cuña y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva.

6.2.- DISEÑO DE CUÑAS MOTRICES

Para la confección de las cuñas me he basado, en primer lugar, en el análisis del currículo (DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León), del que he tratado de extraer ideas en base a aquellos contenidos de cada área cuyas características permiten su trabajo a través del cuerpo y su motricidad. Sin embargo, no ha sido esta mi única fuente de inspiración, ya que como he comentado anteriormente existe la posibilidad real y válida de adaptar juegos, situaciones o actividades para convertirlas en una cuñas motrices y trabajar mediante estas ideas (ajenas a los documentos prescriptivos) ciertos objetivos curriculares.

Con el fin de clasificar⁷ las cuñas motrices de acuerdo a su objetivo principal, he diseñado propuestas para los siguientes tipos:

- Higiénicas/catárticas: aquellas que pretenden romper drásticamente con un periodo de quietud corporal, sin la pretensión de que la actividad tenga relación con aquello que los alumnos estaban haciendo hasta entonces.
- Cuerpo instrumentado en otras áreas: se sirven del cuerpo para apoyar la explicación de un contenido que se está tratando en ese preciso momento.
- Interdisciplinares: actividades que aglutinan y trabajan contenidos comunes a diferentes áreas.
- Desarrollo corporal: aquellas cuñas que, llevándose a cabo en las demás áreas, buscan el refuerzo en el desarrollo de contenidos propios del área de EF.

Desde el principio he querido confeccionar cuñas para todos los ciclos de Educación Primaria, ya que desde mi posición pretendo corregir la desatención corporal que generalmente sufren los alumnos a medida que los alumnos van avanzando de curso. Que en Educación Infantil la actividad motriz tiene un protagonismo mayor en la construcción del aprendizaje que a lo largo de Educación Primaria es algo evidente, pero no por ello se deben desperdiciar sus muchas posibilidades a lo largo de esta etapa.

A nivel organizativo haré “grupos quincenales”, que resultarán de la división del conjunto de los alumnos y alumnas en cuatro subgrupos de unos siete alumnos cada uno (tomando unos 28 alumnos como la ratio media por aula). Estos estarán escritos a la vista de todos y variarán cada dos semanas, teniendo por objetivo tanto el aprovechamiento del

⁷ Esta clasificación es flexible, ya que los diferentes tipos de cuñas comparten elementos comunes.

tiempo (facilitando la organización del grupo clase al iniciar la cuña motriz) como la promoción de las relaciones interpersonales entre todos los miembros del grupo-clase.

Con el fin de describir al detalle y organizar las cuñas motrices en un archivo de manera clara he diseñado la siguiente ficha, que tendrá en cuenta los siguientes ítems:

Nombre	“Ejemplo”
Ciclo/curso	Nivel para el que la cuña motriz está recomendada.
Material necesario	
Distribución del grupo clase	La actividad se llevará a cabo en gran grupo, grupos reducidos (división del conjunto de alumnos en los grupos quincenales, dos grupos, por parejas, tríos, etc.) o de manera individual.
Organización espacial	Donde tiene lugar la cuña: en el mismo pupitre (ya sea sentado o de pie), los alumnos y alumnas se desplazan a una parte del aula o a través de ella, se requiere la redistribución de mesas y sillas para disponer de más espacio, etc.
Descripción de la cuña	Comentario pormenorizado sobre el desarrollo de la cuña motriz, en la que también se especificará de manera clara el tiempo requerido (para el total y sus partes si existiesen).
Observaciones	Además de incluir los comentarios pertinentes, en este apartado se tendrán en cuenta las posibles variantes que puedan potenciar al máximo las posibilidades que la cuña pueda ofrecer.
Relación con el currículo	Vinculación específica de la actividad diseñada con los contenidos de área y de ciclo reflejados en el currículo oficial.

De aquí en adelante no reseñaré específicamente la ya mencionada función “bisagra” de las cuñas motrices ni el trabajo colaborativo entre compañeros que esta herramienta exige para su diseño, ya que se trata de dos características genéricas y comunes a todas ellas.

El número de cuñas diseñadas responde al deseo de abarcar todos los diferentes tipos de cuña y todas las áreas educativas, a excepción de Educación Física, ya que debido a su naturaleza en su día a día el cuerpo recibe una gran atención y los tiempos recurrentes de quietud corporal no forma parte de su idiosincrasia.

CUÑAS HIGIÉNICAS/CATÁRTICAS

Nombre	“Carreras pensantes. ¿Sustantivo o adjetivo?”
Ciclo/curso	Tercer ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	Dos “urnas” (cajas de cartón) por equipo y las fichas-pregunta.
Distribución del grupo clase	El grupo-clase se dividirá en los cuatro grupos quincenales.
Organización espacial	Los equipos se colocan en fila, a 2/3 metros de distancia frente a las “urnas” que les corresponden. Con el fin de generar el espacio necesario se moverán sillas y mesas.
Descripción de la cuña	<p>En este particular concurso los alumnos de cada fila deberán desplazarse en turnos hacia las urnas lo más rápidamente posible, pero deberán hacerlo de una forma específica: en cada paso, el pie que avanza debe pegar el talón a la puntera del pie apoyado en el suelo, tratándose así de pasos contiguos o “pegados”, y los alumnos deben hacerlo sin mirarse los pies en el transcurso del movimiento. Al llegar a la mesa de las urnas el alumno encontrará una cartulina, la cual deberá descubrir dándole la vuelta para leerla, decidir su respuesta y depositarla en la urna que corresponda a su elección: “sustantivo” o “adjetivo”. Después volverá a la fila de la misma manera, realizando “pasos pegados”, para pasar el turno y que salga en siguiente compañero.</p> <p>Dispondrán de un tiempo limitado de 5/7 minutos, durante los que tratarán de desplazarse y responder rápidamente con el fin de abordar la mayor cantidad de cartulinas posible.</p> <p>El sistema de puntuación es el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Cada acierto se contabilizara como 0’5 puntos. o Aquel equipo que responda todas sus cartulinas antes del tiempo establecido recibirá un punto extra. o Si un equipo consigue pleno de aciertos, tendrá un punto extra. <p>El profesor corregirá las respuestas, ya sea tras la cuña motriz (mientras los alumnos realizan una tarea) o en otro momento del mismo día (por ejemplo, cuando el alumnado vaya a clase de inglés, EF o Música). Las respuestas erróneas serán revisadas en clase (preferiblemente en el mismo día), consultando primero a los alumnos cual sería su respuesta (a mano alzada) para darles después la respuesta correcta y su explicación pertinente.</p>
Observaciones	Esta cuña nos permite repasar ciertos contenidos de una manera divertida a través de su carácter competitivo (que deberá encauzarse desde el respeto y el juego limpio entre equipos). El tipo de desplazamiento nos permite realizarla

	<p>en el aula sin provocar ruido.</p> <p>La aplicabilidad de esta cuña se extiende prácticamente a todas las áreas, ya que la temática de las preguntas y respuestas puede ser extremadamente diversa, desde identificar si el río o cadena montañosa señalada en un mapa corresponde con el nombre incluido en la ficha (Conocimiento del Medio), concluir si los verbos irregulares están escritos correctamente (Inglés) o determinar si el resultado es correcto en operaciones sencillas de cálculo mental (Matemáticas).</p>
Relación con el currículo	<p><u>Área de Lengua castellana y literatura. Tercer ciclo.</u></p> <p>Bloque 4. Conocimiento de la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión de conocimientos gramaticales que se dominan implícitamente, mediante la denominación de los textos trabajados, y la reflexión, uso y definición intuitiva de los siguientes términos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Clases de palabras: nombres [...], adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción, pronombre, artículo e interjección. <p><u>Área de Educación Física. Tercer ciclo</u></p> <p>Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciencia y control del cuerpo: toma de conciencia e interiorización de las posibilidades y limitaciones motrices de las partes del cuerpo: análisis funcional de su intervención en el movimiento; anticipación efectora. ▪ Direccionalidad del espacio: dominio de los cambios de orientación y de las posiciones relativas derivados de los desplazamientos propios o ajenos. <p>Bloque 5. Juegos y actividades deportivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.

Nombre	“Juego de palmas: Tengo una muñeca”
Ciclo/curso	Primer ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	No se requiere material.
Distribución del grupo clase	El grupo-clase se divide en parejas. En el caso de que algún alumno quede suelto se formará un trío, que tendrá que modificar la actividad levemente.
Organización espacial	Los alumnos se levantan de sus sillas y permanecen de pie frente a su pareja distribuidos por el espacio libre de la clase.
Descripción de la cuña	Los juegos de palmas se componen de una coreografía de percusión corporal en pareja a la que le acompaña una canción. En este caso el juego de

	palmas se llama “Tengo una muñeca”, en el Anexo 2 se adjunta la letra y el enlace web donde se explica su desarrollo.
Observaciones	<p>Esta actividad pertenece a ese grupo de cuñas que surgen de la observación de los juegos del alumnado en sus tiempos libres o en el periodo de recreo.</p> <p>Existen multitud de juegos de palmas (más o menos complejos, que introducen pitos, palmadas en las piernas, etc.) por lo que podemos encontrar ejemplos adecuados para todos los ciclos de Educación Primaria. De hecho, en este caso tenemos una buena oportunidad para invitar a los alumnos a que compartan con la clase los juegos de palmas que ellos conozcan o incluso sus propias propuestas, para aportar así un carácter significativo-participativo y ampliar el catálogo de posibilidades.</p>
Relación con el currículo	<p><u>Área de Educación Artística. Primer ciclo.</u></p> <p>Bloque 4. Interpretación y creación musical.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos sonoros de la voz. Percusión corporal. Aportaciones de la música étnica. ▪ Retahílas y canciones inventadas. Repertorio de canciones al unísono. ▪ Esquemas rítmicos y melódicos básicos. La música popular como fuente de improvisación. <p><u>Área de Educación Física. Primer ciclo.</u></p> <p>Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consolidación de la lateralización corporal: dominio de la orientación lateral del propio cuerpo; introducción al reconocimiento de la orientación lateral de los otros. ▪ Organización temporal del movimiento: análisis e interiorización de estructuras rítmicas externas; ajuste de movimientos predeterminados a las mismas; ajuste de la acción a un determinado intervalo temporal.

Nombre	“Boing boing”
Ciclo/curso	Tercer ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	No se requiere material.
Distribución del grupo clase	Actividad de gran grupo.
Organización espacial	Los alumnos se ponen de pie y se colocan en corro. Se creará espacio si es preciso recolocando el mobiliario escolar.
Descripción de la cuña	Se trata de un juego de órdenes en el que cada una de ellas tiene un movimiento asociado y su consecuente efecto en la dirección de la acción. El

	<p>juego dura unos 5-7 minutos, y en él los participantes se van pasando el turno de unos a otros con los siguientes comandos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zap: hacia el alumno de mi izquierda con mi mano derecha • Zip: hacia el compañero de mi derecha con mi mano izquierda. • Zop: el turno salta una persona. Se puede mandar a (izquierda o derecha), y se realiza con las dos manos. • Zup: lanzo el turno a una persona que no sea mi inmediato a izquierda o a derecha. Es necesario establecer contacto visual claro con el emisor, y se realiza como un pase de pecho de baloncesto. • “Boing boing”: si alguien se equivoca, botamos como un muelle (sin saltar) mientras repetimos la palabra “boing”.
Observaciones	<p>Este juego puede simplificarse o complicarse en función del ciclo en que se quiera aplicar y de las características de cada grupo específico. Los alumnos pueden hacer sus aportaciones introduciendo nuevos comandos.</p>
Relación con el currículo	<p><u>Área de Educación física. Tercer ciclo.</u></p> <p>Bloque 4. Juegos y actividades deportivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, relación y empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

CUÑAS DE CUERPO INSTRUMENTADO EN OTRAS ÁREAS

Nombre	“La tierra se mueve”
Ciclo/curso	Segundo ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	Una linterna y un globo terráqueo.
Distribución del grupo clase	Todos de pie, los alumnos y alumnas se acercarán a la zona de explicación. En la segunda parte se formarán los grupos quincenales.
Organización espacial	<p>Para la 1ª parte elegiremos la zona más espaciosa de la clase (si fuera necesario se ampliará moviendo mesas y sillas), en la que aquellos alumnos que vayan a ejemplificar la explicación se sitúen en el centro y los demás a su alrededor, tratando de que todos ellos tengan buena visibilidad.</p> <p>En la 2ª parte los grupos se distribuirán por el aula.</p>
Descripción de la cuña	<p>En su primera parte (de unos 5 minutos aproximadamente), esta cuña motriz trata de apoyar con la ayuda de dos alumnos la explicación de los movimientos de rotación y traslación de la tierra. Mientras que uno de ellos interpreta al sol y enfoca con la linterna, el compañero sostiene sobre su cabeza un globo terráqueo mientras que gira sobre sí mismo (rotación terrestre) y a la vez gira alrededor del sol (traslación terrestre). Contando con una luz de aula tenue, el</p>

	<p>profesor va explicando lo que los alumnos van viendo, parando para señalar como la luz del sol no alumbra todo el globo, sino parte de él, tratando también de esta manera el concepto del ciclo día/noche en función del lugar que ocupen los países y ciudades en el planeta.</p> <p>El objetivo de la cuña es visibilizar dichos contenidos de una manera cercana. Una vez creamos que han quedado claros pasaremos a la segunda parte de la cuña (también de unos 5 minutos), en la que se ocuparán los espacios libres del aula y se formarán los grupos quincenales, en los que los alumnos se turnarán para actuar por parejas como la tierra y el sol, para después intercambiar los roles. El resto del grupo supervisará que la representación se realiza correctamente.</p>
Observaciones	<p>Es importante velar por la participación de todos los alumnos. Aunque en grupos muy grandes todos los alumnos no puedan pasar por el rol de la tierra y el sol, al menos deberán hacerlo sobre uno de ellos, siendo el profesor el encargado de garantizar este aspecto al pasar por los grupos para resolver posibles dudas.</p>
Relación con el currículo	<p><u>Área de Conocimiento del Medio. Primer ciclo.</u></p> <p>Bloque 1. Geografía. El entorno y su conservación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los astros. Las estrellas, el sol, la tierra y la luna. La sucesión del día y la noche. <p><u>Área de Conocimiento del Medio. Segundo ciclo.</u></p> <p>Bloque 1. Geografía. El entorno y su conservación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los movimientos de la tierra y las fases de la luna. Las estaciones del año.

Nombre	“Medimos el aula”
Ciclo/curso	Primer ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	Cuaderno y bolígrafo para tomar nota.
Distribución del grupo clase	Nos distribuiremos en los cuatro grupos quincenales.
Organización espacial	Cada alumno circulará por el aula y recogerá datos individualmente en su cuaderno. Posteriormente dichos datos serán comparados con sus compañeros de grupo y por último con los demás alumnos y alumnas.
Descripción de la cuña	Nos disponemos a medir el ancho y el largo de la clase, pero lo haremos con un instrumento de medida poco usual: nuestro propio cuerpo. Cada alumno medirá dichas distancias en palmos y en pies (utilizando los dedos de las manos

	<p>para distancias sobrantes), las anotará en su cuaderno y posteriormente las pondremos en común, tratando de sacar conclusiones sobre los resultados (¿Porqué las cantidades son distintas? ¿Si salen cantidades distintas, la distancia puede ser la misma?)</p> <p>Antes de comenzar la actividad podemos lanzar preguntas al alumnado, como cuantos pasos creéis que mide el ancho de la clase, si creen que el ancho es mayor que el largo, etc., para después comparar con los datos recopilados. La duración de la cuña será de 10 minutos.</p>
Observaciones	Huelga decir que no sólo el ancho y el largo de la clase son distancias susceptibles de ser medidas con partes del cuerpo, ya que existen otras muchas posibilidades (mesa, pizarra, corcho, etc.)
Relación con el currículo	<p><u>Área de Matemáticas. Primer ciclo.</u></p> <p>Bloque 2. La medida: estimación y cálculo de longitudes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Medición con instrumentos y estrategias no convencionales. ▪ Estimación de resultados de medidas (distancias, tamaños, pesos, capacidades...) en contextos familiares. Explicación oral del proceso seguido y de la estrategia utilizada en la medición.

Nombre	“Encuesta entrelazada”.
Ciclo/curso	Tercer ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	Cuaderno y bolígrafo para tomar nota
Distribución del grupo clase	Los alumnos se agruparán en tríos, con una pareja o dos si el número de participantes lo precisa.
Organización espacial	Los alumnos se mueven por el aula libremente.
Descripción de la cuña	<p>En esta ocasión los alumnos deberán levantarse de sus sillas y moverse por el aula para buscar las respuestas de sus compañeros a una encuesta, con la particularidad de que llevarán los brazos enlazados (uno de ellos llevará la carpeta de recogida de datos y otro el bolígrafo).</p> <p>Cada trío (o pareja) debe realizar la pregunta que le ha sido asignada (con dos posibles respuestas) a las demás agrupaciones y contestar las cuestiones de sus compañeros. De esta manera, si hay 9 agrupaciones de 3 personas, deben cerciorarse de que consiguen 8 respuestas (n° de grupos - 1, el propio). Al tratarse de una respuesta por equipo, esta debe ser rápidamente votada por sus integrantes y atender a la mayoría (3 integrantes) o ser consensuada (2 integrantes). La cuña dura 10 minutos.</p>

	Posteriormente se recogerán los datos para trabajar con ellos.
Observaciones	El maestro advertirá a los alumnos de que deben poner cuidado en sus desplazamientos para no chocar con los compañeros o con el mobiliario.
Relación con el currículo	<u>Área de Matemáticas. Tercer ciclo.</u> Bloque 4. Tratamiento de la información, azar y probabilidad. Gráficos y parámetros estadísticos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recogida y clasificación de datos cualitativos y cuantitativos.

CUÑAS INTERDISCIPLINARES

Nombre	“El enigma del aula”
Ciclo/curso	Segundo y Tercer ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	Planos del aula y pistas.
Distribución del grupo clase	Los alumnos se distribuirán de acuerdo a los grupos quincenales.
Organización espacial	Los grupos de moverán por la clase libremente.
Descripción de la cuña	<p>En esta ocasión el objetivo es buscar por el aula las pistas que el maestro ha escondido previamente, sirviéndose del plano asignado y de la colaboración grupal. Cada grupo tendrá asignado un número del uno 1 al 4 y sólo deberá coger las pistas que estén marcadas con su número.</p> <p>Una vez recogidas todas las pistas, se abrirán de una en una para contestar de manera grupal las cuestiones que en ella se plantean sobre el contenido elegido por el maestro, de manera que la cuña se convierte en una herramienta de repaso. Esta cuña deberá realizarse en un límite de tiempo de 10 minutos.</p>
Observaciones	<p>Sería muy interesante que esta cuña se llevara a cabo en un momento en el que las programaciones del área de Matemáticas y Conocimiento del Medio coincidan en el tratamiento del contenido común: el plano. No obstante, se podría realizar también en otro momento del curso.</p> <p>Esta actividad ofrece otras posibilidades en cuanto al objetivo de las pistas, ya que en lugar de cuestiones pueden componer las partes de un puzle, formar una adivinanza o acertijo, etc.</p> <p>El plano podría incluir localizaciones cercanas, como por ejemplo el pasillo colindante</p>
Relación con el currículo	<u>Área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Segundo ciclo.</u> Bloque 1. Geografía. El entorno y su conservación. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación en el espacio. Los puntos cardinales y la brújula. Uso de

	<p>croquis, planos y mapas.</p> <p><u>Área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Tercer ciclo.</u></p> <p>Bloque 1. Geografía. El entorno y su conservación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representación a escala de espacios conocidos. Diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas y otros medios tecnológicos). Planificación de itinerarios <p><u>Área de Matemáticas. Segundo ciclo.</u></p> <p>Bloque 3. Geometría.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretación de croquis y planos sencillos. <p><u>Área de Matemáticas. Tercer ciclo.</u></p> <p>Bloque 3. Geometría.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La representación elemental del espacio, escalas y gráficas sencillas. <p><u>Área de Educación Física. Tercer ciclo</u></p> <p>Bloque 5. Juegos y actividades deportivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.
--	--

Nombre	“La jota segoviana”
Ciclo/curso	Segundo ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	No se requiere material.
Distribución del grupo clase	Los alumnos se organizarán por parejas. Si el grupo es impar se formará un trío.
Organización espacial	Los alumnos se ponen de pie y se colocan uno frente a otro. Se creará espacio si es preciso recolocando el mobiliario escolar, formando dos hileras enfrentadas (o cuatro si se necesita partir el grupo)
Descripción de la cuña	La cuña consistirá en practicar los pasos de baile de la jota segoviana (con o sin música). En el caso de que se necesite formar un trío, el baile se realizará de la misma manera, pero con dos personas frente a la otra (a excepción momento del cambio de posición, en el que uno pasará entre los otros dos). La cuña durará entre 5 y 10 minutos.
Observaciones	En este caso, la acción colaborativa entre maestros es vital para aprovechar todas las posibilidades que esta actividad puede ofrecer, por lo que deberán ponerse de acuerdo entre ellos el maestro tutor, el maestro especialista en Música y maestro especialista en EF para hacer coincidir en sus programaciones este contenido con el fin de desarrollarlo adecuadamente.

Relación con el currículo	<p><u>Área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Segundo ciclo.</u></p> <p>Bloque 4. Personas, culturas y organización social.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifestaciones culturales populares de Castilla y León. <p><u>Área de Educación artística.</u></p> <p>Bloque 4. Interpretación y creación musical.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Danzas sencillas de Castilla y León. <p><u>Área de Educación física.</u></p> <p>Bloque 3. Actividades artístico-expresivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales y ejecución de bailes y coreografías simples.
---------------------------	---

Nombre	“Head, shoulders knees and toes”
Ciclo/curso	Primer ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	Video de la canción (opcional)
Distribución del grupo clase	Participación individual
Organización espacial	Los alumnos se dispondrán en corro o frente a la pizarra digital.
Descripción de la cuña	Esta cuña se trata de una canción motriz en la que el alumnado canta una canción en inglés sobre las partes del cuerpo a la que acompañan una serie de movimientos con los que señalan dichas partes. Esta cuña dura en torno a 5 minutos (en los que la canción motriz se realizará dos veces).
Observaciones	<p>Existe otra canción motriz en inglés sobre las partes del cuerpo (“Body parts”) de más complejidad y que incluye mucho bastante más texto, lo que la hace recomendable para el segundo ciclo.</p> <p>Este tipo de cuña abre todo un género, lo que posibilita buscar canciones motrices que pueden tener relación con otras áreas, como es el caso de “Las estaciones”, que guarda relación directa con el Área de Conocimiento del Medio. En el Anexo 3 se incluyen referencias a las tres opciones presentadas en esta ficha.</p>
Relación con el currículo	<p><u>Área de Lengua extranjera. Primer ciclo.</u></p> <p>Bloque 3. Conocimiento de la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación y uso de léxico, y estructuras elementales propias de la lengua extranjera previamente utilizadas. ▪ Uso de habilidades y procedimientos como repetición contextualizada, memorización, asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales y observación de modelos, para la adquisición de léxico y estructuras

	<p>elementales tanto textuales como lingüísticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asociación global de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos que representan expresiones orales conocidas. <p><u>Área de Educación física. Primer ciclo.</u></p> <p>Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización temporal del movimiento: análisis e interiorización de estructuras rítmicas externas; ajuste de movimientos predeterminados a las mismas; ajuste de la acción a un determinado intervalo temporal.
--	--

CUÑAS DE DESARROLLO DE LO CORPORAL

Nombre	“Los equilibristas”.
Ciclo/curso	Aplicable en todos los niveles de Educación Primaria.
Material necesario	Un cuadernillo o libro pequeño para cada alumno.
Distribución del grupo clase	Participación individual.
Organización espacial	Caminamos por los huecos libres de la clase.
Descripción de la cuña	Una vez superado el reto de mantener en equilibrio un cuadernillo en la cabeza estando quietos y de pie, pasaremos a circular por la clase caminando por los huecos libres, sorteando compañeros, mesas y sillas y tratando además de que el cuadernillo no caiga al suelo.
Observaciones	Podríamos aumentar la complejidad de la actividad de cara a los cursos más altos utilizando un folio en lugar de un cuadernillo, partiendo desde sentados o aumentando la dificultad en la ruta por la que deba caminar el alumnado.
Relación con el currículo	<p><u>Área de Educación Física.</u></p> <p>Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de conciencia e interiorización de la disponibilidad, de las relaciones intersegmentarias y de las alternativas de equilibración (estáticas o dinámicas), asociadas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ al perfeccionamiento de los patrones fundamentales de movimiento y el desarrollo de las habilidades básicas (primer ciclo). ➤ a la consolidación de las habilidades básicas y el desarrollo de las complejas y expresivas (segundo ciclo) ➤ a la consolidación y/o perfeccionamiento de las habilidades complejas y expresivas. Anticipación postural compensatoria.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientación de los objetos en el espacio con respecto a sí mismo.
--	---

Nombre	“Música para el corazón”
Ciclo/curso	Primer ciclo de Educación Primaria.
Material necesario	Reproductor de música y canción editada.
Distribución del grupo clase	Participación individual.
Organización espacial	Los alumnos se moverán libremente por la clase
Descripción de la cuña	El maestro pondrá una canción (editada previamente) en la que sonarán de manera entremezclada músicas muy diversas que puedan inspirar distintas reacciones. Estas melodías deberán ser interpretadas por los alumnos de acuerdo a los sentimientos que la música les inspire: alegría, tristeza, enfado, sorpresa, cansancio, etc. Esta cuña no debe extenderse demasiado en el tiempo, por lo que puede llevarse a cabo unos 5 minutos.
Observaciones	Una actividad como esta, en la que el alumno tiene la oportunidad de expresarse libremente mediante la música (dentro de unos límites lógicos de comportamiento), resulta especialmente motivante en el primer ciclo, pero no debemos cerrar la posibilidad a ponerla en práctica en el segundo y tercer ciclo.
Relación con el currículo	<p><u>Área de Educación física.</u></p> <p>Bloque 3. Actividades artístico-expresivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descubrimiento, exploración y experimentación de las posibilidades corporales expresivas del cuerpo y del movimiento. ▪ Exteriorización de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con desinhibición. ▪ Disfrute mediante la expresión a través del propio cuerpo. Valoración de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo, propios y de los compañeros.

Nombre	“Tiempo de yoga”
Ciclo/curso	Aplicable en todos los niveles de Educación Primaria.
Material necesario	Ropa deportiva cómoda.
Distribución del grupo clase	Participación individual.
Organización espacial	Los alumnos se distribuirán por los espacios libres de la clase, distanciándose los unos de los otros tanto como la postura de yoga lo precise para poder realizarla sin problema.

<p>Descripción de la cuña</p>	<p>Esta cuña gira en torno a las “asanas” o posturas de yoga. Existe una gran variedad de asanas, pero dadas las características de un aula (que no tiene moqueta ni suelo acolchado) elegiremos siempre aquellas que pueden realizarse de pie y que no exijan una cantidad de espacio excesiva para su puesta en práctica.</p>
<p>Observaciones</p>	<p>Dentro de la gran gama de posibilidades de que disponemos en cuanto a posturas de yoga, encontramos asanas de mayor o menor complejidad, criterio que marcará nuestra elección en función del ciclo al que vaya destinada.</p> <p>Al poner en práctica esta cuña motriz, intentaremos siempre que sea posible hacerla coincidir con los días en los que los alumnos tienen clase de EF, ya que en esos días llevan ropa deportiva cómoda que favorece la realización de esta actividad.</p> <p>En el Anexo 4 se encuentran las asanas que he escogido (una para cada ciclo concreto), a las que acompaña la descripción de su desarrollo paso a paso.</p>
<p>Relación con el currículo</p>	<p><u>Área de Educación física.</u></p> <p>Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de conciencia e interiorización de la disponibilidad, de las relaciones intersegmentarias y de las alternativas de equilibración (estáticas o dinámicas), asociadas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ al perfeccionamiento de los patrones fundamentales de movimiento y el desarrollo de las habilidades básicas (primer ciclo). ➤ a la consolidación de las habilidades básicas y el desarrollo de las complejas y expresivas (segundo ciclo) ➤ a la consolidación y/o perfeccionamiento de las habilidades complejas y expresivas. Anticipación postural compensatoria (tercer ciclo). <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toma de conciencia de la capacidad de control voluntario del tono muscular y de la respiración: experimentación y dominio de la relajación global del cuerpo y de los grandes segmentos, asociada a la respiración (primer ciclo) ▪ Conciencia y control del cuerpo: percepción, interiorización y representación del propio cuerpo: independencia segmentaria y relajación diferencial; tipos de respiración (segundo ciclo)

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">▪ Percepción, interiorización y representación del propio cuerpo: consolidación de las independencias y relajación diferencial en la ejecución de automatismos consolidados; control de la respiración (tercer ciclo) |
|--|---|

7.- REFLEXIÓN FINAL

La presencia de la EF en la escuela podría ser entendida como la manera de garantizar que los intereses, deseos y necesidades corporales que tienen los alumnos y alumnas están plenamente atendidas. Pero mientras que este área ocupa tan sólo dos o tres horas semanales, el cuerpo del alumno y su motricidad están presentes desde la hora de entrada hasta la hora de salida del centro escolar. Es aquí donde la figura del Maestro Especialista en EF debe hacer valer su trabajo y sus conocimientos no sólo en sus horas lectivas, sino a lo largo de toda la jornada escolar, ya que “es el profesor de un centro educativo, que sitúa al alumno como el referente de sus preocupaciones profesionales, y no sólo el profesor de un área curricular” (Vaca, 2001, p. 72)

Esa sensibilidad especial acerca de las cuestiones relativas al conjunto del ámbito corporal que muchas veces escasea en el resto de profesionales (ya sea por sus ideas próximas al pensamiento cartesiano o por falta de formación relativa en dicho campo) puede ser la llave que abra camino hacia un racionamiento general en el que los demás compañeros del equipo docente se cuestionen la importancia del cuerpo en la organización de los horarios, de la estructura de la sesión, de la disposición de los elementos del aula, de los tiempos de recreo, de la composición de los espacios en los que tiene lugar y, aún más, en el desarrollo de sus propias Programaciones Didácticas.

Soy consciente de que la proposición en un centro escolar de una filosofía de estas características puede ser acogida por personas abiertas a nuevas ideas y aprendizajes, o bien por otras acomodadas en un modelo tradicional poco innovador. Incluso puedo encontrar un centro donde ya se trabaje con esta filosofía y mi aportación no sea la de presentar una

alternativa sino la de mantenerla y renovarla (ya que como he recalcado en varias ocasiones no es una teoría cerrada). Pero, siendo consciente de las posibles resistencias que puedo encontrar, creo que es sólo desde el propio convencimiento desde el que se puede construir e inducir el cambio. Conviene no olvidar por el camino qué somos y qué podemos aportar como profesionales de la educación, ya que de lo contrario corremos el riesgo de caer en el inmovilismo. La tan manida vocación del buen maestro debe pasar de los idearios y discursos a la acción pura y dura, pues si uno cree firmemente que la razón está de su lado y apoya sus ideas con argumentos, estudios y propuestas externas tangibles que funcionan, entonces quizás consiga convencer y remover otras conciencias.

En mi caso, para defender mi trabajo me valgo de la experiencia que publica el TPC en sus obras y artículos, que con Marcelino Vaca a la cabeza y su aportación con las cuñas motrices incluso sentencian que éstas “suponen una excelente contribución en la lucha contra la desintegración y el fracaso escolar.” (Vaca, 2007, p. 99). Evidentemente, las cuñas motrices no son capaces de acabar con este problema por sí solas, pero sí aportan su granito de arena para hacer del colegio un lugar respetuoso y tolerante con el cuerpo y la motricidad del alumnado, al tiempo que mejora la imagen negativa que muchos niños y niñas tienen de la escuela.

Si algo más queda claro tomando como ejemplo al TPC es que este no es trabajo para llevarse a cabo de forma individual y anárquica por parte del maestro-investigador. Este grupo de trabajo hace bandera de la Investigación-Acción colaborativa entre profesionales del medio como método para conseguir progresar a través de los ciclos de reflexión/acción grupales. Considero que no existe otro método más atractivo y adecuado para investigar en educación, ya que actúa sobre la propia práctica como una receta de cocina que al reformularse va mejorando cada vez más el sabor y el valor nutritivo de un plato.

A pesar de que, como ya he comentado anteriormente, me haya sido imposible poner en práctica mi propuesta para la intervención educativa en un contexto escolar, considero que a lo largo del desarrollo del presente trabajo he afianzado conceptos que ya conocía anteriormente, he adquirido otros nuevos y además he diseñado recursos educativos con un marcado carácter pedagógico. Es por ello que me encuentro muy satisfecho con el nivel de aprendizaje obtenido tras la realización de este Trabajo Final de Grado.

“Quizás valga la pena animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas.” (Schagrosky, p. 15).

Quizás las cuñas motrices puedan ser un ladrillo sólido para esta construcción y un buen punto de partida para trabajar juntos por verdadera educación integral. Así lo creo yo.

8.- LISTA DE REFERENCIAS

- ARNAL, J., del RINCÓN, D., LATORRE, A. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor, Barcelona.
- Asanas de yoga*. <http://www.yogaelx.com/asanas-de-pie.html> (Consulta: 24 de junio de 2013)
- BARBERO, J.I. (2005) La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51.
- BORES, N., VACA, M., SAGÜILLO, M., BARBERO, J.I., GARCÍA, A., MIGUEL, A., MARTÍNEZ, L. (2005) *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Inde, Zaragoza.
- CARDA, R.M. (2007) *La organización del centro educativo: manual para maestros*. Editorial Club Universitario, Alicante.
- CONDE, J.L., MARTÍN, C., VICIANA, V. (1999). *Las canciones motrices. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. Inde, Barcelona.
- DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- FERNÁNDEZ, M. (2001). *La jornada escolar. Propuestas para el debate*. Ariel, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1978) *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, P. (2009) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- GIMENO, J. *Investigar sobre y en la educación*.
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T101Investigar>
(Consulta: 22 de mayo de 2013)
- Head, shoulders, knees and toes*. http://www.youtube.com/watch?v=j_D-kBCmUew (Consulta: 8 de julio de 2013)
- LATORRE, A. (2003) *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, Barcelona.
- NIETO, S. (2010) *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- PARKER, B. *Body parts*. http://www.youtube.com/watch?v=7y_TUJy2TY8 (Consulta: 8 de julio de 2013)

- RÍOS, M. (2007). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. Paidotribo, Barcelona.
- SCHARAGRODSKY, P. *El cuerpo en la escuela*.
<http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf> (Consulta: 10 de julio de 2013).
- STENHOUSE, L. (2010) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
Tengo una muñeca. <http://www.youtube.com/watch?v=zaEXdyC8RQ0> (Consulta: 17 de julio de 2013)
- VACA, M. (2001). El ámbito corporal en la educación primaria una propuesta curricular el curso 2001-2002. *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, 1, 71-84.
- VACA, M (2002). *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Primaria*. Asociación: Cuerpo, Educación y Motricidad. Palencia.
- VACA, M. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 91-110.
- VACA, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal*. Graó, Barcelona.
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Gymnos, Madrid.
- VICENTE, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 57-90.
- VIÑAO, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 9-45.
- VIÑAO, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Ariel, Barcelona.
- VIÑAO, A. (2005). Tiempos Familiares, Tiempos Escolares (Trabajo Infantil y Asistencia Escolar en España durante la segunda mitad del Siglo XIX y el primer tercio del XX). *Revista História da Educação*, 17, 33-50.

9.- ANEXOS

ANEXO I. Ficha de observación del desarrollo de cuñas motrices.

Nombre:		Deficiente	Bien	Bastante Bien	Muy bien
Cuestiones Organizativas	Utilización del tiempo				
	Funcionamiento de las agrupaciones				
	Utilización del espacio				
Componente motivacional					
Consecución de los objetivos					

Observaciones:

ANEXO II. Juego de palmas “Tengo una muñeca.

Transcripción de la canción:

Con la A, A daba daba dá,
yo tengo una muñeca hecha de cristal.

Con la E, E debe debe dé,
yo tengo una muñeca hecha de papel.

Con la I, I dibi dibi dí,
yo tengo una muñeca hecha de marfil.

Con la O, O dobo dobo dó,
yo tengo una muñeca hecha de cartón.

Con la U, U dubu dubu dú,
yo tengo una muñeca hecha como tú.

Enlace web al video explicativo: <http://www.youtube.com/watch?v=zaEXdyC8RQ0>

ANEXO III. Canciones motrices.

1. “Heads, shoulders, knees and toes”.

Transcripción de la canción:

Heads, shoulders, knees and toes (X2),
And eyes, and ears and mouth and nose,
Heads, shoulders, knees and toes.

La canción se repite varias veces, omitiendo cada vez más palabras pero haciendo igualmente los movimientos pertinentes. Además, la última repetición tiene un tempo más rápido. Este recurso es muy atractivo para utilizarlo con la pizarra digital.

Enlace web al video: http://www.youtube.com/watch?v=j_D-kBCmUew

2. “Body parts”.

Transcripción de la canción:

Everybody has a body
Everybody has body parts,
body parts

You have 10 fingers
You have 10 toes
You have 2 eyes
And you have 1 nose
You have 2 arms
You have 2 legs
And you have hair on the top
your head

Everybody has a body
And everybody has body parts,
body parts

You use your hands to pick
things up
You use your arms to give
great bug hugs
You use your legs to run
around
And your feet always touch the
ground

Everybody has a body
And everybody has body parts,
body parts

You use your eyes when you're
lookin'

You use your nose to smell
what's cookin'

You use your ears to hear this
song

You use your mouth to sing
along

Everybody has a body
And everybody has body parts,
body parts

Hey everyone...I have an idea!
Why don't we all play a
game...ok, here we go!

Touch you head

Touch your toes

Touch your arms

Touch your nose

Shake your head

Wiggle your toes

Wave your arms

And wrinkle your nose

Everybody has a body
And everybody has body parts,
body parts, body parts, body
parts.

Este recurso también resulta muy atractivo para utilizarlo con la pizarra digital.

Enlace web al video: http://www.youtube.com/watch?v=7y_TUJy2TY8

3. “Las estaciones”.

(Cuña motriz extraída de la obra “Las cuñas motrices” (CONDE, 1999).

Transcripción de la canción:

En otoño caen las hojas
de los árboles del parque,
y yo intento que al lanzarlas
no me rocen con su baile.

En invierno cae la nieve
en las estatuas del parque,
y yo intento que al lanzarlas
no se caiga y manche a nadie.

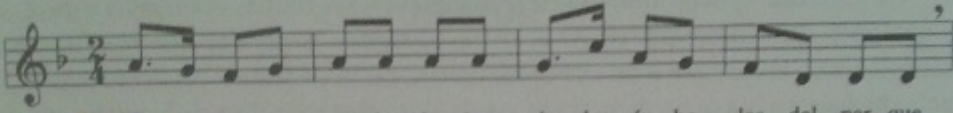
La primavera es hermosa,
con flores y mariposas,
y yo voy pegando saltos
como el saltamontes Paco.

Y por fin llega el verano,
con sus días muy, muy largos.
En la playa jugaremos
con el agua y nadaremos.

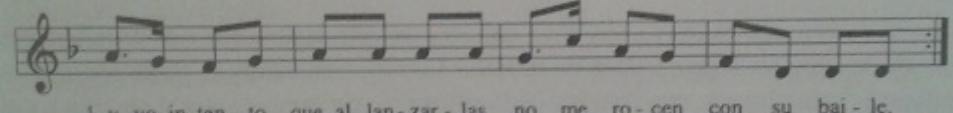
Adjunto la partitura de la canción motriz:

LAS ESTACIONES

*Letra: Conde Caveda, J.L. y Viciana Garófano, V.
Música: Martín Moreno, C.*



1. En o - to - ño caen las ho - jas, de los ár - bo - les del par - que,
2. En in - vier - no cae la nie - ve en las es - ta - tuas del par - que,
3. La pri - ma - ve - ra es her - mo - sa, con flo - res y ma - ri - po - sas,
4. Y por fin lle - ga el ve - ra - no, con sus dí - as muy, muy lar - gos.



1. y yo in - ten - to que al lan - zar - las, no me ro - cen con su bai - le.
2. y yo in - ten - to que al lan - zar - la no se cai - ga y man - che a na - die.
3. y yo voy pe - gan - do sal - tos co - mo el sal - ta - mon - tes Pa - co.
4. En la pla - ya ju - ga - re - mos con el a - gua y na - da - re - mos.

ANEXO IV. Asanas de yoga.

Las asanas aquí expuestas han sido asignadas a cada ciclo en función de la dificultad que supone su realización. Esta no se trata de una decisión cerrada, sino flexible, ya que se debe adaptar a las características de cada grupo-clase.

Existen una serie de posturas de referencia, como por ejemplo Tadasana, Padasana, Utthita, etc., que aunque aparecen durante la “descripción paso a paso” no van a ser explicadas en este anexo. Dichas posturas se trabajarán antes de ser requeridas para desarrollar otras asanas más elaboradas.

<p><u>Primer ciclo:</u></p> <p>“Virabhadrasana I”</p>	
<p>Descripción paso a paso:</p> <ul style="list-style-type: none">- De pie en Tadasana.- Manos al pecho, doble las rodillas, Salte separando brazos y piernas simultáneamente.- Brazos en cruz y palmas de las manos mirando hacia el suelo.- Lleve el pie izquierdo ligeramente hacia dentro.- Gire pie derecho 90° a la derecha quedando en Parsva, hasta Padasana.- Alinee el talón del pie frontal con la mitad del arco del pie de atrás.- Caderas en línea mirando al frente.- Mantenga firme hacia atrás el muslo frontal izquierdo, en rotación exterior de forma que la rotula mire al frente.- Fije el borde externo del pie izquierdo al suelo.- Con los brazos en cruz, doble la pierna derecha hasta que la rodilla esté alineada y encima del tobillo, formando un ángulo recto entre el muslo y la tibia derecha.- Caderas en línea mirando al frente.- Alargue y eleve el tronco, manteniéndolo vertical sin inclinarlo hacia la pierna doblada.- Cabeza en línea con la columna vertebral.	

- Expanda el pecho. Absorbiendo los omoplatos hacia dentro.
- Gire la cabeza a la derecha, mirando por encima de la mano derecha.
- Relaje y baje los trapecios.
- Cara, boca y garganta relajada.
- Mirada tranquila.
- Mantenga la postura durante 30 segundos a 1 minuto.

-
- Para salir, mire al frente.
 - Inspire y estire la pierna derecha.
 - Pies paralelos.
 - Repita hacia el otro lado.
 - Para terminar la postura, estire la pierna derecha.
 - Pies paralelos.
 - Salte, juntando pies y brazos.
 - Vuelva a Tadasana.

Segundo ciclo:

“Virabhadrasana II”



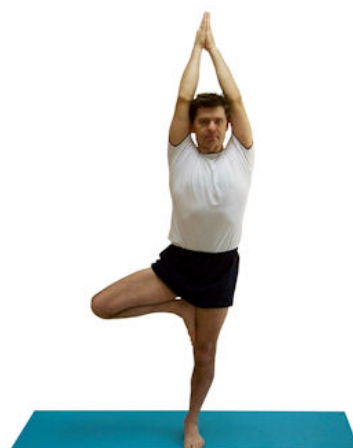
Descripción paso a paso:

- De pie en Tadasana.
- Inspire, salte separando brazos y piernas simultáneamente y adopte Utthita hasta Padasana.
- Gire las palmas de las manos hacia arriba.
- Con los brazos estirados, elévelos por encima de la cabeza, hasta que estén paralelos entre sí con las palmas mirándose.
- Gire el pie izquierdo hacia dentro, unos 45 o 60 grados.
- Gire el tronco y la pierna derecha 90° hacia la derecha, girando el tronco desde las caderas, manteniéndolas alineadas hacia la pierna derecha.
- Alinee el talón del pie frontal con la mitad del arco del pie de atrás.
- Pierna de atrás estirada con el muslo elevado y girado hacia dentro.
- Mantenga el talón externo del pie izquierdo fijado al suelo.
- Manteniendo la fijación de la pierna de atrás y del borde externo del pie izquierdo anclado al suelo, expire y doble la pierna derecha hasta que la rodilla esté alineada con el tobillo y encima de él.
- Muslo y tibia derecha en ángulo de 90°
- Alargue el tronco frontal y sus costados, manteniendo el abdomen pasivo y el pecho abierto.
- Junte las palmas de las manos manteniendo los brazos estirados, bajando los trapecios.
- Incline la cabeza hacia atrás elevando la mirada hacia arriba en sus dedos pulgares.
- Cara, boca y garganta relajada.
- Mirada tranquila, cerebro pasivo.
- Mantenga la postura de 30 a 60 segundos.

- Salga de la postura separando las manos
- baje cabeza, mirando al frente
- Estire la pierna derecha
- Gire los pies y cadera al frente
- Repetir hacia el otro lado
- Para terminar el asana, Pies paralelos
- Salte, juntando pies y brazos
- Permanezca en Tadasana

Tercer ciclo:

“Vrksasana”



Descripción paso a paso:

- De pie en Tadasana.
 - Estabilícese sobre la pierna izquierda y doble la pierna derecha lateralmente, colocando el talón derecho en la parte más alta de la cara interna del muslo izquierdo con los dedos de los pies apuntando hacia el suelo.
 - Ayúdese de la mano derecha para sujetar el pie derecho y elevarlo sobre la cara interna del muslo izquierdo, lo más arriba posible del muslo interno y siempre por encima de la rodilla izquierda.
 - Mantenga alineada la pierna izquierda perpendicularmente al suelo, evitando que la cadera izquierda se vaya hacia la izquierda de la postura.
 - Manteniendo el equilibrio sobre la pierna izquierda, eleve los brazos a los lados de la cabeza con las palmas de las manos juntas en Urdhva Namaskarasana.
 - La pierna izquierda debe permanecer estirada y firme, llevando el muslo hacia atrás y la rodilla izquierda elevada mirando al frente.
 - Lleve hacia atrás la rodilla de la pierna plegada, de tal forma que quede en línea con la cadera.
 - Mantenga las caderas alineadas al frente, con el abdomen pasivo.
 - Alargue los 2 costados del tronco y expanda el pecho.
 - Baje los trapecios.
 - Mantenga la cara y garganta relajada.
 - Ojos tranquilos con la mirada al frente.
 - Mantenga la postura 30-60 segundos.
-
- Para salir con una espiración baje los brazos
 - Bajad la pierna derecha cuidadosamente, sujetándola con la mano
 - Vuelva a Tadasana y repita al otro lado.

Las descripciones anteriores sobre el desarrollo de las asanas utilizan un lenguaje técnico que el maestro debe conocer para después llevarlo a la práctica de manera correcta, adaptando dicho lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos.