



IMAGEN: JUNTA DE ANDALUCÍA

Susana Díaz asegura que Andalucía "cumplirá" y **convocará oposiciones**

Ante los obstáculos de algunas regiones para sacar plazas en 2017, la presidenta de la Junta responde que su Gobierno publicará una **oferta de empleo público "sí o sí"**

El ministro de Educación pide **tranquilidad a los opositores:** "Encontraremos una solución"

El ministro de Educación, Cultura y Deporte afirma que "todo sería más fácil" si se hubieran aprobado los PGE de este año



Staff

Editora

Isabel M^a de la Torre Contreras
andaluciaeduca@andaluciaeduca.com

Consejo de Redacción

Jesús Romano Negrete
Antonio Ruiz Montoro
Juan Carlos Martínez Carmona
Isabel M^a de la Torre Contreras
Nieves Ruiz Montoro
Micaela Contreras Moreno
redaccion@andaluciaeduca.com

Redacción Actualidad

Lucía Contreras Sánchez
Eduardo Navas Solís
Esther García Robles
redaccion@andaluciaeduca.com

Diseño y maquetación

Julia Hernández Oñate
edicion@andaluciaeduca.com

Publicidad

Antonio Ruiz Montoro
publicidad@andaluciaeduca.com

Edita



ISSN: 1989-2608

Depósito Legal: J1395-2010
www.andaluciaeduca.com



ANDALUCÍAEDUCA • EDICIÓN NÚMERO 193
PRIMERA QUINCENA DE MARZO DE 2017

Andalucíaeduca no se hace responsable de las opiniones de sus colaboradores ni del contenido de los artículos firmados por los autores ajenos al Equipo de Redacción.

Queda prohibida la reproducción (total o parcial) de los contenidos de la publicación por cualquier medio o procedimiento sin la autorización previa de los autores.

Índice de contenidos



04 El ministro de Educación pide tranquilidad sobre las oposiciones y afirma que se encontrará una solución

05 CEAPA pide a las familias que secunden la huelga prevista para el 9 de marzo: "Estamos hartos de que se juegue con la educación"
[ESTHER GARCÍA ROBLES]

06-07 La figura del maestro de Audición y Lenguaje
[MARÍA ASCENSIÓN GARNÉS MARTÍNEZ]

08-09 El alumnado con Síndrome X Frágil
[JHANDY MOHAMED ABDERRAHMAN]

10 La discapacidad intelectual
[MARINA LÓPEZ MARAÑES]

11 Modelo Ecológico como facilitador de aprendizajes en alumnado con TEA
[DANIEL PALAZÓN MONREAL]

12-13 El niño con dislexia del desarrollo
[OLAIA BAYÓN DE LA IGLESIA]

14-15 El profesor como motivador
[LAURA PRIETO PRIETO]

16-17 El uso del cómic en las aulas de Secundaria y en la clase de Historia
[JOSÉ DAVID RODRÍGUEZ VÁZQUEZ]

18 El yoga y la educación emocional
[TAMARA BLAYA BUSTAMANTE]

20-21 Evolución de la Educación Física
[JAVIER TERRONES CASTEJÓN]

22-23 Metodologías activas frente a modelos analíticos en la Educación Física actual
[JOSÉ ENRIQUE CARRASCO GÓMEZ]

24 La competencia comunicativa en la adquisición de una segunda lengua
[VERÓNICA DÍAZ GARRIDO]

26-27 El maestro de Audición y Lenguaje en el centro educativo
[MARÍA ASCENSIÓN GARNÉS MARTÍNEZ]

28-29 La importancia de una adecuada convivencia en Educación Primaria y propuestas de actuación
[LAURA CROS GARCÍA]

30-31 La literatura infantil
[GLORIA TEBAR PEDREÑO]

32 Didáctica para la educación de los niños/as superdotados
[MARINA LÓPEZ MARAÑES]

33-36 Neuropsicología. Repercusión del desarrollo motor en la escritura
[INMACULADA CONCEPCIÓN LÓPEZ RUIZ]

37-38 Obesidad infantil: papel de la escuela y la familia en su prevención
[MARÍA DEL PILAR BUENO GUIRAO]

39-41 Recursos materiales en Educación Infantil
[MERCEDES FÉREZ CAMPOS]

42-43 El maestro especialista en Audición y Lenguaje, y los sistemas alternativos de comunicación
[MARÍA ASCENSIÓN GARNÉS MARTÍNEZ]

44 Salud y calidad de vida
[JOSÉ PEDRO MURCIA MORENO]

45-46 Análisis crítico de la actual situación de los cuidados en el ámbito del envejecimiento
[NAGORE ARIZAGA IRIBARREN]

47-48 La música en la etapa de Educación Primaria en España
[NURIA CANO TUDELA]

49-50 Unidad didáctica: ¿Somos músicos?
[JUANA MARÍA ABELLANEDA GUILLÉN]

51-52 El flamenco en el aula
[MARÍA GUARNIZO HINOJOSAS]

54-55 Importancia de la imagen y las nuevas tecnologías en Educación Infantil
[IRENE MARTÍNEZ ESCRIBANO]

56-58 Introducir el aprendizaje cooperativo en las aulas
[MARÍA ESPINA MOLINA]

59 La importancia de las rutinas en el aula y cómo enseñarlas en la asignatura de Inglés
[ANA BELÉN PARREÑO RABAL]

Índice de contenidos

60-61 El uso de las TIC en el aula de Inglés

[M^a ELENA SEBASTIÁN PALANCO]



62 Las interacciones del niño con discapacidad auditiva

[MARÍA ASCENSIÓN GARNÉS MARTÍNEZ]

63 Términos relacionados con las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

[MARINA LÓPEZ MARAÑES]

64 La mediación en los centros educativos

[FRANCISCO JESÚS PARRA GIMÉNEZ]

65 Los deberes de los niños, ¿un derecho o una obligación?

[MARÍA ISABEL IRIBARREN EZAMA]

66-68 Tipos de familia y su implicación educativa en la relación familia-escuela

[BEATRIZ PALAZÓN GONZÁLEZ]

69 Educación para el Desarrollo: una herramienta en el aula de Educación Infantil y Primaria

[ESTER CORBALÁN CONESA]

70-71 La comunicación bimodal en el niño con discapacidad auditiva

[MARÍA ASCENSIÓN GARNÉS MARTÍNEZ]

72-74 Trabajar la autoestima en Educación Infantil

[MERCEDES FÉREZ CAMPOS]



75-76 Programa de modificación de conducta

[OLAIA BAYÓN DE LA IGLESIA]

77-78 La relajación en la etapa de Educación Infantil

[MARÍA DEL MAR MARTÍNEZ NAVARRO]

79-80 ¿Por qué es tan importante el papel del maestro en Educación Infantil? Funciones y cualidades

[IRENE MARTÍNEZ ESCRIBANO]

82 Bilingual Programs: Lights and Shadows. Suggestions for Improvement

[DANIEL MARTÍNEZ GONZÁLEZ-MOHINO]

83 Elaboration of curricular materials for the English Classroom

[VERÓNICA DÍAZ GARRIDO]

84-86 La danza-movimiento-terapia

[MARINA LÓPEZ MARAÑES]

87-89 Ventajas del pictograma en la comunicación con el niño autista

[ORLANDO CÁCERES ACOSTA]



91 Software específico para fomento de comunicación en alumando con TEA

[DANIEL PALAZÓN MONREAL]

92-93 Déficits en la comunicación, lenguaje y habla en el niño con Trastorno del Espectro Autista y la intervención del maestro de Audición y Lenguaje

[MARÍA ASCENSIÓN GARNÉS MARTÍNEZ]



UNÁMONOS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Una educación de calidad para un mundo mejor



WWW.UNITE4EDUCATION.ORG





[J.H./E.N.] El ministro de Educación, Cultura y Deporte abordará con el Ministerio de Hacienda y Función Pública el asunto de “la suspensión de plazas al Cuerpo de Profesores en algunas comunidades autónomas”. Así lo anunció Íñigo Méndez de Vigo en declaraciones recogidas por el periódico “20 minutos”, en las que incidió en que “todo sería más fácil” si se hubiera podido aprobar los Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2017. El también portavoz del Gobierno, quien ya había pedido “tranquilidad” a los opositores porque está convencido de que habrá “una solución”, reiteró que el Ejecutivo central es “consciente de la importancia de mejorar la calidad del sistema educativo”. “Vamos a ver cómo resolver este tema”, pero “es evidente que, si hubiera Presupuestos Generales del Estado, todo sería mucho más sencillo”, arguyó el ministro, quien afirmó que el “Gobierno está trabajando en ello”. En este mismo contexto, pidió a los aspirantes a acceder a la función docente que estén seguros de que se encontrará una salida a la eventual suspensión de ofertas de empleo público en determinadas comunidades. Y es que la falta de PGE para el ejercicio en curso está complicando las convocatorias de plazas para el profesorado no universitario. De momento, el Ministerio de Hacienda (que es al que compete la función pública), además de negociar la Ley de Presupuestos, está debatiendo y dialogando “en paralelo” con la autonomía, informó Méndez de Vigo,

Méndez de Vigo pide tranquilidad sobre las **oposiciones** ya que “habrá una solución”

Abordará con el Ministerio de Hacienda “la suspensión de plazas al Cuerpo de Profesores” en algunas regiones

quien insistió en enviar un mensaje de “tranquilidad y seguridad” a los opositores, porque el Gobierno “va encontrar una solución”.

Cincuenta mil puestos por cubrir

La ausencia de oposiciones en algunas regiones podría provocar que se dejen sin cubrir 50.000 plazas docentes, según calcula el sector de Educación de la Central Sindical Independiente de Funcionarios (CSIF), que ha solicitado al Gobierno la aprobación de un decreto ley que dé seguridad jurídica a las comunidades autónomas (responsables de las convocatorias) en caso de que no haya Presupuestos Generales del Estado en 2017. En opinión del presidente nacional de Edu-

cación del citado sindicato, esta situación es consecuencia de una “lucha jurídica que partidos políticos, Gobierno y comunidades autónomas utilizan a su favor; se chantajea mutuamente con el empleo público”, olvidando que afecta al profesorado y al alumnado, según denunció Mario Gutiérrez. En este punto, señaló que la falta de convocatorias incrementaría el porcentaje de interinos, que actualmente ronda de media el 20 por ciento en España, lo que generaría inestabilidad en los centros educativos por el cambio constante de las plantillas. “Es difícil llenarse la boca con el pacto de Estado (por la Educación) cuando no hay interés en solucionar el problema de la estabilidad de

los centros y los docentes”, planteó el sindicalista, quien destacó que “sacar plazas no implica gastos en el capítulo 1 de personal de los PGE, porque lo que se hace es convertir un puesto de interino en funcionario”.

Otras reivindicaciones para la enseñanza

Por su parte, el responsable de Universidades de CSIF, Ramón Caballero, lamentó que, en el caso de las enseñanzas superiores, la interinidad afecte al 42 por ciento del profesorado y al 21 por ciento del Personal de Administración y Servicios (PAS). Una de las reclamaciones del sindicato en este ámbito es la convocatoria urgente del Plan Estatal de Investigación Científica correspondiente a 2017 por parte del Gobierno. Además de la aprobación de un decreto ley que desbloquee las oposiciones por la falta de Presupuestos Generales para 2017, CSIF pide que se armonicen las ofertas de empleo público docente en España. El objetivo sería evitar el efecto llamada entre los aspirantes pertenecientes a comunidades autónomas distintas a las que realizan las convocatorias. Asimismo, este sindicato quiere debatir con el Ministerio de Educación sobre las tasas actuales de interinidad, el horario lectivo, los ratios de alumnado por aula y los procedimientos para el acceso a la función docente.

Andalucía convocará oposiciones “sí o sí”

La presidenta andaluza, Susana Díaz, ha dejado claro que su comunidad “va a cumplir y va a convocar oposiciones, como ha cum-

plido con la jornada de 35 horas semanales”. Es más, ha adelantado que la Junta sacará “sí o sí” una oferta pública de empleo que es “necesaria y de justicia”, y ha criticado que el Gobierno central “utilice de rehenes a los opositores, a miles de chavales que están estudiando, y a los servicios públicos, que necesitan de la incorporación de docentes, de médicos o de profesionales de distintos sectores”, por su incapacidad para “dialogar y sacar adelante el presupuesto”. En una entrevista concedida a Canal Sur Radio, la jefa del Ejecutivo autonómico señaló que “el Gobierno no puede confundir su responsabilidad de sacar adelante los Presupuestos Generales del Estado con las competencias de las comunidades” para aprobar oposiciones y “reforzar sus servicios públicos, cumpliendo con todos los requisitos necesarios”. En el caso de Andalucía, “tenemos presupuesto, tenemos estabilidad y va a haber oferta pública de empleo se ponga como se ponga” Cristóbal Montoro, ha sentenciado Díaz.

El origen del problema

Las ofertas de empleo público de 2017 están ligadas a la Ley de Presupuestos Generales del Estado de este mismo ejercicio, que todavía no ha sido aprobada por las Cortes, ya que es la norma que fija la tasa de reposición de efectivos; es decir, el número de plazas que se puede ofertar al objeto de cubrir las vacantes que dejan los funcionarios que se jubilan, fallecen o causan baja definitiva.

CEAPA vaticina que la huelga del 9 de marzo “será un éxito” porque “sobran los motivos”

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado ha hecho un llamamiento a todas familias para que secunden, junto al profesorado y a los estudiantes, la huelga prevista para el 9 de marzo en todos los niveles y etapas de la enseñanza, desde Infantil hasta la Universidad. “Estamos hartos de que nuestros gobernantes jueguen alegremente con la educación de nuestros hijos e hijas”, denuncia CEAPA a través de un manifiesto, en el que recoge que “no es aceptable que sigamos en la situación que nos imponen con la LOMCE y los recortes”. En dicho documento, la organización de padres y madres mayoritaria en el sistema público aboga por “cambiar drásticamente” la realidad “de forma urgente”. “Mientras que ello no ocurra -añade-, que no nos intenten acallar con el discurso falso de que buscan un pacto en la educación y que conviene no hacer nada para que se pueda conseguir”. La confederación vaticina que el paro del 9 de marzo “volverá a ser un éxito, porque sobran los motivos”; entre ellos, que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa “siga su camino”. “Nos impusieron la LOMCE cuando la inmensa mayoría de la comunidad educativa de este país manifestábamos un rechazo frontal a dicha involución educativa” y “la inmensa mayoría de los responsables políticos se mostraban en contra” de ésta, señala el manifiesto. Pese a todo, el Gobierno “pretende mantener a toda costa su nefasta ley y se permite el lujo de presentar un recurso ante el Tribunal Constitucional para intentar acallar al Congreso de los Diputados y, con ello, a nuestra sociedad”, vulnerando la separación de poderes y maniatando al poder legislativo, critica CEAPA. Para esta organización, “la política actual es premeditada y busca la perpetuación de las élites y la conservación de los privilegios”. En este contexto, la huelga convocada para el 9 de marzo por la Plataforma Estatal en Defensa de la Educación Pública “es una nueva lucha contra la injusticia que vive diariamente gran parte del alumnado, sus familias, sus docentes y la sociedad en general”.



La figura del maestro de Audición y Lenguaje



[María Ascensión Garnés Martínez · 23.048.590-Z]

1. Introducción

Podemos decir que en los centros se escolarizan a niños de naturaleza diversa. Estos alumnos, en determinados casos, presentan dificultades en la comunicación y el lenguaje. Esta situación es un obstáculo para su desarrollo personal, social y escolar. Necesitan una respuesta.

El alumno que hoy presenta carencias o dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, mañana será un adulto con relaciones laborales, sociales o afectivos. Las personas que serán mañana podrán preguntar, pedir perdón, describir estados de salud, mostrar afecto o hablar de sus sentimientos a las demás personas. En este sentido el maestro de Audición y Lenguaje es una vía, un camino o una puerta al mundo, a lo que nos rodea, a la interacción, a la comunicación.

2. Necesidades educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje de los alumnos

Estas necesidades educativas aparecen tanto en el contexto escolar como en el alumno, y es aquí donde el maestro de Audición y Lenguaje tiene que intervenir, dado que la intervención del docente de Audición y Lenguaje no solo es directa con el alumno, sino que se debe extender a todos los ámbitos de desarrollo, así como también abarcar todas las áreas de desarrollo del propio alumno. A continuación, vamos a nombrar las nece-

sidades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje en el contexto escolar. Son éstas:

- Necesidad de plantear múltiples situaciones comunicativas, ricas y variadas que favorezcan la comunicación interpersonal, permitan ofrecer modelos comunicativos en situaciones naturales, estando atentos a las señales comunicativas (puede que anómalas o poco claras) que emiten estos alumnos, reforzando y valorando sus intentos de comunicar.
- Necesidad de crear un clima de tolerancia y aceptación de las diferencias que facilite la integración con sus iguales, propiciando el respeto, la colaboración y ayuda entre todos los alumnos.
- Necesidad de estimular el habla y el lenguaje oral en todas sus vertientes, planificando actividades de comprensión y expresión oral, como medio de favorecer su desarrollo y el aprendizaje
- Necesidad de conocer y utilizar estrategias metodológicas y apoyos y recursos inusuales (auditivos, visuales, icónicos, pictográficos, gráficos, sistemas de comunicación aumentativa, ayudas técnicas a la comunicación, u otros), cuando así lo requieran los alumnos con alteraciones en la comunicación y el lenguaje. En el contexto familiar. Otro ámbito a tener en cuenta por el maestro de Audición y Lenguaje es el ámbito familiar, puesto que para el alumno este ámbito es de vital importancia y es donde se de-

sarrolla gran parte de su lenguaje. Por ello, el maestro de Audición y Lenguaje, también debe intervenir en este ámbito, dando pautas a la familia sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y la comunicación. A continuación, expondremos las necesidades con respecto al ámbito de la familia:

- Necesidad de colaborar con la familia, orientándoles sobre como favorecer la comunicación en el ámbito familiar.
- Necesidad de asesorar a la familia sobre la importancia de favorecer la madurez y la autonomía personal, así como la necesidad de poner límites a la conducta que faciliten el desarrollo personal y social del niño.
- Necesidad de orientarles sobre cómo prevenir situaciones de riesgo que pudieran desembocar en algún tipo de alteraciones del lenguaje y del habla, o que estén retrasando su evolución y asesorarles en la forma de estimular el lenguaje en el hogar.
- Colaborar con la familia, para el desarrollo de la comunicación familiar, el aprendizaje de estrategia de comunicación, el uso de metodologías específicas, sistemas aumentativos de comunicación o ayudas técnicas a la comunicación, en el caso que el niño las requiera. Por último, otro ámbito importante en el que el maestro de Audición y Lenguaje debe hacer hincapié en su intervención es con el propio alumno. Cuando existen problemas en la comunicación y el lenguaje de un alumno, la principal intervención debe ser la del

maestro de Audición y Lenguaje, y sobre todo debe poner mayor atención en las necesidades del alumno, como son las siguientes:

- Necesidad de apropiarse de un código comunicativo útil, ya sea verbal o aumentativo, que le permita satisfacer sus necesidades comunicativas y le faciliten la integración social y escolar.
- Necesidad de favorecer la imagen de sí mismo y su autoestima que favorezca el desarrollo personal y emocional.
- Necesidad de estimular las bases sensoriales y perceptivas, funcionales, psicomotrices y cognitivas que favorezcan el desarrollo del lenguaje.
- Necesidad de desarrollar los distintos componentes del lenguaje: Fonológico, Semántico, Morfosintáctico y Pragmático.
- Necesidad de desarrollar habilidades de uso del lenguaje con fines comunicativos que le permitan establecer una comunicación eficaz y satisfactoria con los demás.

3. La detección precoz como primera respuesta educativa

Por lo general, es en la escuela donde se detectan, de forma temprana, la mayoría de las alteraciones de la comunicación, algunas alteraciones del lenguaje y casi todas las alteraciones del habla. La detección precoz es de vital importancia ya que facilitaría una intervención temprana, que en las alteraciones fonológicas, en alguna de las alteraciones de la fluidez y ritmo al hablar y en retrasos en la adquisición del lenguaje, ya que podría resolver el problema en los primeros años de escolaridad, sin que dejara secuelas posteriores, evitando que afecten a la integración social y escolar, a la seguridad en sí mismo y autoestima, y al aprendizaje instrumental. En el resto de los trastornos que son más permanentes y con un peor pronóstico, la intervención temprana, favorece el desarrollo y orienta la intervención educativa y familiar, consiguiéndose un mejor ajuste. No obstante, en la Etapa Infantil, el profesor debe de ser cuidadoso a la hora de la detección de las alteraciones de la comunicación, lenguaje y habla, ya que se encuentran en proceso de desarrollo. Por tanto, se corre el riesgo de considerar como patológico lo que es propio del proceso evolutivo normal. Del mismo modo hay que ser conscientes de los peligros que la "etiqueta" puede conllevar, en cuanto a expectativas, niveles de exigencia y a la ansiedad y angustia que puede producir en la familia. Por ello, consideramos interesante incluir de forma muy sintética, algunos parámetros evolutivos sobre el desarrollo fonológico y del habla, del lenguaje y de la comunicación, que pudieran ser funcionales para el profesor de E. Infantil y primer Ciclo

de Primaria. En estas edades es cuando se constituyen todas las estructuras del lenguaje, a partir de esta edad, el lenguaje sigue evolucionando, ampliándose en cantidad y calidad, pero no se crean estructuras nuevas. Así, cuando se detecta a un alumno con ciertas dificultades, bien porque se han observado en el contexto familiar o en el aula se pone en conocimiento de Equipo Directivo que en las etapas de Educación Infantil y Primaria, es el responsable de la recogida de las demandas planteadas, así como de consensuar con el orientador el orden de prioridad en la respuesta. El orientador realiza la evaluación psicopedagógica para descartar cualquier otra dificultad adyacente u originaria de la alteración en la comunicación y el lenguaje, para conformar un perfil lo más ajustado posible. Se difunde la información a la familia, tutor y otros profesionales, en especial al maestro de audición y lenguaje, al que se le derivará el alumno para realizar una valoración más específica de las dificultades comunicativo lingüísticas y la puesta en marcha de la respuesta que necesite.

4. Conclusión

Como hemos podido observar a lo largo del texto, existen múltiples necesidades en el ámbito de la comunicación y del lenguaje, lo que hace la figura del maestro de Audición y Lenguaje imprescindible, tanto en el ámbito escolar y familiar, como con el propio alumno. Por tanto, la planificación centrada en la persona, la estimulación y comunicación multisensorial; la eliminación de barreras físicas y cognitivas; el desarrollo de entornos educativamente significativos o inventarios ecológicos; la comunicación aumentativa; la enseñanza de habilidades sociales; el apoyo conductual positivo y la utilización de productos de apoyo y tecnologías de la información y la comunicación; así como otras metodologías específicas den ser la pauta general para toda intervención del maestro de Audición y Lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- JUÁREZ SÁNCHEZ, A., MONFORT, M. (2001). ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL. UN MODELO INTERACTIVO PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. MADRID: ENTHA EDICIONES.
- PERELLÓ, J. (1991). TRASTORNOS DEL HABLA. BARCELONA: MASSON.
- ACOSTA, V., MORENO, A. (2001). DIFICULTADES DEL LENGUAJE EN AMBIENTES EDUCATIVOS. DEL RETRASO AL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE. BARCELONA: MASSON.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. (2005). AUDICIÓN Y LENGUAJE: ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. MURCIA: DIEGO MARÍN.



El alumnado con **Síndrome X Frágil**

[Jhandy Mohamed Abderrahman · 45.307.070-Z]

1. Aclaración conceptual

El DSM IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) define el Síndrome X Frágil como un factor de incidencia en la aparición del retraso mental de gravedad no especificada, cuyo diagnóstico debe utilizarse cuando exista una clara presunción de retraso mental, pero la persona no puede ser evaluada satisfactoriamente mediante los test de inteligencia. Se trata de la forma más común de retraso mental hereditario que se conoce. Este síndrome, de herencia ligada al cromosoma X, puede causar déficits intelectuales y cognitivos que van desde sutiles dificultades para el aprendizaje y un cociente intelectual normal hasta un grave retraso mental y comportamientos autistas (De la cuerda y Oliva, 2003).

La característica principal de esta patología es la discapacidad intelectual. Según el DSM V, el Trastorno del Desarrollo Intelectual o Discapacidad Intelectual es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.

De acuerdo con el DSM V, se deben cumplir los tres criterios que se citan a continuación:

a) Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

b) Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socio-culturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos, tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

c) Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo. El Síndrome X Frágil es una enfermedad monogenética causada por una mutación en el cromosoma X que afecta a la producción de la proteína FMR-1-P, que es muy importante en el correcto desarrollo intelectual. Este síndrome se hace evidente de diferente manera en quienes lo heredan, pudiendo

*Este **síndrome** puede causar déficits que van desde dificultades para el aprendizaje hasta retraso mental y comportamientos autistas*

derivar en afecciones asociadas padecidas por los portadores (Rodríguez, 2011). No a todas las personas con X frágil les afecta el síndrome de la misma manera.

2. Características

Las principales características físicas de este trastorno, según el trabajo realizado por Rodríguez (2011), son las siguientes:

- Cabeza grande con cara alargada de frente amplia y mentón prominente. Suelen tener el paladar más elevado de lo habitual y los dientes amontonados, hecho que dificulta la unión entre maxilares.
 - Orejas grandes y salientes.
 - Estrabismo.
 - Piel fina.
 - Pies planos.
 - Manos con dedos de punta más ancha y yemas salientes.
 - Hiperextensibilidad de las articulaciones, sobre todo en las pequeñas articulaciones que disminuirán a lo largo de los años.
 - Hipersensibilidad en la zona oral que provoca un gran rechazo al contacto en la misma.
 - Hipotonicidad muscular o dificultad de tensar los músculos ya que no tienen el tono necesario.
 - Rodillas que se curvan hacia atrás.
 - Testículos grandes en varones, que mayoritariamente suele darse tras la pubertad.
- Las características varían según la edad de los individuos que lo padecen y del grado. En cuanto al desarrollo, destacan los siguientes atributos cognitivos, motrices, afectivos y sociales, aunque varían según el caso (Abad et al, en Rodríguez 2011):
- Déficit intelectual en un 80-90 por ciento de grado medio o severo, excluyendo un grupo muy reducido denominado de "alto rendimiento" con un coeficiente intelectual dentro de la media.
 - Hiperactividad asociada a trastornos de atención que les dificulta concentrarse en la

actividad que están realizando y que provoca que se evadan hacia estímulos exteriores, que, en gran medida, les saturan y les ponen muy nerviosos, bloqueándolos incluso y entorpeciendo su respuesta. Dicha hiperactividad se va reduciendo con la edad.

- Movimientos estereotipados constantes e inusuales, como el aleteo de las manos, en situaciones de alegría o tristeza que comportan excitación o sobre estimulación.
- Evitación del contacto ocular, sobre todo cuando empieza a desarrollarse el lenguaje y debido a su timidez.
- Angustia hacia situaciones desconocidas o elementos nuevos, si vienen cargados de muchos estímulos (visuales, auditivos).
- Rabietas fundamentalmente en la infancia y adolescencia, que pueden evolucionar en reacciones agresivas en situaciones de extrema estimulación que pueden asustarles. Con los años va en disminución.
- Impulsividad y poca tolerancia a la espera, cosa que en ocasiones les provoca sentimientos de arrepentimiento por los actos ya cometidos. Impulsividad que va disminuyendo con el tiempo.
- Dificultades en matemáticas sobre todo en las actividades de razonamiento abstracto.
- Dificultades en la percepción aislada de los sonidos debido a que procesan la información de manera simultánea, toda a la vez.
- Aparición tardía del lenguaje, hacia los tres años y en casos más severos hasta los cinco.
- Dificultades en la secuenciación de los movimientos de habla que anteriormente se hacen evidentes en el masticar, el babeo, etcétera, y que interfieren en la articulación de los sonidos.
- Lenguaje repetitivo de frases o palabras que han captado su atención en un momento determinado o de preguntas de las que ya saben la respuesta (para sentirse más seguros).

3. Aspectos positivos

En las personas con Síndrome X Frágil no todo es negativo, anteriormente se han visto los aspectos más duros del síndrome, aspectos que han de conocerse para comprender mejor el porqué de su conducta. Pero a medida que se tiene la oportunidad de conocerlas podremos descubrir que poseen características que las hacen únicas y especiales (Abad et al, en Gutiérrez 2011), como las siguientes:

- Tienen un gran sentido del humor. Son personas que en ambientes en los que se encuentran a gusto son afables, simpáticos y se muestran siempre de buen humor.

- Son receptivos al trabajo en grupo de forma cooperativa.
- Poseen una gran facilidad para el aprendizaje por imitación.
- Adquieren una muy buena comprensión del lenguaje, facilitada por una muy buena memoria auditiva.
- Una vez empiezan a hablar tienen una gran capacidad para adquirir nuevo vocabulario.
- Tienen facilidad para la sintaxis.
- Procesamiento global de la información
- Disfrutan de una memoria visual casi fotográfica que les permite reconocer lugares aunque haga mucho tiempo que no los visitan.
- Poseen un gran control en la orientación espacial.
- Tienen la capacidad de adquirir conocimientos de manera casual e informal.
- Disfrutan de aptitudes para manejar las nuevas tecnologías.
- Son muy persistentes, en pocas ocasiones se dan por vencido.

4. Intervención educativa

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, recoge dentro del colectivo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al alumnado con Trastorno del Desarrollo Intelectual, en concreto, dentro del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales. El alumnado que presenta Síndrome X Frágil estaría incluido en el grupo de alumnos con necesidades educativas especiales. En cuanto a la respuesta educativa, no existe un método único válido para todos, siendo necesario ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades específicas de cada alumno. La elección del método de trabajo depende de las posibilidades del profesorado. Conviene construir una línea metodológica común a nivel de todo el centro.

*Las personas con Síndrome X Frágil tienen un gran sentido del humor y mucha facilidad para el **aprendizaje por imitación***

Según los estudios realizados por López, Monsalve y Abad (2007), se debe tener en cuenta que, como en cualquier síndrome, en el X Frágil, no todos los rasgos asociados están siempre presentes en todos los que lo padecen, siendo necesario por lo tanto, en primer lugar, saber las necesidades y las habilidades del niño en concreto. Con frecuencia, estos pacientes tienen habilidades para

la imitación, la memoria visual, el humor y son prácticos a la hora de resolver un problema y aprender. La debilidad más común es la incapacidad para organizar la información y actuar sobre la misma de una forma efectiva. Teniendo en cuenta estos factores, los alumnos X Frágil necesitan apoyo en áreas determinadas, como son las siguientes:

- Atención, hiperactividad e impulsividad.
- Aprendizaje.
- Habla y lenguaje.
- Incapacidad para procesar la información sensorial de manera efectiva y habilidades motoras escasamente desarrolladas.
- Problemas de comportamiento.
- Se observan grandes dificultades en el proceso auditivo, procesos secuenciales, razonamiento abstracto y habilidades aritméticas. La generalización es difícil y muchas veces una tarea o un concepto tiene que ser enseñado de varias formas para que el niño lo aprenda verdaderamente y sea capaz de manejar la información con sentido.

Las recomendaciones más frecuentes son, siguiendo con López, Monsalve y Abad (2007), las que a continuación se mencionan:

- Control médico para los problemas de atención y comportamiento.
- Técnicas de autogobierno del comportamiento que incluyen:
 - Fijación de la meta, autocontrol, autorreforzamiento y ajuste de metas.
 - Ayuda a los padres a entender los retrasos en el desarrollo de sus hijos, que en ocasiones es la tarea más difícil, así como sus comportamientos anormales. Debemos enseñarlos para que utilicen estrategias para estructurar el entorno, fomentar y facilitar la producción de habla y lenguaje, prevenir la sobreestimulación, utilizar técnicas terapéuticas calmantes y técnicas de reforzamiento positivo de la conducta.

-Terapia tanto para el habla como para el lenguaje, así como terapia para desarrollar el vocabulario y el lenguaje social. Estos niños presentan lenguaje acelerado, con ritmo desordenado, dispraxia verbal, articulación pobre, perseverancia, habla tangencial, falta de sencillez y naturalidad.

- Técnicas de integración sensorial.
- Servicios de educación especial, incluyendo un entorno educativo de apoyo que permita la modificación del formato instructivo y del plan de estudios.
- Empleo de materiales visuales que el niño pueda usar para aprender nuevas habilidades y rutinas.
- Utilización de materiales y temas que ten-

*Todos los que trabajen con el niño tienen que perseguir el mismo propósito. Es esencial la **coordinación** entre padres, profesores, psicólogos y médicos*

gan gran interés para el niño, y así aprenderá con los objetos que realmente le gusten, se deben usar además objetos o fotografías de la vida real y dejar tiempo para que el niño responda y formule preguntas.

-Participación del niño en actividades de pequeños grupos. La imitación es buena para que adquiera un lenguaje social y un comportamiento adecuado. Además esta es una cualidad casi constante en ellos.

-Consideración de las dificultades en el proceso auditivo. La información que se le transmite al niño tiene que ser a través de frases cortas y simples.

-Modificación paulatina del material pedagógico para que siempre esté a la altura del desarrollo del niño y que le dé el apoyo suficiente para que consiga el éxito por el que está trabajando. La demostración y la repetición de las áreas son muy útiles para enseñar nuevas habilidades y rutinas.

-Todas aquellas personas que estén trabajando con el niño deben perseguir el mismo propósito, por lo que es fundamental una coordinación en el trabajo entre padres, profesores, psicólogos y médicos, conociendo al niño y aprovechando todas aquellas cualidades que le pueden ser útiles e intentando modificar las que le interfieran con un buen funcionamiento psicosocial.

BIBLIOGRAFÍA

DE LA CUEVA, R. Y OLIVA, L. (2003). FISIOTERAPIA EN EL SÍNDROME X FRÁGIL. RECUPERADO DE WWW.ELSEVIER.ES EL 10 DE FEBRERO DE 2017.

DE PSIQUIATRÍA, A. A. (1994). MANUAL DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES-DSM 4. MÉDICA PANAMERICANA.

DE PSIQUIATRÍA, A. A. (2014). MANUAL DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES-DSM 5. MÉDICA PANAMERICANA.

LÓPEZ, G., MONSALVE, C. Y ABAD, J. (COORDS.) (2007). NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO CON SÍNDROME X FRÁGIL. MADRID: COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.

RODRÍGUEZ, M. (2011). EL X FRÁGIL EN EL AULA. RECUPERADO DE WWW.XFRAGIL.NET

La discapacidad intelectual

[Marina López Marañes - 75.713.411-X]

El campo de la discapacidad intelectual está en continuo cambio, actualmente existen numerosas definiciones de lo que discapacidad intelectual, de cuáles son sus características y su clasificación. Es considerable por eso destacar, según la elaboración del manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo utilizan la denominación de discapacidad intelectual, ya que esta definición se considera más adecuada que retraso mental (Antequera Maldonado y otros, 2008).

La discapacidad no debe entenderse como una cualidad de la persona, sino que debemos considerarla como medio de interacción entre la propia persona y el entorno. Se tiene que dejar al lado la identificación de ésta como una característica propia, ya que esta característica puede variar o modificarse en función de los apoyos, tanto físicos como personales, que reciba la persona. Existen varios elementos que se consideran, desde una perspectiva interaccionista, con relación entre ellos. Las habilidades de los niños/as en relación al entorno que le rodea, es decir, su capacidad de adaptación, las posibilidades de participar en dicho entorno e interactuar con él y las medidas tanto de apoyos como de las respuestas de los profesionales o familiares que les puedan proporcionar (Antequera Maldonado y otros, 2002).

Para responder a la pregunta de cómo clasificar el retraso mental, decir que se basan en la medida del CI (cociente intelectual). Existen numerosas tipologías para identificar los tipos de retrasos mentales, sin embargo para este estudio la más adecuada es la de la AAMR (American Association on Mental Retardation), que distingue entre retraso mental leve, moderado, severo y profundo.

Grado del retraso - CI:

- Leve - 50-69
- Moderado - 35-49
- Grave - 20-34
- Profundo - Menos de 20

[Clasificación según la OMS (1992), tomado en Vilaltella y otros (2010)]

En cada categoría la proporción de personas es muy diferente. La mayoría de los sujetos tienen discapacidad mental leve (80%), otra parte tienen discapacidad mental moderada (12%), discapacidad intelectual grave (7%) y menos frecuente la discapacidad intelectual profunda (1%) (Vilaltella y otros, 2010). Una vez visto esto, se detalla en profundidad los diferentes tipos de retrasos que hay y algunas de sus características más comunes:

a) Retraso Mental Leve

En la mayoría de los casos no existe una etiología orgánica, debiéndose a factores constitucionales y socioculturales. El retraso, se pone de relieve coincidiendo con la etapa escolar donde las exigencias son mayores (Banús Llord, 2013).

En cuanto a la adquisición del lenguaje suelen ser tardío, pero la mayoría alcanzan la capacidad de expresarse en la vida cotidiana y de mantener una conversación. Suelen llegar a alcanzar independencia completa para el cuidado de su persona (comer, lavarse, vestirse, controlar esfínteres), para actividades prácticas y para las propias de la vida doméstica, aunque el desarrollo tenga lugar de un modo considerablemente más lento de lo normal (Vilaltella y otros, 2010).

En cuanto a aspectos de la personalidad suelen ser obstinados y tercos. La voluntad puede ser escasa y pueden ser fácilmente manejables e influenciados por otras personas con pocos escrúpulos y, por tanto, inducidos a cometer actos hostiles. De ahí a que se sientan rechazados y con frecuencia prefieren relacionarse con los de menor edad a los que pueden dominar. Los de mejor nivel intelectual, al ser más conscientes de sus limitaciones, se sienten acomplejados, tristes y huraños. En la vida adulta pueden manejarse con cierta independencia, trabajando en diferentes oficios con buen rendimiento en las tareas manuales, con apoyos en el colegio consiguen pasar a la vida adulta sin problema (Banús Llord, 2013).

b) Retraso Mental Moderado

La etiología suele ser orgánica por lo que presentan déficits somáticos y neurológicos. En el origen se especula con anomalías genéticas y cromosómicas, encefalopatías, epilepsia y trastornos generalizados del desarrollo (T.G.D.) que comprenden el autismo y la psicosis infantil (Banús Llord, 2013).

En cuanto a la adquisición del lenguaje, estos presentan una lentitud en el desarrollo de la comprensión y del uso del lenguaje y alcanzan en esta área un dominio limitado. Adquieren la capacidad de cuidado e higiene básica y las funciones motrices también de forma lenta. De adultos, suelen ser capaces de realizar trabajos prácticos sencillos, si las tareas están cuidadosamente estructuradas y se les supervisa de un modo adecuado. No consiguen una vida totalmente independiente pero sí manejarse con apoyos personales (Vilaltella y otros, 2010).

El carácter que predomina en estos niños/as es el de la hiperkinesia con aparición fre-

cuente de rabietas. Les gusta llamar la atención del adulto. La afectividad es muy lábil con manifestaciones exageradas de sus sentimientos, pudiendo pasar de la búsqueda afectiva de un adulto a mostrar con él un comportamiento desobediente e incluso provocador y agresivo (Banús Llord, 2013).

c) Retraso Mental Grave

La etiología en estos casos es claramente orgánica en su mayoría, semejante a la descrita en el Retraso Mental Moderado pero con mayor afectación en todas las áreas tanto somática, neurológica o sensorial, poniéndose de manifiesto un retraso general en el desarrollo desde los primeros momentos de vida (Banús Llord, 2013).

En estos niños/as se observa un desarrollo motor pobre, con mecanismos motores elementales. En la adquisición del lenguaje, el niño/a adquiere pocas o nulas actividades verbales para la comunicación. Los niños y niñas que se comunican verbalmente lo hacen con pocas palabras y con una defectuosa pronunciación (Vilaltella y otros, 2010). En la conducta destacan las crisis de cólera y agresividad por su falta de razonamiento, llegando a las autolesiones. Suelen ser frecuentes los trastornos de hábitos motores: chupeteo, balanceo, bruxismo, así como síntomas psicóticos: estereotipias, manierismos, ecolalia, etcétera (Banús Llord, 2013). Estos niños/as deben escolarizarse en Centros de Educación Especial donde pueden fomentar y estimular sus capacidades para así en la vida adulta adaptarse a la vida familiar y comunitaria, pudiendo insertarse en programas laborales (Banús Llord, 2013).

*La **discapacidad** debe considerarse un medio de interacción entre la persona y el entorno*

d) Retraso Mental Profundo

La etiología es siempre orgánica, produciendo graves alteraciones en todos los niveles con una importante afectación motriz, lo cual implica menos movilidad de movimiento (Banús Llord, 2013).

Los niños/as de este grupo no tienen capacidad para comprender instrucciones y tomar consecuencia de los mismos. Además, no controlan esfínteres y poseen una capacidad limitada para atender a sus necesidades básicas, con lo cual requieren apoyo para sus actividades de la vida diaria. En cuanto al desarrollo del lenguaje, se observa que su comunicación es nula o muy baja (Vilaltella y otros, 2010).

[Daniel Palazón Monreal - 48.418.224-G]

Hoy en día son multitud los enfoques y estrategias desarrolladas para abordar las necesidades del alumnado con Trastorno del Espectro Autista. He aquí pues un modelo desde la perspectiva de lo significativo, real, generalizable dado su desarrollo del aprendizaje... siendo estos facilitadores de la participación de nuestros alumnos en contextos no restrictivos.

La estrategia de desarrollo curricular basada en el modelo ecológico o por entornos, es un proceso que permite identificar las habilidades motrices, comunicativas, relacionales, etcétera, necesarias para funcionar, de la manera más autónoma posible, en los contextos presentes y futuros en los cuales los alumnos participan.

Entre las necesidades descritas por el DSM-V (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), encontramos en referencia al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA), los déficits en comunicación social así como intereses restringidos y conductas repetitivas.

A través de este modelo de aprendizaje serán usadas las experiencias como facilitadoras de relación entre los contenidos de las áreas, haciendo converger en entornos de significación personal y social, tomando como núcleo organizador las experiencias y oportunidades educativas de las diferentes situaciones y contextos en los que los alumnos participan. En ellos se incluyen los aspectos personales y comunicativos relacionados con estas situaciones y las correspondientes dimensiones espaciales y temporales que configuran el medio físico y social.

Para llevar a cabo este proceso, serán utilizadas como estrategias metodológicas los inventarios ecológicos cuyo diseño y elaboración comprende las siguientes fases:

- Determinar los entornos a considerar en el desarrollo de la vida presente y futura de los alumnos. Serán incluidos para ello los ámbitos doméstico, escolar, de ocio y recreo y de participación en la comunidad.
- Dividir cada entorno en subentornos. Por ejemplo, en el ámbito doméstico: el baño o la sala de estar, en la escuela: el patio, el comedor o el aula.

Modelo Ecológico como facilitador de aprendizajes en **alumnado con TEA**

- Determinar las actividades más relevantes que se llevan a cabo en cada uno de ellos. Por ejemplo, en la sala de estar: ver la televisión; en el cuarto de baño: cepillar los dientes.

- Seleccionar las actividades prioritarias para la enseñanza considerando las preferencias del alumnado respecto a situaciones y actividades. Por ejemplo, en el comedor: seleccionar la comida o bebida.

- Analizar estas actividades para hallar las habilidades que se requieren para realizarlas. Por ejemplo, para comer en la mesa: sentarse de manera adecuada, utilizar los cubiertos, poner agua en el vaso.

- Analizar, para cada actividad, la discrepancia existente entre las habilidades requeridas y las que el alumno o alumna pueda poner en práctica.

- Dar prioridad en el programa individual del alumnado a aquellas habilidades de las que carece y es más necesario que aprenda, programando las adaptaciones siempre desde el ámbito de la individualidad (refiriéndonos con ello a las necesidades del alumno y no a la puesta en práctica).

Para que el desarrollo de una actividad sea completo se deben tener en cuenta las siguientes premisas:

- Dar siempre al alumnado las oportunidades para que se comunique: utilizando para ello todos los medios a su alcance. Nos valdremos del uso de SAAC (sistemas de comunicación alternativos o aumentativos) siempre que sean necesarios, y aplicando aquellos que mejor se ajusten a las necesidades propias de cada uno de ellos.

- Señales consistentes; adaptadas a las necesidades de cada alumno, haciendo así uso del principio de individualidad en cuanto a las necesidades.

- Retroalimentación: el alumnado debe conocer el estado del proceso. A través de meto-

dologías específicas como el TEACCH podemos lograr que el alumnado sea capaz de realizar una autoevaluación (entendida siempre desde la perspectiva que nos otorga el conocimiento de las necesidades del alumnado).

- Comunicar el término de una actividad: el alumnado debe conocer donde empieza y acaba una actividad. En la línea de lo descrito con anterioridad, el conocimiento de estos aspectos derivará en un aprendizaje cada vez más autónomo y a su vez en un fomento de la autodeterminación (capacidad de elección).

Para que este enfoque educativo basado en la significatividad de los aprendizajes sea generalizable, debe nutrirse de la colaboración de los agentes colaboradores en la educación del alumnado con TEA, hablamos pues no solo de la colaboración familia-escuela, sino de la estrecha coordinación con asociaciones u otros agentes sociales que participen del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que a medida que estas coordinaciones sean más fluidas, constantes y válidas, más oportunidades estaremos ofreciendo a los alumnos de generalizar y exportar los aprendizajes en contextos reales.

BIBLIOGRAFÍA

- TAMARIT, J. (2005). *AUTISMO: MODELOS EDUCATIVOS PARA UNA VIDA DE CALIDAD*. REVISTA DE NEUROLOGÍA.
- SALDAÑA SAGE, D.; ÁLVAREZ PÉREZ, R.; AGUILERA JIMÉNEZ, A.; MORENO PÉREZ, F. J.; MORENO, M.; DE LOS REYES RODRÍGUEZ, I. (2008). *¿CÓMO CONTRIBUYEN LAS ASOCIACIONES DE FAMILIARES A LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON AUTISMO? INFANCIA Y APRENDIZAJE*. REVISTA TRIMESTRAL DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN.
- RIVIÉRE, A. (1997). *MODIFICACIÓN DE CONDUCTA EN EL AUTISMO INFANTIL*, EN RIVIÉRE, A. Y MARTOS, J. (COMPS.). *EL TRATAMIENTO DEL AUTISMO. NUEVAS PERSPECTIVAS*. MADRID: INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES (IMSERO).

0 1 6

016

• 900 116 016 •

TELÉFONO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

GOBIERNO DE ESPAÑA GOBIERNO AUTÓNOMO DE ANDALUCÍA

A la primera señal de malos tratos, llama.

No esperes a que la violencia de género deje esta señal.

El niño con **dislexia del desarrollo**

[Olaia Bayón de la Iglesia - 23.051.569-A]

El concepto de Dislexia es un término que aunque se viene definiendo desde hace bastantes años, todavía hoy se plantean problemas a la hora de explicar qué es, cuál es su origen y qué problemas conlleva.

Definición de Dislexia

Aquella condición relacionada con una alteración en el neurodesarrollo que lleva consigo una discapacidad específica y persistente para adquirir de forma eficaz las habilidades lectoras, a pesar de presentar un nivel intelectual adecuado, disponer de las oportunas recursos escolares y sociofamiliares, buena disposición y motivación hacia el aprendizaje y no presentar ninguna deficiencia neurológica, psíquica ni sensorial.

Existen problemas a la hora de detectar una DD. A modo de ejemplo podemos señalar:

- No hay causas visibles o una explicación evidente.
- Escasa formación en este tema.
- Heterogeneidad de manifestaciones. Son niños que pueden presentar diferentes dificultades en función del tipo y grado de dislexia.
- Existencia de teorías y métodos sin base científica que explican de forma inexacta la causa de la dislexia o que prometen falsas "curas". Por ejemplo, Método Berard, Sistema Chromagen de Helen Irlen, El don de la Dislexia, etcétera.

Subtipos de Dislexia (estudio de Torppa y cols, en 2007)

1. Lectores con una lenta decodificación:

-Fluencia de reconocimiento de palabras deficiente.

-Con el tiempo la mayoría pueden alcanzar un nivel medio de comprensión lectora.

-Son capaces de comprender textos si se les deja el tiempo suficiente.

Factores de riesgo:

-Importante retraso en el conocimiento de las letras, en la adquisición de la conciencia fonológica, en la lectura de palabras y en la velocidad de denominación.

2. Lectores con comprensión deficiente:

-Rendimiento medio en fluencia de reconocimiento de palabras en segundo de primaria, pero disminuida capacidad de comprensión lectora.

Factores de riesgo:

-Dificultades en tareas de separación de palabras.

-Dificultades en comprensión auditiva, semántica y morfosintáctica.

-No hay diferencias importantes en conciencia fonológica ni en reconocimiento de palabras.

3. Lectores con deficiente comprensión y decodificación:

-Niños y niñas con deficientes habilidades en reconocimiento de palabras y comprensión lectora.

-Los factores de riesgo son la suma de los dos subtipos anteriores.

Proceso de detección de un niño/a con posible dislexia del desarrollo

Cuando el maestro detecta un problema lectoescritor que relaciona con una posible Dislexia, debe poner en marcha una serie de actuaciones y eliminar otras:

¿Qué eliminamos?

- Dejamos de "presionar" al alumno en las tareas lectoescritoras o de cálculo. Por ejemplo, las tablas de multiplicar (No puede automatizarlas aunque nos empeñemos).

- Eliminamos tareas de lectura en voz alta (siempre que se detecte que éstas puedan ser perjudiciales)

- Modificamos la actitud ante las dificultades del alumno

¿Qué incorporamos?

- Se ponen en marcha medidas de refuerzo ordinario y atención individualizada del profesorado (ayuda ORAL en la realización de tareas, aprendizaje tutorado, etcétera).

- Se observa su evolución y la efectividad de las medidas.

- Si continúan las sospechas se deriva para evaluación al EOEPE.

Pasos a seguir para la derivación de un alumno/a con posible Dislexia del Desarrollo

-Informar a los padres de la problemática de su hijo y pedir su autorización para comenzar el proceso de Evaluación Psicopedagógica.

-Valoración del orientador para determinar si las dificultades del alumno son debidas a una posible D.D.

-En caso necesario, derivación a la Unidad de Neuropsicología para la correspondiente evaluación. Para ello, el orientador tendrá una entrevista con los padres para informarles del proceso a seguir.

-Una vez realizada la Evaluación Neuropsicológica y remitido el informe al centro, el orientador elaborará el Informe Psicopedagógico dónde se establecerá el diagnóstico del alumno y la propuesta de adaptaciones y apoyos necesarios para su progreso educativo. También se citará a los padres para informarles y proporcionarles orientaciones.

-Reunión del Equipo de Apoyo para trazar las líneas de actuación a seguir con el alumno/a.

-Reunión del Orientador, Jefe de Estudios, PT y AL (en el caso que corresponda) y profesorado que da clase al alumno, para con-

cretar el tipo de intervención a seguir con el alumno y asesorar sobre la realización de la adaptación curricular correspondiente.

-Seguimiento periódico (semanal a través de las reuniones de coordinación del Equipo de Apoyo), para supervisar el cumplimiento de las medidas acordadas y su efectividad.

Análisis de las dificultades que pueden tener los alumnos/as con dislexia del desarrollo

• Lectura:

- Dependerá del tipo y grado de dislexia (mayores problemas en decodificación que en comprensión, al contrario o ambas).

- Claro desfase lector respecto a su grupo normativo.

- Lectura silabeante.

- Baja fluidez lectora

- Mayor dificultad en palabras novedosas o desconocidas

- Tienen a inventarse palabras leyendo

• Escritura:

- Los niños/as con Dislexia del Desarrollo, pueden cometer errores, tanto de ortografía natural (proviene de la decodificación fonema-grafema), como de ortografía arbitraria (reglas que rigen el lenguaje escrito).

- La escritura es un indicador que se debe tener en cuenta a la hora de diagnosticar una dislexia del desarrollo. Generalmente las dificultades en la escritura, van aparejadas con los problemas lectores.

• Dificultades en el cálculo:

- Los niños/as con dislexia, suelen presentar dificultades, sobre todo en la *automatización de las tablas de multiplicar*.

- Generalmente estos niños conocen la mecánica de la suma, resta, multiplicación y división, pero debido a esta dificultad que presentan en la automatización, muestran problemas en la realización de multiplicaciones y divisiones.

- Algunos desarrollan estrategias que compensen esas dificultades.

- Algunos niños/as con dislexia del desarrollo no han asimilado correctamente las distintas dimensiones que configuran el *concepto de número*. A saber:

- Asociar cantidad al símbolo numérico que le corresponda.

- Conteo (en los casos más extremos de dislexia, el niño/a no es capaz de contar más allá del 10).

- Seriación (ordenar de menor a mayor y viceversa).

Consecuencias personales y sociales que puede conllevar la dislexia del desarrollo

- Problemas de conducta.

- Baja autoestima.



- Autoconcepto académico inadecuado.
- Desmotivación hacia los aprendizajes.

Trabajo con la familia

- Darles a conocer que la problemática de su hijo/a se debe a algo real.
- Contribuir a la disminución de su nivel de ansiedad y desterrar sentimientos de culpa.
- Darles orientaciones para abordar la problemática (en relación al trabajo escolar, los patrones de relación, apoyos externos, etc.).

Conclusiones

La Dislexia del Desarrollo es una alteración a nivel cerebral, es específica (un dato importante es que el alumno debe tener un nivel de coeficiente intelectual normal). Que sea persistente significa que no se cura (aunque los individuos evolucionen respecto a sí mismos).

Requiere la participación de profesionales formados en el tema, tanto en el diagnóstico como en la intervención, y supone un cambio de mentalidad respecto a la concepción clásica de la escuela, su metodología y sus fines. Debemos desterrar las concepciones que fundamentan la intervención en Dislexia con lemas del tipo “la letra con sangre entra” o “a leer se aprende leyendo”. Ante estas afirmaciones, tenemos que apuntar, que a leer se aprende leyendo... quien pueda.

Lo importante es conocer la dificultad que tienen, poner unas estrategias coherentes, motivar al alumno, informarse sobre cómo actuar con él, recordar siempre (que resulta una tarea complicada a pesar de su sencillez) que el disléxico no podrá solucionar la dificultad nun-

ca, y por último, y lo importante es que el alumno adquiera los aprendizajes en sí mismos y no los medios para conseguirlos, es decir, que aprenda la función de la multiplicación en un problema para saber resolverlo (pero no conseguirá automatizar la multiplicación o cualquier retahíla que enseñamos, meses del año, días de la semana...). Enseñarle a buscar estrategias individualizadas que compensen su déficit en la lectoescritura para hacer de su rutina una tarea más fácil.

BIBLIOGRAFÍA

PERTUSA MIRETE, J. 2009. *IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO CON DILEXIA DEL DESARROLLO A NIVEL PSICOPEDAGÓGICO*. MATERIAL NO PUBLICADO.

El profesor como **motivador**

[Laura Prieto Prieto - 77.837.302-N]

"Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez" (Cabanach, Valle, Núñez & González, 1991, p.9). Tomando de referencia esta definición, consideramos que en el aprendizaje existe una interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional, por lo que la motivación se convierte en un elemento inherente al proceso educativo (Núñez, 2009). Podemos definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Núñez, 2009, p. 43). Las variables que influyen en la motivación pueden ser dos tipos, personales o contextuales. Las primeras se caracterizan por tres componentes, el componente de expectativa (creencias y expectativas para realizar una tarea), el componente de valor (metas y creencias sobre la importancia de la tarea) y el componente afectivo (reacciones emocionales ante la tarea). Por otro lado, las variables contextuales recogen la importancia de las interacciones sociales del alumnado con sus familiares, compañeros así como con los profesores (García & Doménech, 2002).

A lo largo de este tema nos centraremos en la importancia del profesor como motivador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El profesor como motivador

El proceso de enseñanza y aprendizaje está mediado por el docente, siendo su papel esencial en la formación y aprendizaje de los alumnos. Decir que el dominio disciplinar del profesorado es importante pero no suficiente, pues también adquirirá importancia su saber pedagógico, donde entra en juego la motivación (Núñez, Fajardo & Químbayo, 2010). El docente, como líder y guía del proceso educativo, debe crear situaciones enriquecedoras para el desarrollo de sus alumnos. Estas

*La motivación es un conjunto de **procesos** implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*

situaciones, según García y Doménech (2002) estarán relacionadas con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase, es decir, la exposición de los contenidos, la orga-

nización del aula, el tipo de tareas y actividades, el sistema de evaluación, la actitud del profesor y el modo en que se crea y se desarrolla un clima afectivo-relacional en el aula. Pero, ¿cómo puede el profesorado motivar a los estudiantes hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje? Para dar respuesta a este interrogante nos centraremos en las siguientes funciones del docente: las exposiciones de contenidos curriculares, la propuesta de actividades y la mediación en la ejecución de las tareas por parte de los alumnos.

Exposiciones de contenidos curriculares

Una de las principales funciones del profesor es la transmisión y exposición de los contenidos a aprender, por lo que su calidad influirá notablemente en el grado motivacional de los alumnos. De esta manera, para que el estudiante se sienta motivado se hace necesario poder atribuir "sentido" a aquello que se le propone, es decir, utilidad y significatividad al tema. Esto depende de muchos factores personales pero fundamentalmente va a depender de la manera en que se le presente la situación educativa, es decir, lo atractiva e interesante que le resulte al alumno para implicarse activamente en su proceso de aprendizaje (García & Doménech, 2002). Siguiendo a García y Doménech (2002) "que el alumno esté motivado para aprender significativamente también requiere la existencia de una distancia óptima entre lo que el alumno ya sabe y el nuevo contenido de aprendizaje" (p. 33). Estos autores consideran la importancia de establecer una distancia óptima, ya que una distancia excesiva puede crear en el alumno sentimiento de frustración al ver limitadas sus posibilidades, y una distancia mínima, en la que el alumno conoce el nuevo material, se aburriría. Por todo lo anterior, citaremos algunas características de las exposiciones del profesor para despertar la curiosidad en los estudiantes: proponer contenidos en cantidad y nivel de

dificultad; ubicados dentro de un contenido global o más amplio; novedosos, sorprendentes y variados de acuerdo a las cualidades del alumnado; explicitar y ejemplificar la utilidad de los contenidos; presentarlos de forma ordenada, clara y sencilla; modelar el procedimiento

presentado; plantear preguntas de activación; escuchar las respuestas de los alumnos; mostrar entusiasmo durante el discurso así como utilizar anécdotas y humor.

Propuesta de actividades

El profesor ha de crear un contexto enriquecedor para que los estudiantes desarrollen su proceso de aprendizaje activamente. Para ello, las actividades y tareas seleccionadas deben ser atractivas con el fin de implicar al alumnado, y ofrecer retos y desafíos razonables por su originalidad, variedad o diversidad (García & Doménech, 2002).

A continuación, mostraremos algunas decisiones del profesorado respecto a la propuesta de actividades para aumentar la motivación de los alumnos: exponer con claridad y precisión las actividades; explicitar los objetivos; explicitar la relevancia o funcionalidad del conocimiento y destrezas a aprender; explicitar los niveles de ejecución mínimos así como ofrecer a los alumnos tareas de distintos tipos y niveles de dificultad, teniendo en cuenta sus posibilidades.

La mediación del profesor en la ejecución del alumno

Según García y Doménech (2002) se distinguen tres momentos diferentes en la situación educativa para desarrollar la motivación: antes, durante y después. En este apartado nos centraremos en la fase "durante", caracterizada por el clima de la clase, donde el profesor media la puesta en práctica del diseño de instrucción elaborado en la fase anterior. La mediación ofrece a los alumnos la posibilidad de tener experiencias de competencia y eficacia en la ejecución de sus tareas, garantizándoles motivación para mantener su implicación y esfuerzo en el logro de los objetivos deseados. En el proceso de mediación se acompaña al estudiante durante su ejecución, sirviendo como guía, apoyo o modelo de su proceso de aprendizaje. En este sentido, la mediación puede darse al comienzo, en el transcurso o al finalizar las tareas.

En el momento del comienzo, el profesor debe estar en alerta para conocer si sus tareas motivan a sus alumnos. Es importante comprobar que los alumnos hayan entendido el propósito de la actividad. Además, pueden aparecer peticiones respecto a la planificación, donde el profesor facilitará ayuda sobre los pasos a seguir así como una estimación de los tiempos necesarios para su realización. En la ejecución de la tarea es importante que el docente facilite un clima afectivo, estimulante y de respeto, fomentando la participación y el trabajo cooperativo (García & Doménech, 2002). El profesor ha de ofrecer feedback a sus alumnos, como establecer pautas de persistencia, estimular la activación

del conocimiento previo, modificar creencias o pensamientos obstaculizadores en el proceso, ofrecer pistas, moldear la ejecución del alumno, ofrecer ayuda, entre otras.

Al finalizar la tarea, es recomendable evaluar los propios logros de los alumnos evitando comparaciones entre los mismos. También resulta interesante realizar autoevaluaciones conjuntas entre profesor y alumnos, expresando las emociones, sentimientos y dificultades experimentadas, y planteando nuevos interrogantes que estimulen en los estudiantes el deseo de seguir aprendiendo (García & Doménech, 2002).

Conclusión

La motivación es un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y como docentes, debemos estimular curiosidad e interés en los alumnos para optimizar la calidad de la enseñanza. Pozo y Monereo (2001) consideran que en la escuela se enseñan contenidos pertenecientes al siglo XIX, con profesores del siglo XX y con alumnos del siglo XXI. Los vertiginosos cambios que se han producido en la sociedad inciden directamente en la educación y por tanto, debemos ser conscientes de que han supuesto modificaciones importantes en la manera de enseñar y aprender, por lo que la actualización constante del profesorado es muy importante para ser eficaces en las escuelas del siglo XXI. Por último, señalar que el profesor no es el único responsable de estimular la motivación en los estudiantes, sino que también intervendrán otros dos contextos fundamentales como son la familia y los compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

- CABANACH, R.G., VALLE, A., NÚÑEZ, J.C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1996). UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO DE METAS ACADÉMICAS Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN ESCOLAR. PSICOTHEMA, 8(1), 45-61.
- GARCÍA, F.J Y DOMÉNECH, F. (2002). MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR. REVISTA ELECTRÓNICA DE MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN, 1 (6), PP. 24-36. RECUPERADO DE: [HTTP://REVISTADOCENCIA.CL/PDF/16WEB/2.%20REFLEXIONES%20PEDAGOGICAS/FRANCISCO%20GARC%EDA%20BACETI%20Y%20FERNANDO%20D...PDF](http://revistadocencia.cl/pdf/16web/2.%20REFLEXIONES%20PEDAGOGICAS/FRANCISCO%20GARC%EDA%20BACETI%20Y%20FERNANDO%20D...PDF)
- NÚÑEZ, J.C. (2009). MOTIVACIÓN, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. ACTAS DE X CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA. UNIVERSIDADE DO MINHO. PP.41-71. RECUPERADO DE: [HTTP://WWW.EDUCACION.UDC.ES/GRUPOS/GIPDAE/DOCUMENTOS/CONGRESO/XCONGRESO/PDFS/CC/CC3.PDF](http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf)
- NÚÑEZ, M.L., FAJARDO, E. Y QUÍMBAYO, J.H. (2010). EL DOCENTE COMO MOTIVADOR. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE TOLIMA (COLOMBIA). SALUD UNINORTE, 26 (2), PP.260-268. RECUPERADO DE: [HTTP://WWW.SCIOLO.ORG.CO/PDF/SUN/V26N2/V26N2A09](http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v26n2/v26n2a09)

*El docente, como líder y guía del proceso educativo, tiene que crear **situaciones enriquecedoras** para el desarrollo de sus alumnos*



[José David Rodríguez Vázquez - 74.867.845-Q]

Introducción

Para algunos autores (Sanabria y Macías, 2006, en Ardila Rodríguez, 2009, p.6), los retos de la sociedad del futuro son la comunicación y compartir información, sobre todo, y especialmente, en la escuela. Llegan a afirmar que si un profesor induce al alumnado a representar el conocimiento, puede garantizar un aprendizaje significativo, desarrollando competencias en clasificar, organizar, precisar, etcétera, conceptos del mundo donde se desenvuelve su aprendizaje. ¿Cómo debe hacerlo? Mediante el aprendizaje significativo, traduciendo la enseñanza a sus propias claves. ¿Hay algo, entonces, más cercano al alumnado de Secundaria, cuyas claves comprende, que el cómic? ¿Hay manera más efectiva de representar el conocimiento que el cómic? El cómic, por su propia idiosincrasia, llega al mundo del alumnado, solucionando esa “desconexión entre la enseñanza y la vida casi permanente en las aulas” (Miravalles, 1999, p.171). Para otros autores, la escuela debe encontrar la forma de trascender lo puramente teórico, llegar a lo práctico por así decirlo. No se supone desechar lo que funciona, sino que, si lleva a tener que replantearnos nuestra planeación curricular, debemos estar abiertos a ello (Marulanda y Rengifo López, 2007).

Todo esto, no obstante, tiene un reverso oscuro. Es cierto que el cómic, de acuerdo, tiene texto, pero es, no obstante, un producto de nuestra época, época donde se impone lo meramente visual. “Es obvio que ver una escena exige mucho menos trabajo que leer una descripción, por maravillosa que sea” (Miravalles, 1999, p.172). Estamos en una sociedad donde la “versatilidad de la información, la fragmentación de los contenidos teóricos han propiciado una tendencia hacia los contenidos leves y fáciles de asimilar. La imagen se incorpora como un nuevo referente de aprendizaje, de socialización y quizás el más efectivo dentro de los ambientes juveniles” (Marulanda y Rengifo López, 2007, p.4). Y es que los medios audiovisuales, internet o los cómics ejercen una influencia enorme en el alumnado de Secundaria.

*Es un medio de comunicación de carácter narrativo que une **texto e imágenes** para contar cualquier historia*

Este carácter peyorativo no debe de todas formas hacernos desechar su uso, puesto que hoy en día ya no es un mero entretenimiento

El uso del cómic en las aulas de Secundaria y en la clase de Historia

para niños previo a pasar a algo más serio, por ejemplo la literatura tal y como la conocemos. ¿No se afirma que nuestro alumnado no lee, que pierde el tiempo viendo sólo imágenes? Pues no es totalmente cierto. Según algunos estudios clásicos (Martin, 1987, p.96), en una semana nuestro alumnado puede llegar a ver más de 17.500 palabras de publicidad. O, lo que es lo mismo, lee casi doscientas páginas en un mes, el tamaño de una novela corta. Esto, sin duda, no puede ser desechado.

Por tanto, nos proponemos una defensa del cómic como útil en la labor pedagógica de nuestras aulas de Secundaria como modo de transmitir conocimientos de la historia más fácilmente a través del poder de la imagen y de la palabra conjuntas, lo cual nos ayudará a desarrollar competencias lectoras, prácticas y multidisciplinares.

Empezando por el principio. Qué es el cómic y breve historia de su gestación

El cómic, conocido en España como tebeo o en otros lugares como historieta o *manga*, es un medio de comunicación de carácter narrativo que une texto e imágenes para contar cualquier historia, desde superhéroes que salvan el mundo a pasajes de la historia, desde aventuras ligeras o provocadoras y alternativas a retratos sociales de denuncia. Puede usar personajes inventados o históricos; y lo puede hacer en formato pequeño o grande, a color o en blanco y negro (Vilches Fuentes, 2014). Aunque pueden ser mudos, “generalmente textos e imágenes se combinan, formando una unidad de comunicación sintética superior, que es más que la simple suma de ambos códigos” (Guzmán López, 2011, p.122). Tiene, además, muchas similitudes con la fotonovela,

pues ambos usan una estructura secuencial dada por la sucesión de imágenes –uno viñetas otro imágenes fotografiadas–, textos lingüísticos y un orden de lectura en orden (Aparici, 1992).

Aunque hay ejemplos desde el medievo tanto en Europa como en Asia, se da como pionero al suizo Rodolphe Töpffer (1799-1846),

quien, por puro entretenimiento, hacía historias a las que llamaba *garabatos* y las distribuía a sus alumnos. Tuvo apoyos, sin ir más lejos de Goethe (1749-1832), pero también muchas críticas por su trabajo. No obstante, para historiadores como Santiago García (citado en Vilches Fuentes, 2014, p.12), estos dibujos “sembraron las semillas del cómic, ya que llamaron la atención de muchos artistas, que comenzaron a hacer sus propias historietas, como el alemán Wilhelm Busch (1832-1908) y su *Max und Moritz*”. Podemos también hablar de la litografía, género de gran auge en el XIX, que permitió incluir ilustraciones en la prensa. Daumier (1808-1879) fue el primero en usar, en periódicos como *La Silhouette* o *Le Charivari*, viñetas críticas contra el poder de la época, siendo lo importante no eso, sino la inclusión de recursos asociados a la caricatura que se verán posteriormente en el cómic. Este humor de carácter político y periodístico satírico, junto con las *aucas* y las *aleluyas* –imágenes de origen pagano con una frase las primeras y estampitas religiosas con la frase aleluya las segundas– van a ser la base del desarrollo del arte del que aquí hablamos. Así, para Antonio Martín (en Aparici, 1992, p.20), “el naciente cómic europeo quedará fijado en una forma poco evolucionada, según la cual, dibujo y texto se complementan narrativamente pero no se integran dentro del espacio de la viñeta como ocurre en el cómic americano, sino que los textos, generalmente descriptivos y abundantes, son situados al pie de la misma”.

No obstante, el cómic, tal y como lo conocemos hoy en día, una imagen que sea reconocible por nosotros como tal con ese fin, no se dará hasta finales de 1893, con la modernización de los sistemas de impresiones de periódicos en Estados Unidos, permitiendo que en los suplementos de los domingos se pudieran imprimir páginas a color. Hay consenso en que es *El callejón de Hogan* (*Hogan's Alley*, 1895), de Richard Felton Outcault (1863-1928), publicado en *New York World*, con escenas costumbristas de un barrio de clase baja neoyorquino, el que va a asentar las bases del cómic actual (Aparici, 1992 o Vilches Fuentes, 2014). El cómic, de esta forma, había nacido definitivamente.

El cómic y su valor en la clase de Historia

Aunque depende de nuestro grupo y de cada individuo, los medios de comunicación influyen mucho en el alumnado de Secundaria. Integrar estos medios en el aula puede propiciar un ambiente para reflexionar sobre esos códigos. Es un proceso crítico al que podemos acceder con el cómic por su variedad temática. “La lectura de cómics en las aulas pueden ser un punto de arranque para el comienzo de unidades didácticas, trabajos interdisciplinares, monografías de aula... en definitiva, para potenciar un proceso globalizador de la enseñanza que a veces difícilmente se alcanza con la parcelación del saber de los libros” (Guzmán López, 2011, p.127). Una de las mejores actividades que podemos usar con nuestro alumnado, sea la materia que sea a la que nos dediquemos –aunque aquí hablemos en concreto de la de Historia– es la creación de historietas en el aula. En la Historia concretamente, lo convertimos, además, en algo interdisciplinar, puesto que estimulamos el trabajo en equipo y la participación activa, ya que dejan de escuchar pasivamente, así como se enriquecen con el intercambio de puntos de vista con los compañeros. “Advierte que su expresión sobre la imagen no es la misma que la de su vecino. Cuando manipula o crea mensajes comprende aún con mayor claridad que los otros difieren de él por una cultura que no se asemeja completamente a la suya. A partir de ahí adquiere una apertura de espíritu, se enriquece con los conocimientos de los demás y les aporta los suyos” (Martin, 1987, p.17). Adaptar un relato histórico escrito obliga, primero, a una lectura detenida y crítica, a subrayar las ideas principales, las únicas que serán válidas para la realización del cómic. Así, aprende a resumir, a sacar lo útil, a pensar imaginativamente mientras se lee si va a ser válido o no para sus fines la información expuesta. Después, tener que redactar diálogos, siendo claro, intentando que se entienda la historia, requiere un gran esfuerzo mental y expresivo de comunicación. Y el hecho de buscar imágenes por internet para ilustrar el cómic –o dibujarlo si se tiene la destreza o tenemos el apoyo de otras asignaturas como Dibujo, Imagen y Artes Plásticas–, fomenta la interdisciplinariedad, la variedad y el esfuerzo. Tras este proceso de investigación –que incluye leer, sintetizar, recopilar, buscar, etc.–, y ya con la información seleccionada y el guión hecho, se transforma lingüísticamente al nuevo lenguaje. Eso sí, “es aconsejable comenzar esta fase creativa con la elaboración de cómics que se limiten a la recreación de historietas, ya elaboradas por otros alumnos, en folletos publicitarios o comercializadas. Esta forma de trabajo inicial tiene la ven-

taja de que no obliga a los alumnos a realizar todo este proceso de creación al completo (textos, imágenes, secuencias, etc.), focalizándose en aspectos concretos en primer lugar, para ir progresivamente centrándose en las distintas fases. En todo caso, la elaboración de cómics en el aula es un sistema sencillo, de fácil creación y que fundamentalmente requiere muy pocos instrumentos técnicos, sin dejar por ello de ser un óptimo medio” (Guzmán López, 2011, p.128). De todas maneras, si no tenemos los recursos o el tiempo de transformar una información dada en cómic, siempre podremos usar los cómics con función de enseñar conocimiento, puesto que la variedad de historietas que existen en el mercado permiten seleccionar las que mejor se adecúen. Valgan como ejemplo los cómics de *Astérix*, *Murena* o *Vae Victis*, para tratar distintos temas del mundo antiguo; *Las Meninas*, *Rembrandt* o *El fantasma de Gaudí* para el arte; *Paul Preston: La guerra civil*, *Nuestra Guerra Civil*, *Los surcos del azar* o *Paseo de los canadienses*, con los que podemos tratar, de una forma amena y activa, el siempre controvertido tema de la guerra civil española. Y esto es sólo una pequeña parte. Pero es que, con ellos, de paso, podemos analizar los códigos visuales, los clichés y los estereotipos que aparecen representados en ellos, códigos visuales, clichés y estereotipos que también comparten otros medios visuales que nuestro alumnado de Secundaria maneja tales como cine, publicidad o videojuegos. Como afirma muy acertadamente Milagros Guzmán López (2011, p.129), “los objetivos de la utilización didáctica del cómic en el aula deben responder siempre a esa necesaria lectura crítica y creativa que en la actualidad se ha de desarrollar para no ser auténticos *analfabetos icónicos* en la sociedad de la comunicación audiovisual”.

Conclusiones

El cómic pues demuestra que, usado con cabeza en el aula, puede servir para hacer investigaciones, organizar información... o realizar proyectos que, por su propia idiosincrasia –los proyectos se suelen desarrollar a largo plazo como tarea y, por tanto, permiten potenciar temas continuos–, consiente articular toda la asignatura de Historia. Para Aparici (1992), con el cómic podemos ayudar a pensar y fomentar la creatividad, así como, mediante la investigación de la información dada para transformarla en cómic, estimular métodos de análisis y síntesis. Guste o no guste el cómic, es obvio que leer y

releer un texto histórico, teniendo que hacer luego un resumen de él y construir después unos diálogos claros para transformarlo en cómic, es duro, pero, sin ninguna duda, entretenido, y vinculado con distintas materias (Guzmán López, 2011). No hacerlo, de todas formas –pensemos en que no tenemos tiempo para llevarlo a cabo de forma *práctica*–, no le quita tampoco valor, pues podemos presentar textos históricos de una forma más estimulante y atractiva para el alumnado. “Los docentes de las instituciones educativas desconocen las posibilidades que ofrece el cómic como estrategia de enseñanza [...] y como recurso para optimizar la comprensión lectora de sus estudiantes” (Marulanda y Rengifo López, 2007, p.103). No existen muchos estudios especializados, es cierto que la bibliografía o la pedagogía relacionada con el cómic es relativamente

El cómic demuestra que, usado correctamente, puede servir para hacer investigaciones, organizar información, etcétera

nueva, pero se demuestra una gran potencialidad evidente: el problema de atención de los estudiantes para manejar la lengua, la comprensión lectora, el expresarse o interesarse por la historia, son más fáciles de transmitir con este método. Pueden ver y, el hecho de tener que cambiar de un lenguaje a otro, les lleva a aprender a aprender, a ser autónomos y a poder trabajar multidisciplinariamente.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDILA RODRÍGUEZ, M. (2009). DOCENCIA EN AMBIENTES VIRTUALES: NUEVOS ROLES Y FUNCIONES. *REVISTA VIRTUAL UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE*, 28, 1-15.
- APARICI, ROBERTO (1992). *EL CÓMIC Y LA FOTONOVELA EN EL AULA*. MADRID: EDICIONES DE LA TORRE.
- MARTIN, MICHEL (1987). *SEMIOLÓGIA DE LA IMAGEN Y PEDAGOGÍA. POR UNA PEDAGOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. MADRID: NARCEA S.A. EDICIONES.
- MARULANDA, GIOVANNI, RENGIFO LÓPEZ, G. (2007). *EL CÓMIC COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA OPTIMIZAR LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DEL COLEGIO ENRIQUE MILLÁN RUBIO DEL MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS*. PROYECTO DE GRADO. PEREIRA: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA.
- VILCHES, GERARDO (2014). *BREVE HISTORIA DEL CÓMIC*. MADRID: NOWTILUS.
- GUZMÁN LÓPEZ, MILAGROS (2011). EL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO. *PEDAGOGÍA MAGNA*, 10, 122-131
- MIRAVALLS, LUIS (1999). LA UTILIZACIÓN DEL CÓMIC EN LA ENSEÑANZA. *COMUNICAR*, 13, 171-174

El **yoga** y la educación emocional

[Tamara Blaya Bustamante - 23.293.706-L]

La infancia es una etapa caracterizada por grandes cambios, los niños deben enfrentarse a diferentes situaciones nuevas en los distintos ámbitos de su vida como la familia y la escuela. Cambios de diversa índole como el divorcio de los padres, pérdida de alguno de ellos o familiar cercano, educación restrictiva, excesiva exigencia académica por parte de la familia, bullying, etc. Estas situaciones pueden generar al pequeño un estrés que en ocasiones no es capaz de canalizar o gestionar. El estrés infantil se manifiesta a nivel físico con síntomas como dolores de cabeza y estómago, incontinencia urinaria, perturbación del sueño y a nivel emocional con tristeza, ansiedad, despiste, inseguridad entre otros síntomas. Bien es cierto que el ritmo de vida actual que exige la sociedad en la que vivimos impide a madres y padres trabajadores de jornada completa dedicar demasiado tiempo a sus hijos, al menos entre semana. Hecho que acarrea en el niño sensación de desamparo y abandono emocional. Por lo que es conveniente reforzar la autoestima de este desde la familia y la escuela con un trabajo cooperativo entre ambas entidades que formará una alianza necesaria para un exitoso desarrollo psicoevolutivo del pequeño/a. Es por ello que la educación emocional juega hoy en día un papel importante en la educación reglada. Ya desde la LOE se viene dando mucha importancia a la gestión de las emociones y el comportamiento de los niños en las aulas y fuera de ellas a través del trabajo de algunos elementos curriculares como las competencias clave, más concretamente las competencias sociales y cívicas que cita el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se desarrolla el currículum para la Educación Primaria en su artículo 2. Este trabajo pretende desarrollar en el niño las habilidades sociales necesarias para desenvolverse en su vida cotidiana. Tradicionalmente, en las aulas se han utilizado para ello diferentes actividades de lectura de textos con una fuerte carga de valores o visionado de películas y documentales con un argumento educativo para llevar a cabo esta educación emocional, pero la educación actual exige una renovación de la metodología y una innovación por parte de los docentes en el uso de diferentes técnicas atractivas para el alumnado, una opción muy interesante y que empieza a ser habitual cada vez más en países líderes en Educación como Finlandia es el yoga.

El yoga es fundamentalmente una metodología eminentemente práctica enfocada a la con-



secución de la máxima armonía psico-física que un ser humano pueda alcanzar. Si un niño comienza con la práctica del yoga a una edad temprana, está poniendo sin saberlo, unas bases sólidas para que en la edad adulta pueda florecer la felicidad y el bienestar en su vida. El yoga podrá ayudar al niño en varios ámbitos según Maestre Marti (2010). En cuanto al ámbito físico: mejora la elasticidad y la respiración, activación armónica del funcionamiento orgánico, combate la fatiga y disminuye las tensiones. En el ámbito psíquico, aumenta la confianza en uno mismo, desarrolla el poder de la creatividad, la imaginación, autodominio de sus pensamientos y emociones, aumenta la capacidad de concentración y desarrolla la memoria. El ámbito emocional se ve mejorado ya que la actividad del yoga ayuda al niño a enfrentarse a situaciones difíciles y conflictivas así como a canalizar sus emociones. No es necesario ser un auténtico experto en yoga para llevarlo a cabo en el aula, pero si se deben tener unas nociones básicas o al menos formarnos de forma autónoma en el campo puesto que se ha escrito mucho sobre el tema a día de hoy.

Cordero Castillo (2012) defiende un patrón básico de puesta en práctica de esta disciplina con los niños que tiene cuatro fases:

1. Búsqueda de la calma interna: en esta fase se busca que el niño se relaje y entre en ambiente.
2. Calentamiento: a través de diferentes posturas encadenadas que hagan "entrar en calor" a los pupilos y evitar lesiones.
3. Postural: intercalar diferentes posturas con intervalos de meditación.
4. Relajación: escucha de un cuento y relajación final a través de la meditación.

Debemos tener en cuenta que esta experiencia con el yoga puede llevarse a cabo a través de las diferentes áreas que contempla

nuestro currículo, no debemos caer en el error de encasillar el yoga en la Educación Física. Aunque si es conveniente contar con el especialista de dicha área para que nos aconseje sobre ello. El especialista de música también juega un papel importante en la elección de la melodía acorde para llevar a cabo la actividad, e hilando aún más fino podemos llegar a la conclusión que además el yoga puede trabajar contenidos que contemplan las áreas instrumentales. Por ejemplo en Lengua Castellana y Literatura se podrían trabajar contenidos pertenecientes al bloque 1. Comunicación oral hablar y escuchar, en la última fase de relajación en la que el niño oye un cuento. Esto sería solo un ejemplo de las posibilidades que el yoga puede ofrecer en el aula además de servir como instrumento de globalización de la enseñanza siguiendo el enfoque globalizador que tanto defiende la LOMCE en su preámbulo.

Finalmente destacar que esta disciplina de origen oriental es recomendable en todos los ámbitos de la vida del niño no solo la escolar. Sería interesante la práctica en familia para unir lazos afectivos y minimizar las tensiones cotidianas de la convivencia en el hogar. El yoga es una alternativa sana para divertirse, un punto de encuentro entre niños y adultos.

BIBLIOGRAFÍA

- CÓMO ENSEÑAR YOGA A LOS NIÑOS, ANA MARÍA CORDERO CASTILLO. EDITORIAL DILEMA, 2012.
- TRANQUILOS Y ATENTOS COMO UNA RANA. ELINE ESNEL. EDITORIAL KAIROS, 2013.
- YOGA PARA NIÑOS, JORGE MAESTRE MARTI. EDITORIAL ALGIBE, 2010.
- EL YOGA, UNA AVENTURA PARA NIÑOS. HELEN PURPERHART. EDITORIAL NEO PERSON. 2008.
- EDUCAR LAS EMOCIONES. AMANDA CÉSPEDES. EDICIONES B, 2013.

ASIGNATURA PENDIENTE...



DEFENSOR DEL PROFESOR

Tel.: 91 522 08 27

www.defensordelprofesor.com

www.anpeandalucia.org



Evolución de la Educación Física

[Javier Terrones Castejón - 23.045.700-E]

Resumen/Abstract

Es innegable que resulta imposible comprender algo sino no se conoce de dónde procede y cómo ha evolucionado desde su origen. Se trata de profundizar en las ideas y sistemas de valores que han influido en la transformación de la educación física en los últimos tiempos. Transformación que se refleja en el anexo 2 del Real Decreto 126/2014, donde se establece que el área de Educación Física tiene como finalidad desarrollar la competencia motriz de las personas, entendida como la integración de los procedimientos, conocimientos, actitudes y sentimientos vinculados a la conducta motora.

It is undeniable that it is impossible to understand something but it is not known where it came from and how it has evolved from its origin. It is about deepening the ideas and systems of values that have influenced the transformation of physical education in recent times. This transformation is reflected in Annex 2 of Royal Decree 126/2014, which establishes that the area of Physical Education aims to develop people's driving competence, understood as the integration of procedures, knowledge, attitudes and feelings linked to Motor behavior.

1. Marco conceptual

A día de hoy, el concepto de "educación física" se puede entender como un concepto polisémico que puede generar ciertas dudas sobre su terminología, ya que su interpretación viene determinada por el contenido que se le atribuya, el contexto en el que sea utilizado y por los valores que le son otorgados al propio cuerpo. En este sentido, hablar de educación física como tal hasta antes del siglo XVIII no tiene especial relevancia, ya que anteriormente se dan diferentes formas de actividad física en todas las civilizaciones. Una aportación realmente interesante es la de Locke, citado por Blázquez (2010), ya que fue el primer autor en introducir, desde Inglaterra, el concepto de educación física mediante juegos en los centros de enseñanza, justificando su valor educativo.

Ciertamente, la dispersión terminológica que sufre este concepto es resultado de los numerosos saberes que han influido en el mismo, pues el término educación física se entiende de sesenta formas distintas en todo el mundo, tal y como afirma Uriel Simri. En este punto, conviene analizar el concepto en su globalidad atendiendo, etimológicamente, ambas palabras:

El concepto "educación" está relacionado con dos procesos diferentes pero complementarios: heteroeducación, del latín *educere*, es el proceso de guía, de construcción y de edificación desde el exterior; y autoeducación, del latín *ex-ducere*, significa extraer, sacar de dentro o hacer desde el interior.

El concepto "física", hace referencia a "physis", por lo que el docente de Educación Física se considera como un guía de la materia. Atendiendo a su concepto global, Cagigal (1975), define educación física como el arte, ciencia, sistema o técnica de ayudar a desarrollar en el individuo sus facultades para el diálogo con la vida, con especial atención a su naturaleza y facultades físicas.

Una definición más reciente es la aportada por Rey (2014), quien la identifica como cualquier intervención con la motricidad, con la intención consciente de promover el desarrollo humano que se vehicule a través de la experiencia de la corporeidad.

Además, el concepto de educación física puede ser analizado desde dos perspectivas: *curricular*, que a su vez tiene dos vertientes, una tradicional y otra pedagógica; e *histórica*, que observa los cambios a la hora de enfocar la actividad física a lo largo de los tiempos.

2. Evolución de la educación física

A continuación se analiza el concepto de educación física y su según la utilidad otorgada al cuerpo en cada época.

A) Prehistoria: La primera vez que la actividad física hizo acto de presencia en la historia fue cuando el hombre se dio cuenta del valor de un cuerpo robusto y físicamente eficaz para su supervivencia, haciendo que el hombre orientara sus necesidades hacia la actividad física, la guerra, a la caza y ritos con reminiscencias religiosas.

B) Antigüedad: Se divide en tres civilizaciones:

- *Atenas:* Donde las prácticas físicas fueron consideradas como un pilar imprescindible en la formación de su estilo educativo; medio y fin de la cultura, la ética, la filosofía y la política, ocupando un lugar de privilegio en la sociedad (Huizinga, 2004).

- *Esparta:* Los espartanos se distinguen por su formación militar, basada en un sistema de gobierno oligárquico

En ambos estados las prácticas de actividad física se clasifican en lúdicas, que se identifican con el juego y agonales, que se refieren a las formas normadas, estratificadas y organizadas de la actividad física. En cualquier caso, la civilización griega constituye el mo-

mento de máximo esplendor en el desarrollo y variabilidad de las prácticas físicas durante toda la Antigüedad, marcando las pautas del desarrollo del deporte contemporáneo.

- *Roma:* Se bifurca en dos etapas, encontrando por un lado la Republicana, que era preparatoria para la formación de soldados, y por otro la época Imperial, en los que aparece el maestro de gladiadores, las competiciones hípicas y centros como las termas e instalaciones curativas.

C) La Edad Media: Momento de crisis para la educación física, ya que los estratos sociales se resguardan en el espiritualismo de la iglesia. En lo pedagógico tampoco aparece la actividad física, reforzándose en el ámbito social, ya que los caballeros deben prepararse para defender sus feudos a través de ejercicios físicos y gimnásticos.

D) El Renacimiento: El renacer de la cultura clásica es trasladado a esta época en todos los sentidos. A nivel teórico son muy fieles a la idea de hombre completo, tal y como relata el humanista Mercurialis (1530-1606), en su obra "De arte Gimnástica".

E) El Filantropismo: Corriente del pensamiento que surge alrededor del siglo XVIII y principios del XIX y que, a grandes rasgos, queda resumida por las aportaciones de autores como Rousseau, que con su obra *Emilio* supone una enorme influencia en la educación física; Basedow, el cual continúa con las propuestas de Rousseau y es el primero en plantear a los ejercicios físicos dentro de un plan educativo; Kant, relatando en su obra "Pedagogía" que la educación física tiene que desarrollar la fuerza, habilidad, velocidad y seguridad; y Pestalozzi, quien elabora principios didácticos generales con base psicológica utilizando principalmente la práctica.

F) Las Escuelas Gimnásticas (Siglo XIX): Simplificando las tendencias y sus consecuencias más importantes, se puede capitular que, principalmente, requieren especial interés estas cuatro:

- *Alemana:* Representada por el gimnasta alemán Jahn, quien desarrollará la vertiente técnica y analítica. Este gimnasta alemán manifiesta una tendencia ultranacionalista, cargada de militarismo, y consigue instaurar su propio método de gimnasia, conocido como "Turkunst".

- *Sueca:* Como creador de esta escuela, destaca la presencia de Henrik Ling, que toma al ejercicio físico desde un punto de vista terapéutico. Los principios en que se basan son básicamente tres; la localización específica de la parte corporal, la alternancia en

el entrenamiento de dichas partes corporales, y la progresión lógica de intensidad durante la actividad física.

- *Francesa*: La vertiente analítica de esta escuela está desarrollada por Amorós. Como siempre, la vertiente analítica se desarrolla mucho más que la natural, debido probablemente al apoyo militar.

- *Inglesa*: Surge de la mano de Arnold. Su aportación es decisiva para lo que hoy se entiende como educación física, ya que logra introducir el deporte en los colegios públicos británicos. De corte moralizador, puso las primeras piedras del *fair play* y realizó la transición de los juegos tradicionales a los deportes en Inglaterra. Esta escuela es pionera en los métodos pedagógicos de auto-gobierno, siendo el alumno quien organiza sus juegos y deportes.

G) Los Movimientos Gimnásticos (Siglo XX):

Corren vientos de renovación en lo que a actividad física se refiere. Una mayor regulación del esfuerzo, movimientos más naturales y globales, así como diferencias entre actividad física para hombres y mujeres, son los aspectos más significativos.

- *Movimiento del Norte*: Es heredero de la escuela sueca y sus representantes más importantes son Falk, Thulin y Lindhard. Las claves para comprender este movimiento son: tratar de dar un mayor dinamismo, mayor amplitud de movimientos, juegan con los balanceos corporales, utilizan movimientos más sintéticos, y como consecuencia de ellos, una implicación cardiovascular en la actividad física mucho más importante.

- *Movimiento del Oeste*: Tiene como principal valedor a Hébert, quien renueva los métodos de la Escuela francesa basándose en la actividad en la naturaleza. Fundamenta sus estudios en la relación del hombre primitivo con su entorno, llegando a la conclusión, de que éste está mejor desarrollado y adaptado, físicamente, que el hombre civilizado.

- *Movimiento del Centro*: Derivado de la Escuela Alemana, se divide en dos vertientes: por un lado, la vertiente artística rítmica, representada por Dalcroze (rítmica que da origen al concepto que hoy se entiende por danza), Bode (expresiva, que da origen a la expresión corporal), y Medau (moderna, que se ayuda de los instrumentos y aparatos dando pie a la gimnasia rítmica); y por otro lado, la *vertiente técnica*, que es mostrada por la Gimnasia Natural Austriaca, de Gaulhofer y Streicher, que tiene como peculiaridad más significativa su esquema de sesión que consta de animación, escuela de la postura y el movimiento, destrezas y ejercicios calmantes. Derivado de estos inicios se han generado en la actualidad una serie de corrientes profesionales de entendimiento de la educación física.



ca. Este legado tan diversificado hace que para poder definir su concepto se tenga que observar de forma general las corrientes actuales en las que se mueven los profesionales.

H) La Educación Física Contemporánea: Los términos ejercicio físico, movimiento, deporte o educación física, entre otros, se presentan como términos interdependientes, aunque parten de diferentes ideologías. Algunos de los conceptos más determinantes a analizar son:

- *Psicomotricidad*: Término acuñado por Dupré en 1913, que denomina a aquel método de educación general que está basado en el paralelismo entre las funciones cognitivas del ser humano, y sus funciones motrices. Como representantes más importantes de dicha corriente encontramos a Picq y Vayer, Le Boulch ó Lapierre.

- *Deporte*: Contreras, De la Torre y Velázquez (2001) lo definen como una situación motriz de competición institucionalizada.

- *Corriente expresiva*: Actualmente, la utilización del cuerpo como medio de comunicación es una de las corrientes de la Educación Física. Dicha corriente según Le Baron, tiene a su vez otras cuatro vertientes: escénica, psicoanalítica, metafísica y pedagógica.

- *Corriente investigadora*, asentada básicamente en EEUU. En su vertiente más didáctica destacan autores como Harrow y Moss-ton, mientras que en su vertiente más fundamentalista se encuentran Cratty y Singer.

- *Corriente sociomotora*, promovida por Parlebas (1988) quien diferencia juegos sociomotrices (colectivos), de los psicomotrices (en solitario), en función de la relación en el criterio motriz.

- *Otras corrientes* a tener en cuenta son el Fitness de Delgado, el aeróbic de Cooper, además de las últimas tendencias surgidas en el Siglo XXI, tales como los entrenamientos funcionales relacionados con el ámbito de la actividad física y salud, así como el modelo horizontal de enseñanza comprensiva del deporte citado por Méndez Giménez (2014).

3. Conclusión

Como se ha podido comprobar a lo largo del presente trabajo, la educación física ha sufrido numerosas transformaciones y ha sido entendido de diversas maneras. Sin embargo, hoy en día es considerada como una materia capaz de mejorar el desarrollo integral y competencial del escolar desde una triple perspectiva: motor, social-afectivo y cognitivo, por lo que debe ser tratada con la importancia que realmente merece dentro del proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ, D. (2010). INICIACIÓN DEPORTIVA Y EL DEPORTE ESCOLAR. BARCELONA: INDE.
- CAGIGAL, J.M. (1975). EL DEPORTE EN LA SOCIEDAD ACTUAL. MADRID: EDITORIAL PRENSA ESPAÑOLA.
- CONTRERAS, O., DE LA TORRE, E. Y VELÁZQUEZ, R. (2001). INICIACIÓN DEPORTIVA. MADRID: SÍNTESIS.
- HUIZINGA, J. (2004). HOMO LUDENS. MADRID: ALIANZA EDITORIAL.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2014). MODELOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA. BARCELONA: GRUPO 5.
- PARLEBAS, P. (1988). ELEMENTOS DE SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE. UNISPORT. MÁLAGA.
- REY CAO, A. (2014). CIENCIA Y MOTRICIDAD. DYKINSON. MADRID.

[José Enrique Carrasco Gómez - 48.522.829-M]

Resumen/Abstract

La educación se encuentra inmersa en un proceso de cambio al que muchos, todavía, no se quieren enfrentar, bien por convicciones personales o bien por otros motivos en los que no considero oportuno entrar. A través de este artículo, vamos a conocer distintas percepciones o planteamientos sobre la aplicación de metodologías activas en las clases de Educación Física. Dicho modelo, que ha de ser prioritario hoy día debe exigir la implicación cognitiva del alumno. Para ello citaré a los principales estudiosos de esta cuestión, en los cuales baso mi argumento. De nada vale transmitir conocimientos o, en este caso, “entrenarlos”, si el alumno no va a obtener nada transferible a situaciones cotidianas de su vida diaria.

Education is immersed in a process of change that many still do not want to face, either by personal convictions or by other reasons that I do not consider appropriate to enter. Through this article, we will know different perceptions or approaches on the application of active methodologies in Physical Education classes. This model, which must be a priority today, must demand the cognitive involvement of the student. For this I will mention the main scholars of this question, on which I base my argument. It is not worth transmitting knowledge or, in this case, “training” them, if the student is not going to get anything transferable to everyday situations of their daily life.

1. Metodologías activas frente modelos analíticos

Hoy día es tema de actualidad, en cualquiera de los círculos y agentes próximos al ámbito educativo, el debate sobre la necesidad o no de deberes, el concepto de interdisciplinariedad, los límites de integración frente a inclusión, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, la voluntariedad de las actividades, la conveniencia o no de usar o seguir un libro de texto o el sentar, y digo sentar o no a los alumnos en grupo ya que en muchos casos el docente piensa que está incurriendo en metodologías activas o significativas por el simple hecho de que los niños y niñas compartan pupitre.

Bien, pues no es menos actualidad, el debate sobre el área que nos ocupa, la Educación Física, en tanto en cuanto la sociedad y el mismo entorno profesional educativo, no saben o no tienen muy claro el punto en el que ahora mismo se encuentra y el enfoque que ésta debería tener dentro del sistema. Sabemos de dónde venimos pero no, exactamente, hacia dónde vamos. Quiero decir con ello que todos tenemos presente la ver-

Metodologías activas frente a modelos analíticos en la Educación Física actual

tiante analítica como madre de la Educación Física, pero ha llegado un momento social y unas demandas de ello que, parece, han generado una perspectiva algo difusa de la cuestión, donde infieren lo puramente “gimnástico”, enténdaseme el término, con todo aquello que realmente sería transferible a entornos cercanos y reales del alumno. Y la confluencia de ambas cuestiones, metodologías activas (también llamadas modelos cognitivos) y Educación Física, es una delgada franja en la cual hemos de abordar y tratar las principales corrientes de ello desde nuestro trabajo diario. También es necesario estar en contacto continuo con algunas de las diferentes formas de poner en práctica la simbiosis de dichos conceptos de forma óptima y eficiente, donde el alumno sea el gran beneficiado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, muchas son las razones y varios son los beneficiarios que hacen de este un tema prioritario en el contexto escolar. En primer lugar, para los alumnos, ya que al fin y al cabo son ellos los principales destinatarios que nosotros, como docentes y profesionales, tenemos y cuyo desarrollo como seres autónomos, críticos y consecuentes está, en parte, en nuestras manos.

En segundo término, para nuestra labor como maestros de Educación Física, que por todos es sabido no se le otorga socialmente el valor que ello tiene, ya que todavía existe ese clima “tropical” sobre nosotros. Y me refiero a la paz que normalmente se respira por la omisión que gran parte de la sociedad nos hace pero que, cuando tenemos algo que decir y aportar a esto y tomamos decisiones a las que el entorno escolar no está acostumbrado, vienen esas tormentas que hacen que un docente se vuelva a replantear eso, aún sabiendo que lo ha hecho con la mayor de las coherencias.

En tercer término, como sujeto paciente, tenemos al grueso de la sociedad que por las características, por muchos “imperceptibles”, de nuestra área puede ser la tercera gran beneficiada de la utilización de metodologías “realmente” activas dentro de nuestras clases, donde el alumnado sea el auténtico protagonista del proceso y donde vayamos más allá de la mera actividad física, entendida como tal.

2. Percepción de la sociedad

Profundizando en el interés que pueda tener la sociedad sobre ello, no nos aventuramos a confiar en que todo el mundo sea realmente consciente de lo que, desde nuestra postura y área, podemos aportar al desarrollo y crecimiento de los niños. Pero si diremos que, por la condición eminentemente práctica y la gran cantidad y constancia de interacciones entre alumnos que se dan durante las clases, nos encontramos ante una asignatura que, enfocada desde la óptica más amplia y realista, puede ser y es de vital importancia para la formación integral del individuo. Siendo esto posible, desde el momento en que se deje de ver la labor del docente de Educación Física como si de un “preparador físico” o “entrenador” se tratase y seamos capaces de renovar los objetivos marcados e innovar en la metodología que nos haga acceder a ellos.

Habiendo dado ya una pincelada a la transferencia que la Educación Física tiene hacia situaciones cotidianas del niño, qué duda cabe que para que ello sea posible nos servimos de los centros educativos, empleando el ámbito y sistema educativo como nexo innegociable entre todo lo vivenciado, tratado o experimentado en las clases de E.F. y su extrapolación a la vida real.

3. Objetivos prioritarios que perseguimos

Respecto a los objetivos que persigo con esta particular visión, argumentándonos en este artículo, destaco los siguientes:

- Apreciar la importancia que tiene que los alumnos sean los responsables de su propio aprendizaje.
- Destacar la necesidad de que el alumnado sea el protagonista del proceso de E-A.
- Justificar que la experimentación, opinión y reflexión del alumnado sobre lo que se trabaja ha de estar presente en el día a día de los centros educativos.
- Proponer metodologías para fomentar la autonomía, capacidad crítica y de autoevaluación del alumno.
- Despertar interés por la investigación e indagación en entornos escolares, tanto en los profesionales docentes como en los alumnos.
- Reflexionar sobre la necesidad de que la E.F. sea un camino muy adecuado para vincular la vivencia escolar con la vivencia real.



• Animar a los docentes a experimentar nuevos caminos donde actúen como guía en el proceso y no como mero transmisor de información y sujeto protagonista del mismo. Finalmente, para concluir este apartado en el que hemos introducido las bases del tema tratado y abierto la primera puerta del mismo, tenemos unas expectativas muy positivas, pero a la vez reales, de lo que podemos aportar desde aquí al sistema educativo, habiendo empleado para ello tanta objetividad como me haya sido posible.

4. Principales autores y conceptos

El tema principal, que aquí estamos tratando, supone una importante aportación dentro del mundo de la educación, puesto que no se ha escrito mucho sobre él hasta el momento. Argumentaremos nuestra propuesta haciendo referencia a autores que están poniendo en valor y en liza aspectos y términos como el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), las tareas competenciales, el trabajo cooperativo, el “flipped-classroom” y un largo etcétera de cuestiones que ya podemos oír en la actualidad en casi todos los claustros docentes pero que muy pocos, a día de hoy, se han atrevido a experimentar, a trabajar con ello y a rebasar la línea del hermetismo metodológico en el que la mayoría de los profesionales, en la actualidad, todavía se mueven. Como principales profesionales que han abordado esta cuestión, destacamos los siguientes, asociados al término, herramienta, propuesta o recurso, han experimentado:

- David Kolb: primer impulsor del “Trabajo Cooperativo” en el ámbito educativo.
- Larmer y Ross: introducen el término ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos).
- Alberto Navarro: autor pionero en el desarrollo de Tareas Competenciales.

- Aaron Sam: apuesta por el “Flipped-Classroom” como optimización del tiempo.

5. Conclusiones

No encuentro mejor manera de concluir que animando al lector o profesional de la materia a que lleve a cabo propuestas totalmente reales, queriendo decir con ello, que quedan alejadas del pensamiento de que el hecho de utilizar el ordenador o la PDI ya se está recurriendo a metodologías activas. Este es uno de los principales ejes vertebradores de mi discurso, el saber discernir entre lo que es utilizar recursos que puedan resultar motivantes o atrayentes para el alumno y lo que realmente conlleva el emplear una pedagogía que, aunque se sirva de estos elementos o recursos, va mucho más allá de lo puramente pragmático o estético.

Por otro lado, cabe destacar que, el recurrir a estos modelos de trabajo y enseñanza-aprendizaje en el área de Educación Física, no supone abandonar nuestra identidad como área donde el movimiento es el principal elemento de interacción. Simplemente defendemos el movimiento, no como un fin sino, como un medio.

Finalmente, y en consonancia con ello, podemos afirmar que no es necesaria una gran “logística” para el desarrollo de metodologías activas en el aula de educación física. Lo primordial para obtener productos finales relevantes de manera eficaz es la correcta y precisa planificación de cada una de las tareas o de los distintos proyectos, así como contar con la inestimable colaboración de los agentes que fueran, en cada caso, necesarios. Todo ello, sin dejar de lado la convicción que nosotros tengamos sobre lo que proponemos y la percepción que el niño tenga sobre ello.

6. Nuevas propuestas

Desde la amplitud del tema que abarcamos y mi perspectiva, considero que antes de proponer nuevas líneas de investigación, pongamos en práctica métodos, tareas o proyectos como los que en este trabajo, brevemente, se subrayan. Por ello, propongo desde aquí la investigación sobre la importancia que ello posee y las formas de transferir los comportamientos, que con estas prácticas se potencia, a situaciones reales de la vida de los alumnos y siendo esta una propuesta teórica, insto y animo a precisar en cuestiones cuantitativas, analíticas y de extracción de datos sobre la cuestión que nos ocupa.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANDA, C. (2010). *ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA. UTILIZACIÓN SEGÚN EL ANÁLISIS DE LAS TAREAS DE APRENDIZAJE Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS*. LECTURAS: EDUCACION FISICA Y DEPORTES, 146, 1-7.
- BERGMANN, J. & SAMS, A. (2012). *FLIP YOUR CLASSROOM: REACH EVERY STUDENT IN EVERY CLASS EVERY DAY*.
- DEVÍS, J. & PEIRÓ, C. (2011). *SOBRE EL VALOR EDUCATIVO DE LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA*. TÁNDEM: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, 35, 68-74.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2006). *ESTRUCTURAS DE TRABAJO COOPERATIVAS, APRENDIZAJE A TRAVÉS DE CLAVES Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO*. EN C. VELÁZQUEZ CALLADO, C. CASTRO & F. VAQUERO (COORDS.), *ACTAS DEL V CONGRESO INTERNACIONAL DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS*. OLEIROS, 30 JUNIO-3 JULIO. VALLADOLID: LA PEONZA.
- GARCÍA ARETIO, L. (2013). *FLIPPED CLASSROOM, ¿B-LEARNING O EAD? CONTEXTOS UNIVERSITARIOS MEDIADOS*. RECUPERADO DE [HTTPS://ARETIO.HYPOTHESES.ORG/630](https://aretio.hypotheses.org/630).
- KOLB, D. (1984). *EXPERIMENTAL LEARNING: EXPERIENCE AS THE SOURCE OF LEARNING AND DEVELOPMENT*. NEW JERSEY: PRENTICE HALL.
- LARMER, J., ROSS, D. & MERGENDOLLER, J. R. (2009) *PBL STARTER KIT*. CALIFORNIA: BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION.
- NAVARRO ELBAL, A. (2008, 2009). *LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: GESTIONAR LO APRENDIDO*. PROYECTO DE INNOVACIÓN. MURCIA.
- NAVARRO ELBAL, A. (2009, 2010). *GESTIONAR LO APRENDIDO II. EDUCACIÓN FÍSICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS: PROGRAMACIÓN DE AULA Y ACTIVIDADES PARA TODA LA ETAPA DE PRIMARIA*. PROYECTO DE INNOVACIÓN. MURCIA.
- TRUJILLO, F. (2008). *COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN*. PONENCIA. II JORNADAS “COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN”. CENTRO DEL PROFESORADO DE CÁDIZ.
- VELÁZQUEZ CALLADO, C. (2010). *UNA APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA*. EN C. VELÁZQUEZ (COORD.), *APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA* (PP.17 - 95). BARCELONA: INDE.

La competencia comunicativa en la adquisición de una **segunda lengua**

[Verónica Díaz Garrido - 45.599.401-S]

Para empezar vamos a definir el concepto de Competencia Comunicativa, según el diccionario de términos clave de ELE del instituto Cervantes: "La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación". El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que a su vez se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

Haciendo un breve resumen cronológico sobre el término Competencia Comunicativa, vamos a empezar nombrando a Chomsky que en la década de los sesenta introdujo el término de competencia lingüística por la que un estudiante de una lengua debe poseer entre otros, conocimientos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y léxicos y además saber utilizarlos en situaciones concretas.

Sin embargo en 1972, Dell Hymes, tras una serie de estudios formuló que la Competencia Comunicativa debía estar integrada de otra serie de subcompetencias, (no solo la lingüística o gramatical) también la socio-lingüística referida a saber usar la lengua según el contexto en el que se encuentre; la estratégica por la que se deben evitar las roturas en la conversación usando una serie de estrategias verbales y no verbales; y la discursiva en la que se incluye la coherencia y la cohesión al enlazar unas ideas con otras. Pero finalmente debemos hablar de Canale y Swain, que en 1980 enfocan la Competencia Comunicativa como el conjunto de todas las competencias anteriores (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica), tal y como la conocemos ahora. El modelo de L. Bachman (1990) es uno de los últimos, que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Toma muchos de los conceptos de los modelos ante-

riores, pero presenta de manera diferente los componentes de la competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos. La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos; en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos; tales mecanismos, junto a la competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo competencia lingüística) para producir interacción y comunicación. Vamos a centrarnos en la enseñanza del español como segunda lengua, la Competencia Comunicativa tal y como hemos definido no nos es del todo útil, debido a que para llegar a adquirir y poder utilizar todas las subcompetencias que engloba esta competencia, necesitamos que nuestros alumnos hayan adquirido una gran variedad de vocabulario y de estructuras, para que sean capaces de formar frases y en definitiva llegar a comunicarse. En este sentido podemos ver como Savignon (Savignon, 1997) en su libro "Communicative Competence Theory and Classroom practice": "El primer aspecto en el que debemos reparar es la motivación del alumno. Incluso en la mejor de las situaciones posibles en que puede encontrarse un escolar inmigrante, la carga afectiva que le rodea podría llevarle a bloquear los mecanismos de adquisición de la segunda lengua. La posibilidad de que se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de unas técnicas, de una didáctica concreta sino, sobre todo, del deseo de participar activamente. De este modo, la autoestima y la confianza deben ser potenciadas en su entorno para lograr un clima relajado en el que se encuentre cómodo de modo que pueda superar el choque lingüístico-cultural y la frustración que genera la falta de competencia en la nueva lengua. Sólo de esta forma garantizaremos la progresión en el proceso docente". La adquisición de una segunda lengua en los niños es muy similar a la adquisición de la lengua materna. Si cabe, suele ser algo más rápido debido a que existe una cierta madurez para ello por la experiencia previa que le ha supuesto adquirir una primera lengua. Y decimos que es muy similar porque las fases por las que pasa en ambos casos resultan parcialmente coinci-

dentos. Así, encontramos un primer estadio de escasa producción, periodo de silencio, en el que sin embargo el niño comprende. Será un tiempo en el que el alumno necesite una gran cantidad de atención por nuestra parte aunque simultáneamente no produzca. Debemos respetar este periodo sin pretender forzar un cambio artificial. No hay que olvidar que la comprensión siempre es previa a la producción y debemos tener presente que esta fase podría alargarse en el tiempo. No contar con ella como docentes, nos puede llevar a pensar que estamos fracasando. A partir de aquí, superado el periodo de silencio, el niño comenzará poco a poco a producir frases. Una vez que empieza, el proceso se acelera y su producción será casi sin errores: frases bien construidas, raramente con fallos morfológicos y bien articulados desde el punto de vista fonético. Por lo tanto estaríamos hablando de un primer acercamiento a la Competencia Comunicativa.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el papel principal de los profesores consiste en crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no solo a seguir lo que él hace o dice. Así, el profesor debe investigar las necesidades e intereses de los aprendientes, organizar las tareas, coordinarlas, facilitar el trabajo al alumnado, así como también debe asesorarles e informarles de cómo se desarrolla todo el proceso de manera continuada. De este modo, él deja de ser el protagonista del aprendizaje y pasa a ser guía o acompañante del alumno.

Por otra parte, los alumnos deben asumir una función protagonista, activa y dinámica en su proceso formativo, especialmente en su aprendizaje. Con las tareas que proponga el profesor, deben sentirse desafiados a hacer algo que no saben, es decir, a encontrar la respuesta a un problema que reta su imaginación y a sus propias habilidades; así como también deben saber trabajar en equipo, solidariamente y cooperando con sus compañeros.

Aunque cada uno habitemos un mundo único de experiencias, si queremos que sea un mundo social, tenemos que encontrar formas de lograr una comprensión común junto a los demás. Los profesores y alumnos están implicados de esa manera en el aprendizaje mutuo y en el intento de conseguir algún tipo de comprensión compartida de lo que sucede en sus aulas. (Williams y Burden 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- INSTITUTO CERVANTES (1994). *LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES*. MADRID: INSTITUTO CERVANTES.
- WILLIAMS, M Y BURDEN, R.L. (1999). *PSICOLOGÍA PARA PROFESORES DE IDIOMAS. ENFOQUE DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL*. MADRID: EDINUMEN.

LAS GAFAS MÁS CARAS DEL MUNDO



**BUSCAR UNAS GAFAS EN LA GUANTERA
MIENTRAS CONDUCES PUEDE COSTAR MUCHO**

Estas no son unas gafas de sol cualquiera porque buscarlas mientras conduces puede costar un accidente, **un coste social de 1.400.000* por cada muerte** y un dolor incalculable a más de una familia.

UNA PEQUEÑA DECISIÓN PUEDE DESENCADENAR CONSECUENCIAS PARA TODOS

ENTRA EN WWW.LOSOBJETOSMASCAROSDELMUNDO.COM

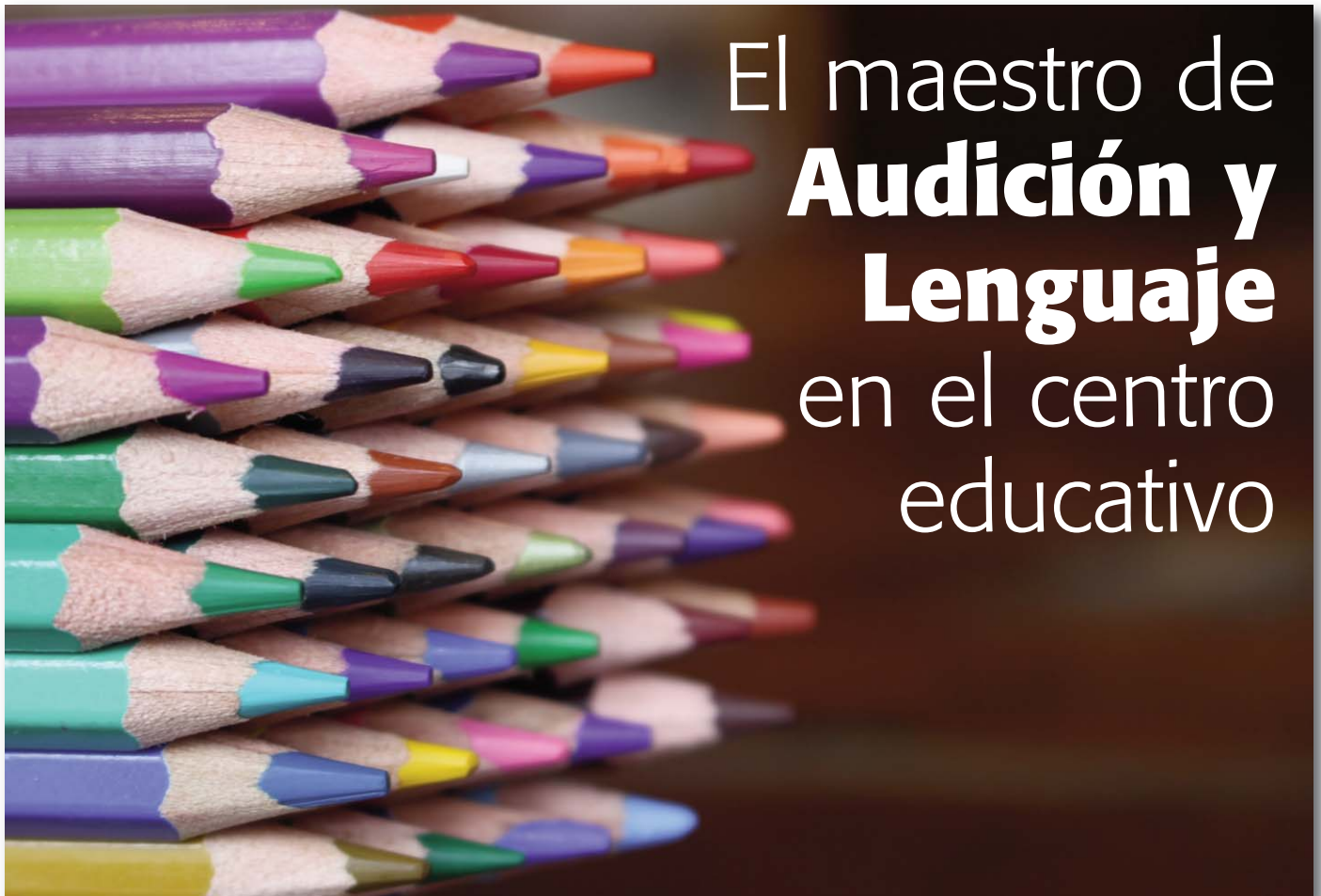


GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DEL INTERIOR



* LAS PRINCIPALES CIFRAS DE LA
SINIESTRALIDAD VIAL - DGT 2013



El maestro de Audición y Lenguaje en el centro educativo

[María Ascensión Garnés Martínez - 23.048.590-Z]

1. Introducción

El maestro de Audición y Lenguaje va a trabajar en el centro a partir de un enfoque comunicativo y será en el que está basada su intervención, abordando las estructuras comunicativas lingüísticas mediante actividades, juegos, tareas o proyecto comunicativos en los cuales se desarrollará la expresión oral de forma natural. Éste aplicará sistemas de facilitación como adaptar el input lingüístico, solicitar clarificaciones, contingencia semántica, utilizar gestos o señales no verbales, dar respuestas falsas, poner en duda, describir, usar guiones, y así conseguir un feedback correctivo continuo, mediante el cual se conseguirán avances que serán registrados en las sesiones para un correcto seguimiento.

2. Funciones del maestro de Audición y Lenguaje en el centro educativo

El maestro de Audición y Lenguaje, en relación con su figura en el centro, tienen una serie de funciones que se exponen a continuación:

a) Realización de valoraciones de las competencias comunicativas, de lenguaje y habla del alumnado, colaborando junto al resto del equipo, en la toma de decisiones acerca de las estrategias metodológicas más adecuadas especialmente en lo que se reeducativa más ajustada.

b) Participación en la evaluación psicopedagógica del alumno, en lo relativo a los aspectos socio-comunicativos, y en la elaboración del correspondiente informe psicopedagógico.

c) Colaboración con el resto del equipo en la realización de un diagnóstico precoz para poder intervenir adecuadamente y lo antes posible desde los diferentes contextos, todo ello desde el ámbito socio comunicativos.

d) Colaboración en la elaboración, desarrollo y seguimiento de programas relacionados con dificultades en la comunicación, lenguaje y habla de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como en otros programas de carácter preventivo.

e) Colaboración con el profesorado en la elaboración de adaptaciones curriculares en lo que se refiere especialmente a la comunicación y lenguaje.

f) Asesoramiento al profesorado en la programación de actividades para la prevención y el tratamiento de problemas de comunicación, lenguaje y habla, así como en su correspondiente seguimiento.

g) Colaboración desde el ámbito socio-comunicativo, con los centros educativos. Centros de Profesores y Recursos y otras Instituciones en selección y oferta de recursos, así como en actividades de formación.

h) Establecimiento de relaciones de colaboración con los recursos externos del sector

para la elaboración de programas y materiales de intervención.

i) Establecimiento de protocolos de evaluación que favorezcan la detección de la competencia lingüística del alumnado en general y especialmente en aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo.

j) Realización de intervenciones directas de apoyo logopédico al alumnado con especiales dificultades comunicativas.

k) Colaboración en la implantación de Sistemas alternativos/aumentativos de la Comunicación (SAAC), en aquellos casos graves que así lo requieran, para desarrollar comprensión y expresión del lenguaje en este alumnado, ofreciendo información y formación al profesorado respecto a la metodología, materiales, etcétera.

l) Colaboración en la creación de talleres de habilidades socio comunicativas para grupos y alumnos con especiales dificultades en estos aspectos.

m) Información a las familias acerca de en qué consisten las dificultades y necesidades de sus hijos en relación a la comunicación y desarrollo del lenguaje, así como ofrecer las orientaciones para favorecer su desarrollo.

n) Desarrollar o facilitar programas dirigidos a las familias, para que aprendan a estimular los aspectos socio-comunicativos de sus hijos, enseñarles técnicas, facilitarles materiales.

3. Objetivos del Maestro de Audición y Lenguaje

Dentro del Programa de Audición y Lenguaje del centro educativo, hay diferentes objetivos por ámbitos de actuación en los que se basa toda la intervención que realiza el maestro de Audición y Lenguaje.

1. Evaluar y prevenir las dificultades en el desarrollo de la comunicación, habla y lenguaje o de cualquier sistema complementario y/o alternativo de comunicación para estimular dicho desarrollo.
2. Responder a las dificultades de los alumnos.
3. Coordinarse con los equipos docentes para orientar, formar e informar sobre la prevención, desarrollo, detección y respuesta a alumnos con dificultades de comunicación, habla y lenguaje, oral, escrita o en cualquier sistema complementario y/o alternativo de comunicación.
4. Coordinarse con los recursos externos para hacer seguimiento de los alumnos, colaborar en la evaluación de estos y planificar la respuesta.
5. Informar a las familias de estos alumnos
6. Aplicar la intervención del área de trabajo de audición y lenguaje en los documentos oficiales de centro, interviniendo en su configuración, actualización y revisión.

4. Contextos en los que interviene el maestro de Audición y Lenguaje

El maestro de Audición y Lenguaje es un recurso profesional y personal para la atención a la diversidad centrado en el desarrollo comunicativo lingüístico para todos los ámbitos: alumno, familia, equipo docente, centro y recursos externos.

En el ámbito de los alumnos, el maestro de Audición y Lenguaje interviene en el tratamiento, prevención, estimulación y evaluación de su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, escrita o cualquier otro sistema de comunicación, en el que desarrolla un tratamiento individual en función de cada una de las necesidades de los alumnos para favorecer la respuesta educativa. En el ámbito de las familias, el maestro de Audición y Lenguaje interviene en la colaboración de las familias. Para ello les informa, forma y orienta sobre su actuación y función en la intervención con los niños. Utiliza las entrevistas y las reuniones una vez por semana para asesorarlas y orientarlas en este proceso. Respecto al ámbito del equipo docente y del tutor/a, el maestro de Audición y Lenguaje colabora y asesora sobre la intervención que se va a llevar a cabo para favorecer el desarrollo comunicativo lingüístico en la clase en la que va a intervenir.

En el ámbito del centro, el maestro de Audición y Lenguaje revisa los documentos ofi-

ciales para aportar pautas del lenguaje, siempre y cuando fuesen necesarios, y supervisar los procesos comunicativos del centro. Y, en relación a los recursos externos del centro, el maestro de Audición y Lenguaje se coordinará con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para ver la evolución y control de los alumnos, así como con las asociaciones externas que trabajen e intervengan con los alumnos.

5. Contenidos que trabaja el maestro de Audición y Lenguaje por ámbitos de actuación en el centro educativo

El maestro de Audición y Lenguaje aborda diferentes contenidos a lo largo de su intervención, en los cuales va a centrar su labor y actuación para el desarrollo y estimulación de las estructuras comunicativo lingüísticas:

1. El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
2. El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
3. El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural. Es reguladora de la propiedad de las emisiones en relación con la situación de comunicación, que incluye las reglas socioculturales que rigen el uso y, por tanto, el dominio y empleo apropiado de distintos registros o niveles de uso (adecuación). Tiene que ver con lo que habitualmente llamamos "habilidades sociales" o "sociabilidad".
4. El componente estratégico permite al alumno superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de cualquier código o lengua. Adaptarse y modular la interacción. Creatividad, improvisación y opcionalidad en el discurso.

5. El componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

Además, el maestro de AL pondrá hincapié en las bases psicomotrices del lenguaje. Otro ámbito de intervención del maestro de AL es la actuación en programas de sensibilización, detección, estimulación y prevención.

- *Programas de sensibilización*: estos programas tratan de profundizar en temas sobre los que se necesita tener un concepto o mentalidad "operativo" para que se pueda llevar a cabo un proceso educativo integrado con la participación de toda la comunidad educativa. Se tratará de concienciar a los participantes de la importancia de la educación como una herramienta que trate de atajar estas situaciones.

- *Programas de detección*: son acciones planificadas para discriminar o detectar alteraciones y dificultades comunicativo lingüísticas, en cualquiera de sus estructuras o elementos de elaboración sensoriales, cognitivos, motrices o expresivos con el objetivo de paliar estas dificultades con las medidas que se determinen.

- *Programas de estimulación del desarrollo y prevención de dificultades*: son una serie de acciones planificadas, secuenciadas y ejecutadas dentro del contexto escolar, que trascienden en participación a otros entornos colaboradores para, de forma directa o indirecta, construir las bases y las estructuras esenciales para el desarrollo comunicativo lingüístico.

6. Conclusión

Como hemos podido comprobar, el maestro de Audición y Lenguaje realiza una labor de vital importancia en los centros educativos, poniendo así el énfasis en la necesidad de su intervención.

Por otro lado, se puede ver la importancia que tiene la figura del Maestro de Audición y Lenguaje como respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos escolarizados en nuestros centros hoy en día, ya que su intervención va dirigida a las áreas de la comunicación, lenguaje y habla, áreas primordiales para el desarrollo de estos niños.

BIBLIOGRAFÍA

- JUÁREZ SÁNCHEZ, A., MONFORT, M. (2001). ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE ORAL. UN MODELO INTERACTIVO PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. MADRID: ENTHA EDICIONES.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. (2005). AUDICIÓN Y LENGUAJE: ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. MURCIA: DIEGO MARÍN.

[Laura Cros García - 23.056.083-D]

A menudo se habla en los centros docentes de la importancia de una adecuada convivencia, pero, ¿en qué consiste dicha convivencia?, ¿por qué resulta tan importante en el ámbito escolar?

Según la Real Academia Española (RAE), la convivencia hace referencia a la “acción de convivir”, entendida como “vivir en compañía de otros”. Nuestros alumnos conviven diariamente en el aula, en el patio y en el centro educativo, en general, interactuando constantemente con los distintos miembros de la comunidad educativa, enfrentándose a diversas situaciones comunicativas, incluyendo aquellas en las que deben hacer frente a los conflictos entre iguales, así como a sus propios conflictos internos durante el desarrollo de su proceso académico, afectivo y social a lo largo de esta etapa educativa.

A medida que se acerca la adolescencia, coincidiendo con el final del segundo tramo de la Educación Primaria, es de vital importancia haber asentado en nuestros alumnos unas bases de confianza y autoestima personal que les permita un desarrollo pleno de su personalidad, así como las herramientas comunicativas necesarias que les lleve a desenvolverse con éxito en cualquier ámbito de su vida personal, académica, social y profesional, tal y como establece la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), al hacer referencia a la finalidad de la Educación Primaria.

Ahora bien, la convivencia no siempre resulta fácil, pues pueden interferir negativamente ciertas diferencias sociales, culturales, económicas, o simplemente una diferencia de intereses a nivel académico o lúdico, entre otras muchas posibilidades. Tal y como expone Isabel Fernández (2003), el clima del centro escolar influirá en la satisfacción y bienestar de sus miembros, tanto profesores como alumnos. A mejor clima escolar se producirá un mayor y mejor aprendizaje y, por tanto, los resultados finales se ajustarán con mayor certeza a los niveles deseados, siendo el aula el lugar privilegiado como foco de convivencia. El fracaso escolar está ligado a una inadecuada adaptación al medio escolar por parte de nuestro alumnado, amparada por el bajo nivel curricular que la evaluación académica PISA (Programme for International Student Assessment), (OCDE, 2000) de los sistemas educativos de los países de la OCDE otorgó a nuestro alumnado. Como bien podemos comprobar, el establecimiento de un adecuado clima de convivencia en el aula, no solamente ayudará al alumno en su desarrollo madurativo personal, sino que estará estrechamente relacionado con su progreso académico, preparándolo para

La importancia de una adecuada convivencia en Educación Primaria y propuestas de actuación

la siguiente etapa educativa, como es la Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, desde edades tempranas, es aconsejable tratar, de manera transversal a los contenidos curriculares y, a través de la tutoría, la educación emocional, gracias a la cual el alumno aprenderá a conocerse y respetarse a sí mismo, así como a comprender y respetar las emociones y sentimientos de los demás.

Para ello, además de recurrir a estrategias didácticas conocidas tales como lectura de cuentos vinculados al trabajo de las distintas emociones, canciones, poesías y un sinnúmero de actividades, se exponen a continuación dos propuestas de actuación reales llevadas a cabo con alumnado de la etapa de Educación Primaria, con el fin de mejorar la convivencia escolar, habiendo resultado estas experiencias muy positivas, contribuyendo a conseguir el objetivo propuesto.

A) Propuesta de actuación para mejorar la convivencia en el aula a llevar a cabo en cualquier curso de la etapa de la Educación Primaria: Esta primera propuesta consiste en la realización de una terapia grupal. El alumnado se sienta en forma de círculo en un rincón del aula habilitado para ello, el cual podríamos llamar “El rincón de la convivencia”. Con esta actividad pretendemos que los alumnos se conozcan mejor y reflexionen sobre sus virtudes, con el fin de reforzarlas y aumentar la autoestima de la que hablábamos en líneas anteriores; así como sobre sus defectos, con el propósito de mejorar los mismos contribuyendo así a favorecer una adecuada y armónica convivencia entre iguales. Para iniciar la actividad, un alumno se sitúa en el centro del círculo, y el resto irá exponiendo de manera individual y siempre de modo constructivo, las características positivas y negativas que percibe de dicho compañero. Al finalizar la intervención, el alumno “evaluado” deberá reflexionar sobre si está de acuerdo con los argumentos expuestos, haciendo una valoración personal de sus propias cualidades a reforzar o mejorar.

Como maestra especialista en Educación Primaria y tras la puesta en práctica de estas terapias grupales aplicadas a niños de todos los cursos de la etapa (de 1º a 6º), puedo

afirmar que, además de disfrutar con la actividad, se ha visto favorecidas las relaciones entre el grupo-clase y grupo-tutor, gracias al desarrollo de un clima de confianza mutua basado en el diálogo y la sinceridad, buscando siempre de manera constructiva un positivo desarrollo humano y personal.

Cuando se acerca la pubertad, las relaciones entre iguales comienzan a ser más complicadas. Nuestros alumnos comienzan a conocerse y a desarrollar su propia personalidad y, a menudo, se sienten frustrados e incomprendidos. La falta de confianza en sí mismos, así como el miedo al rechazo por los demás, son algunas de las razones que les impiden expresarse libremente y alcanzar su paz interior. Para ello, es importante consolidar las bases del respeto, la igualdad, el sentido de la democracia, así como el amor por uno mismo y por los demás, acompañadas de las herramientas comunicativas necesarias basadas en el diálogo y el pensamiento crítico y constructivo, favoreciendo la acción de escuchar y ser escuchado.

Veamos, a continuación, una propuesta a realizar en cursos superiores de la etapa de la Educación Primaria.

B) Propuesta de actuación para mejorar la convivencia en el aula a llevar a cabo especialmente en el segundo tramo de la Educación Primaria: Para la realización de esta actividad, el alumnado deberá sentarse de forma individual, con el fin de lograr una máxima reflexión y concentración, consiguiendo así hallar las respuestas deseadas en su interior, sin influencia alguna del resto de sus compañeros. A cada alumno, se le repartirá una ficha bajo el título de “Prueba sorpresa” y una cuartilla en blanco. En el centro de la clase se colocarán dos sillas enfrentadas separadas por una papelera.

A continuación, se presenta la actividad llevada a cabo por un grupo de 24 alumnos de 6º curso de Educación Primaria:

¡Prueba sorpresa!

No se trata de una prueba de Matemáticas, de Lengua Castellana y Literatura, de Inglés ni de Ciencias, pero quizá sea una de las pruebas más importantes de tu vida. Con ella aprenderás a conocerte un poco más a ti

mismo y tras su realización, en tu mano está el marcar un antes y un después en tu vida y en la de alguno o algunos de tus compañeros y compañeras, haciéndote sentir mucho mejor, ¿estás preparado?

1. Tu nombre es:
 2. Indica 3 cosas que te haya gustado aprender este curso a nivel académico:
 1.
 2.
 3.
 3. Indica 3 cosas que te haya gustado aprender este curso a nivel personal y humano:
 1.
 2.
 3.
 4. Si tus amigos tuvieran que definirte con 3 adjetivos, ¿qué piensas que dirían sobre ti?
 5. Todos los seres humanos tenemos defectos, aunque a veces nos cueste reconocerlos... ¿cuál crees que es tu principal defecto?
 6. Ahora que has confesado, ¿qué vas a hacer para mejorar?
 7. Muy pronto terminarás la Educación Primaria, ¿cuál es tu mejor recuerdo de esta etapa?
 8. Tus compañeros y tú habéis convivido durante muchos años y, en toda convivencia, existen diferentes puntos de vista, gustos personales o simplemente personalidades distintas que dan lugar a pequeños conflictos. A lo largo del curso, hemos trabajado mucho el diálogo y los valores humanos, hemos aprendido a comunicarnos desde el cariño y el respeto, ¿recuerdas las terapias de grupo? Todos necesitamos que nos refuercen nuestras cualidades positivas y que nos ayuden a ver las negativas.
- Ahora te voy a pedir lo siguiente, piensa en un compañero o compañera a la que te gustaría agradecer algo que haya hecho por ti durante estos años. A continuación, escribe su nombre y lo que recuerdas que hizo para que tú te sintieras feliz.
- ¿Has terminado? Bien, ahora coge la cuartilla que tienes en la mesa, ¡por fin sabrás para qué vas a utilizarla!
- Piensa en algún compañero al que consideres que debes pedirle perdón por algún motivo (celos, insultos, envidias, críticas, etc.). No importa si se trata de un acontecimiento del presente o del pasado (incluyendo hechos ocurridos en cursos anteriores). Lo que de verdad importa es que acabes sintiéndote mejor contigo mismo al hacer lo correcto y que puedas llegar a hacer sentir mejor a los demás, gracias a tu perdón y sinceridad. Ahora escribe el nombre de esa persona en la cuartilla, acompañado de la razón por la cual quieres pedirle perdón. No te preocupes, lo que escribas quedará entre vosotros. Al finalizar la prueba, los alumnos tendrán la oportunidad de expresar sus recuerdos y

Es fundamental haber asentado en nuestros alumnos unas bases de confianza y autoestima personal

agradecimientos positivos al resto de sus compañeros. Para tratar el perdón a través de la cuartilla, el alumno emisor se sentará en una de las sillas colocadas en el centro de la clase y llamará al alumno receptor con el que se quiera disculpar. Éste se sentará en la otra silla de manera que queden enfrentados. El alumno emisor le ofrecerá su cuartilla para que el receptor pueda leer el motivo de su perdón. Se darán la mano o un abra-

zo como símbolo de perdón y romperán juntos la cuartilla, la cual será depositada en la papelera de papel para reciclar depositada entre ambos, con el fin de dejar atrás los momentos negativos y comenzar una nueva etapa basada en el compañerismo, la sinceridad y el establecimiento del diálogo. Con estas propuestas de actividades los alumnos aprenderán de manera práctica, bajo sus propias experiencias a desarrollar los valores humanos, dando un paso más en la preparación para la vida adulta, a la que tendrán que hacer frente finalizada la adolescencia.

BIBLIOGRAFÍA
 FERNÁNDEZ ISABEL (COORD.): GUÍA PARA LA CONVIVENCIA EN EL AULA. MADRID: PRAXIS, 2003.
 LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)

Tu silencio ante el bullying te transforma en cómplice.

Piensas que callándote no estás apoyando a quien hace bullying. Pero con tu silencio ante el acoso escolar, te conviertes también en cómplice de quien hace sufrir a la víctima.

Acabar con el bullying comienza en ti.

No BULLYING

Teléfono de ANAR de Ayuda a Niños y Adolescentes
900 20 20 10

FUNDACIÓN MUTUAMADRILEÑA
 Nuestra forma de ser

Fundación ANAR
 Ayuda a Niños y Adolescentes en riesgo



La literatura infantil

[Gloria Tebar Pedreño - 23.056.815-M]

Introducción

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) la literatura es "el arte de la expresión verbal". Por otro lado, la literatura infantil es, según Marisa Bortolussi, la obra artística destinada a un público infantil. En ella se integran todas las manifestaciones que tienen como base la palabra y que tienen una finalidad artística o lúdica.

El propio Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en el segundo ciclo de Educación Infantil sienta las bases de un trabajo de la literatura en esta etapa. Dentro de los objetivos generales de la etapa, que se especifican en el artículo 3, se justifica por el siguiente: Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. Y por otro lado, en el anexo del mismo Real Decreto, en los contenidos de las áreas se encuentra dentro del área de lenguajes: comunicación y representación, en el bloque de contenidos número uno "lenguaje verbal", que a su vez se divide en otras tres categorías, en la que estaría la del acercamiento a la literatura.

Por todo ello, es importante y necesario el trabajo de la literatura en general, y la infantil en particular, puesto que desarrollan las capacidades comunicativas, entre las que se encuentran el hablar, leer, escribir, escuchar y conversar.

Géneros de la literatura infantil

Para comenzar es importante conocer que la literatura infantil se divide en tres tipos: el oral que se sirve de la palabra para ser transmitido, el escrito que se sirve de las letras y los libros, y el icónico que se sirve de las imágenes. Tanto la literatura oral como la escrita pueden expresarse en prosa y en verso. Una vez establecidos los tipos, es momento de clasificar los géneros de la literatura infantil a trabajar en las aulas:

- **Dramático.** Es aquel que se desarrolla de forma dialogada, tanto en prosa como en verso, cuya finalidad es la de ser representada en un teatro. Aquí podemos encontrar el teatro, los títeres, las marionetas y el teatro de sombras.
- **Narrativo.** Es el que relata un suceso mediante la palabra en prosa. Aquí podemos encontrar el cuento popular tradicional, los mitos, las leyendas, las novelas, los cuentos literarios.
- **Lírico.** Es el que consigue la expresión artística a través de la palabra rítmica y musical. También es conocido como género poético. Aquí podemos encontrar las canciones (villancicos, rondas, etc.) y las poesías (rimas infantiles, trabalenguas, poemas, retahílas, etc.).
- **Didáctico.** Es aquel que está destinado a formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Su función es la de formar a los niños. Aquí podemos encontrar las fábulas, que son utilizadas para educar. Se trata de composiciones que pretenden

ofrecer una enseñanza final, llamada moraleja, a la persona a la que va dirigido. Pueden ser en prosa o en verso.

Actividades para trabajar

Existen diferentes formas de trabajar la literatura en infantil. En este artículo se van a establecer algunos ejemplos que se pueden utilizar para el trabajo en las aulas de infantil. De esta manera la literatura se puede trabajar a través de:

1. **Poesías:** La poesía es una forma de literatura muy bonita y que tiene una estética que a los niños y mayores les gusta mucho. Se puede trabajar de diferentes maneras. En las aulas se suelen trabajar las poesías para el trabajo de las estaciones y los meses del año, como elemento de algunas unidades didácticas, para el regalo del día del padre y la madre, etc. También se podrían hacer actividades de creación de poesías en clase o con sus familias, juegos de cambiar elementos de algunas poesías conocidas por ellos, etc.
2. **Adivinanzas:** Las adivinanzas son menos utilizadas en las aulas pero también ofrecen posibilidades de aprendizaje y disfrute. Los niños lo pasan bien averiguando la respuesta de las mismas y creando adivinanzas propias. Se puede trabajar en cada unidad didáctica para elementos del vocabulario, crear un libro viajero de adivinanzas, entre otras.
3. **Cuentos:** Los cuentos son los más utilizados en las aulas de infantil. Ya sea a través

de cuentos orales como cuentos escritos y leídos por la maestra, o que se encuentran en la biblioteca y ellos mismos los ojean. El cuento se puede trabajar de muchas maneras diferentes aparte de ser leído, se puede escenificar, cambiar el final, imaginar historias diferentes para esos personajes, crear cuentos propios, etc. Las posibilidades son muchas y variadas, dependiendo de lo que se pretenda alcanzar y las necesidades e interés de los niños de cada aula.

4. **Cómic:** Aunque el cómic no es algo que se utilice de forma usual en un aula de infantil, presenta unas características interesantes para hacerlo. Se trata de una forma de literatura en la que la imagen es principal y el texto es menor. Esto es atrayente para ellos porque pueden ir viendo el paso de la historia viñeta a viñeta. Además se trabaja con ellos la temporalización de las escenas, los bocadillos y diferentes elementos del cómic, así como su forma especial. Sería interesante hacer con los niños algún proyecto o taller de creación de cómics propios en clase, como actividad motivadora.

5. **Autores de Literatura infantil:** En este caso se trata de presentar a los niños autores de literatura infantil, conocer su bibliografía y algunos de sus trabajos. Se puede llevar a cabo a través de un proyecto, taller, o cualquier forma que se considere oportuna. Algunos de los autores que se pueden presentar y aprender en un aula de infantil serían Gloria Fuertes, Violeta Monreal, Andersen, etc. Para las actividades citadas se puede realizar como actividad la representación de cada una de las historias de cuentos, cómics y otros tipos no tratados. Cuando se realiza una representación de una historia de literatura infantil también se está trabajando la misma, aunque este tipo de actividad esté relacionado con la expresión corporal, en este caso se trabajarían ambas.

Estos ejemplos son algunos de los que se pueden utilizar para trabajar la literatura infantil en las aulas, aunque no son los únicos. Como se comentó anteriormente en los géneros literarios, hay muchas otras formas de trabajar la literatura infantil para cada uno de ellos, pero se han tratado en particular algunos de ellos.

El rincón de la biblioteca

Por otro lado, es esencial llevar a cabo en el aula de infantil el rincón de la biblioteca de aula, además de usar la propia biblioteca del centro cada vez que se quiera. La biblioteca es el espacio en el que se dispone de una serie de libros, revistas y cualquier tipo de texto, y al que los niños pueden acceder para ver y leer esos materiales. Todo ello siempre adecuado a la edad y al centro de inte-

rés que se esté trabajando en clase en ese momento. Se debe modificar la biblioteca para cada temática que se vaya a trabajar, puesto que de esa manera será más motivadora y gratificante para ellos.

Algunos aspectos a tener en cuenta para la creación de la biblioteca serían los siguientes:

- Ubicarla en un lugar tranquilo e iluminado dentro del aula.

- Que tenga estanterías para los libros a las que los niños puedan acceder cómodamente.

- Que no esté abarrotada de libros y se presenten de forma ordenada y clara.

- Que los libros se adapten al tema a trabajar y a la edad de los niños.

- Que tenga espacios cómodos donde los niños puedan sentarse a leer.

- Que sea un espacio en el que puedan acceder pocos niños a la misma vez, puesto que se trata de un rincón tranquilo.

- Que esté cuidado y limpio.

- Que sea motivador para los niños, con decoración que les llame la atención.

- Que no sea un rincón obligatorio por el que pasar un día a la semana. Debe ser voluntario para que pueda llegar a ser un rincón querido por ellos.

- Que los niños puedan acceder a contarse cuentos unos a otros.

- Que ofrezca diferentes tipos de textos y variedad de tipologías.

- Entre otros factores y aspectos.

También sería interesante usar la biblioteca de aula y de centro para hacer préstamo de libros entre los niños de forma semanal mediante un carnet de biblioteca que sería individual para cada niño. Este tipo de préstamos se puede realizar de diferentes formas, dependiendo del funcionamiento de cada centro. En este tipo de actividades es necesaria la colaboración con las familias y su compromiso con el cuidado de los libros que se llevan a casa, además de la devolución de los mismos al centro.

Conclusión

Para concluir el artículo es ideal recordar la importancia de trabajar todo lo anteriormente citado en estrecha colaboración con las familias, puesto que en casa podrán ampliar lo trabajado en clase y además, sentirse más atraídos por la literatura. Ya se sabe que cuando los niños ven a sus padres leer, ellos tienen más tendencia a desarrollar ese gusto por la lectura. En cambio, si no ven a sus padres leer, puede que no lleguen a sentir esa atracción hacia los libros.

Por otro lado, tanto en clase como en casa se deben aprovechar todos los ambientes de lectura y tipos de textos para acercar más a los niños al mundo de la lectoescritura de una forma natural. De esta forma ellos pue-

den comprobar la necesidad e importancia de leer y escribir de una forma motivadora. Se puede aprovechar cualquier cosa como los tickets de una compra, las entradas de cine, las revistas, los folletos de juguetes, etcétera, para que ellos se puedan interesar por ese proceso lectoescritor.

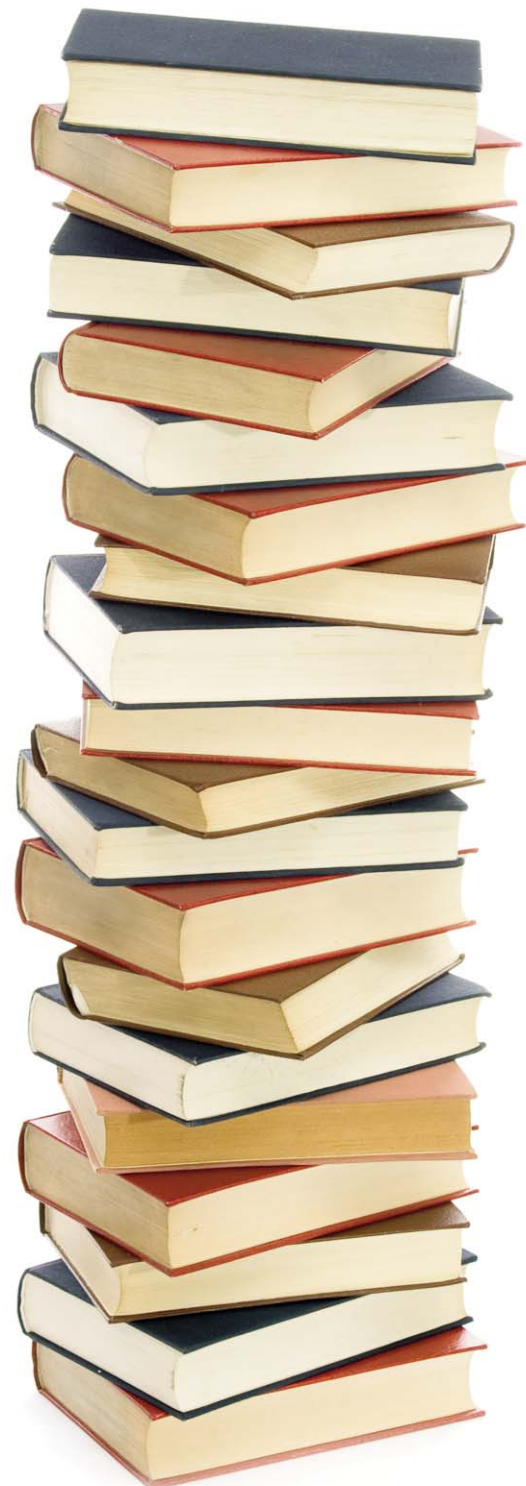
BIBLIOGRAFÍA

GAMARRA, P. (1976). EL LIBRO Y EL NIÑO. IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN. BUENOS AIRES. KAPELUSZ.

COLOMER, T. (1999). INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA INFANTIL. MADRID. SÍNTESIS.

NÚÑEZ, G. (2001). LA EDUCACIÓN LITERARIA. MADRID. SÍNTESIS.

DÍEZ NAVARRO, M.C. (2009). ARTE EN LA ESCUELA INFANTIL. APUNTES SOBRE LA CREACIÓN LITERARIA. BUENOS AIRES. NOVEDADES EDUCATIVAS.



Didáctica para la educación de los niños/as superdotados

[Marina López Maraños - 75.713.411-X]

Educación a la Diversidad

No es el alumno/a quien tiene que adaptarse a los programas, si no, por el contrario, los programas han de adaptarse al alumno/a, y ser instrumentos que sirvan de guía y ayuda para el desarrollo de sus capacidades. Desde la visión de la atención a la diversidad, la enseñanza que se ha de impartir al grupo de alumnos, no siempre ha de ser igual porque la forma de aprender de cada uno de los alumnos es muy diferente.

Existen muchos prejuicios sobre los alumnos/as con altas capacidades intelectuales, y en la ley actual de educación son considerados como alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.

El concepto de superdotación

El primer paso y uno de los más importantes para educar a los niños/as superdotados es el de la identificación. En este tema no hay una teoría que se considere totalmente correcta para los investigadores. Sánchez Manzano establece que se pueden dividir en dos categorías las definiciones sobre el concepto: *Definiciones simples:*

-Las que exigen solo una alta capacidad cognitiva para que la persona sea sobredotada.
-En los primeros estudios se tuvo únicamente en cuenta la inteligencia.

-Años después la definición del informe Marland: inteligencia general, capacidad académica específica, creatividad, capacidad de liderazgo, capacidad para las artes visuales, capacidad psicomotriz.

Definiciones complejas:

-Exigen necesariamente dos capacidades o más.
-Confluencia de la cognición, afecto e intereses y motivación.

-Teoría de los tres anillos de Renzulli: combinación alta capacidad intelectual, alta creatividad y una alta motivación en la tarea. Este autor hace referencia a estas definiciones pero según otros muchos autores existen algunas más.

Manifestación de la capacidad intelectual del niño superdotado

Una de las manifestaciones que muchos de los alumnos/as con superdotación muestran en el aula, es un rendimiento escolar muy bajo

Hay muchos prejuicios sobre los alumnos/as con altas capacidades intelectuales, y en la legislación actual son considerados como alumnado con NEE

aunque tengan un potencial alto. Por otro lado, también encontramos alumnos con superdotación que obtiene resultados académicos brillantes. Éstos últimos, son los que se identifican con gran rapidez por su alta capacidad de aprendizaje. Pero el problema no son éstos, sino aquellos que les cuesta mostrar sus capacidades, teniendo que adaptarse a las programaciones normales, mostrando por ello aburrimiento, desinterés y rechazo.

Whitmore divide en cinco categorías a los niños/as con superdotación que muestran un bajo rendimiento escolar (anderachiever):

-Niños/as con problemas de conducta.

-Niños/as poco motivados.

-Niños/as con retraso en el desarrollo.

-Niños/as con deficiencias medias y profundas.

-Niños/as culturalmente diferentes.

Daniels clasifica a los niños/as superdotados de la siguiente manera:

-Superdotados sin problemas de aprendizaje, lectura o lenguaje.

-Superdotados sin problemas de aprendizaje, lectura o lenguaje, pero que rinden a nivel de su potencial académico.

-Superdotados con un problema de aprendizaje, pero que rinden a nivel de su curso.

-Superdotados con un problema de aprendizaje, pero que no logran rendir ni a nivel de su curso, ni a nivel de su potencial académico.

Los principales obstáculos que impiden identificar al alumno superdotado son los que a continuación se indican:

-Rendimiento pobre en lectura y lenguaje.

-Comportamiento de incomunicación y aislamiento.

-Falta de interés y motivación hacia el colegio.

-Conductas disruptivas y agresivas.

Condiciones para que el superdotado pueda expresar sus capacidades en el aula

- Actitud positiva del profesor/a hacia el niño/a superdotado: No siempre, los profesores adoptan una actitud positiva hacia un niño/a superdotado, sino que tratan de evitar lo que pudiera pensarse que es un problema, por lo que, esta actitud influye negativamente en el rendimiento escolar del niño/a.

- Formación de los profesores en la educación de los niños/as superdotados: Uno de los inconvenientes es la escasa formación, por no decir, nula en cuanto a la formación del profesorado en este tema. Los niños/as superdotados no podrán, ni recibir la educación adecuada ni ser identificados, si a los profesores no se les forma para reconocer indicadores críticos.

- Adaptaciones curriculares individuales: La atención a la diversidad exige que se hagan las adaptaciones curriculares, teniendo en cuenta las capacidades de cada niño/a y sus características. Estas adaptaciones deben hacerse en: la materia a impartir, la metodología a emplear, el tiempo de enseñar.

Los programas educativos para los alumnos/as superdotados

La escuela es fundamental para el avance de los alumnos/as superdotados. Se puede resumir en tres modelos los diferentes programas, que se han venido aplicando en la educación de los superdotados.

- *Agrupamiento (segregación):* El agrupamiento consiste en segregar a los niños/as superdotados de los niños/as de su edad para darles enseñanza personalizada. Se fundamenta en la formación de grupos homogéneos, teniendo en cuenta las capacidades, y no la edad.

- *Aceleración:* Se pretende colocar al niño/a superdotado en algún curso más avanzado, teniendo en cuenta su edad mental. El niño/a acelerado de un curso o cursos ganará en el tiempo, y podrá terminar antes sus estudios.

- *Enriquecimiento:* El método consiste en proporcionar al alumno/a superdotado oportunidades de aprendizaje extraescolares. Dichas actividades se pueden desarrollar tanto en clase como en casa; con ello se trata de ampliar el horizonte del niño o la niña a través de diversas materias.

En resumen, decir que el niño o niña superdotado/a es diferente en los potenciales cognitivos y en la personalidad. En el colegio se tienen que dar respuesta a sus necesidades y ofrecer respuesta a sus demandas, mediante programas o adaptaciones curriculares. La formación de los profesionales en este campo es esencial. Es muy importante que el niño o niña superdotado/a haya sido identificado previamente y diagnosticado de forma apropiada por profesionales.



Neuropsicología. Repercusión del desarrollo motor en la **escritura**

[Inmaculada Concepción López Ruiz - 23.260.494-L]

Resumen

El presente artículo expone los resultados de evaluación de la motricidad de un grupo de alumnos de entre 7 y 8 años de edad que cursan el segundo curso del primer ciclo de la Educación Primaria. A los niños se les aplican diferentes pruebas, unas de ellas con el objetivo de evaluar los patrones básicos del movimiento (arrastre, gateo, marcha, carrera, triscado), el tono muscular y el control postural; y otras, con el fin de evaluar aspectos relacionados con la escritura (la posición al escribir, la colocación del papel, la topografía, la velocidad, la ortografía, la inclinación de la cabeza, el orden y la limpieza). Una vez obtenidos los datos se analizan mediante estadísticos descriptivos y calculando las correlaciones entre las distintas variables con el fin de demostrar la repercusión del desarrollo motor en la escritura.

Introducción

Justificación

El aprendizaje de la lectoescritura es fundamental durante la Educación Primaria. Este aprendizaje requiere del desarrollo de habilidades perceptivo motrices más simples; la coordinación motriz o la independencia segmentaria de los dedos son, entre otros, aspectos fundamentales para la adquisición de la escritura.

En términos generales, cualquier aprendizaje escolar que requiera de cierto dominio

perceptivo-motriz exigirá un alto nivel de organización neurológica. Es frecuente que esta exigencia no se cumpla a edades tempranas, pero puede verse facilitada a través del entrenamiento; así, y aunque un niño no posea aún las habilidades necesarias para afrontar la escritura de una forma exitosa, en muchas ocasiones su nivel de desarrollo motor sí le permite realizar actividades manipulativas (puntear figuras, pegar, colorear o seguir ritmos con las palmas) que educan el movimiento facilitando en última instancia el aprendizaje de la escritura.

Objetivo

El artículo pretende examinar la relación entre el desarrollo motor y el nivel de escritura de una muestra de niños de entre 7 y 8 años. Por tanto, el objetivo planteado es: Establecer la relación existente entre habilidades motrices y escritura, poniendo de manifiesto la vinculación de ambos aspectos en el grupo seleccionando y justificando la intervención neuropsicológica a este nivel.

Marco Teórico

La neuropsicología aplicada a la educación

Según Andrewes, D. (2013), la neuropsicología es el estudio de la relación que existe entre las funciones cerebrales y la conducta de los seres humanos. Aunque es una ciencia que obtiene información de distintas disciplinas (biología, anatomía, fisiología, etcétera), su foco central es el desarrollo de una ciencia de la conducta humana, basada en

las funciones del cerebro humano. Recientes investigaciones en Neurociencia y en concreto en neuropsicología ofrecen aportaciones de gran interés para la educación. Ortiz (2009) mantiene que existe una relación muy importante entre la plasticidad cerebral y los periodos sensibles del aprendizaje. El desarrollo del cerebro no se produce de una forma lineal sino que éste se desarrolla por ciclos, denominados "Periodos sensitivos" en los que se adquieren rápidamente modelos específicos de comportamiento, vinculados con el ambiente, y en los que se evidencia la elevada sensibilidad del organismo hacia determinadas experiencias. La plasticidad neuronal es la capacidad de adaptarse que tiene el sistema nervioso central para recuperar funciones que se han perdido anteriormente, o simplemente para adaptarse al entorno y las diferentes circunstancias que pueden aparecer (Cohen And Greenberg, 2009). Así, el cerebro es el órgano que controla las emociones, el pensamiento, la percepción, los estados de ánimo y la conducta. Este órgano actúa como un gran receptor que posibilita la captación de la información que proviene del exterior por medio de los sentidos y la transmisión de ésta a las distintas áreas cerebrales. A lo largo de este proceso se implican distintos elementos como las neuronas, la sinapsis, la funcionalidad sensorial y la actuación de las distintas áreas cerebrales implicadas en los procesos superiores del pensamiento.

La neurona es la encargada de producir y transmitir el impulso nervioso. Se compone de tres partes: el cuerpo, las dendritas (extensiones de la neurona para recibir la información) y el axón (encargado de llevar la información de unas neuronas a otras). Las dendritas reciben el impulso nervioso y el axón lo transmite. Las neuronas se conectan entre sí a través de la sinapsis, que es la clave para procesar la información.

Según Jensen (2008), el cerebro se compone del hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho, conectados entre sí por un conjunto de fibras nerviosas llamadas cuerpo calloso. Cada uno de los hemisferios realiza unas funciones específicas. El hemisferio izquierdo se encarga de funciones como la escritura, el habla, o las matemáticas. Y lo hace de una forma secuencial, procesando la información por partes. Por el contrario, el hemisferio derecho procesa la información de forma global, partiendo del todo y llegando a las partes. Este hemisferio se encarga de funciones relacionadas con la creatividad, la música, las emociones o los sentimientos entre otras. El cerebro se divide en cuatro áreas: el lóbulo occipital, el lóbulo frontal, el lóbulo parietal y el lóbulo temporal. El lóbulo occipital se encarga sobre todo de la visión y se encuentra en la parte media trasera del cerebro. El lóbulo frontal se pone en funcionamiento ante la resolución de problemas, planificaciones, o en la exposición de juicios críticos. Se encuentra situado en la parte delantera del cerebro. El lóbulo parietal se encarga de integrar las funciones sensoriales y lingüísticas. Se ubica en la zona trasera superior del cerebro. Los lóbulos frontales se encargan de funciones relacionadas con la audición, la memoria, el lenguaje y el significado. Se ubica en las zonas que hay por encima y alrededor de los oídos. Por ello se hace necesario el conocimiento de los procesos neuropsicológicos que están implicados en el aprendizaje, y por tanto en la evaluación y aplicación de metodologías en el aula con el fin de facilitar el funcionamiento y desarrollo de las estructuras cerebrales. La evaluación neuropsicológica infantil es un conjunto de técnicas clínicas o psicométricas que permiten evaluar los distintos procesos mentales superiores en los niños y relacionar esos resultados con el funcionamiento del sistema nervioso (Portellano, 2005). En el presente artículo se expone la evaluación de los patrones básicos del movimiento, el tono muscular, el control postural y distintas variables implicadas en la escritura, con el fin de poder ver su relación.

El cerebro y la motricidad

Las manifestaciones motrices son las primeras evidencias de un desarrollo cognitivo normal (Gessel, 1984).

Piaget (1989) considera la motricidad un aspecto fundamental para el desarrollo cognitivo, según éste el conocimiento se va adquiriendo en base a las acciones que el sujeto realiza sobre los objetos, por lo que los mecanismos cognitivos se basan en la motricidad. Partiendo de la relación entre el desarrollo motor y psíquico, Rigal (2006), propone el empleo de la actividad física con fines educativos, este autor mantiene que aunque el desarrollo mental y el psicomotor están muy relacionados no se pueden considerar intercambiables y por tanto, cada uno de estos afecta a distintas partes del desarrollo de los niños. En esta misma línea autores como Martín-Lobo (2003), defienden que la motricidad es uno de los aspectos que más influye en los procesos de aprendizaje, ya que las áreas motrices están implicadas en los mecanismos de escritura, aspecto clave para poder desarrollar un aprendizaje óptimo. Por lo que intervenciones dirigidas al desarrollo de las habilidades del movimiento durante la infancia pueden suponer, desde esta perspectiva, una enorme ventaja para el rendimiento académico posterior.

Benito, M. (2012) también nos dice que algunos errores de la pedagogía han sido o están siendo los abusos de la memoria en detrimento del desarrollo psicomotriz, expresivo o creativo por ejemplo. Aspectos igualmente importantes en el desarrollo global y armónico de la persona. Por lo que deberá tenerse en cuenta para la enseñanza de la lecto-escritura tanto el desarrollo de la organización perceptiva, el desarrollo psicomotor, la comunicación lingüística, y el desarrollo de los procesos cognitivos.

En el presente artículo, como se ha comentado anteriormente y como su título indica, se centra en la relación entre el desarrollo psicomotor y la escritura. Por lo que se especifica ahora un poco más la relación entre el cerebro y el proceso de escritura.

La escritura como cualquier aprendizaje tiene una base neurofuncional, desde la fase de iniciación de la escritura hasta la escritura creativa se van activando distintos procesos neuropsicológicos y cognoscitivos.

Según Ferré e Irabau (2002), la escritura requiere diferentes fases desde el punto de vista neurofuncional:

1. En esta fase el niño es capaz de dibujar, y dibuja letras o palabras. Durante esta fase es el hemisferio derecho el que controla las habilidades manuales y perceptivas.
2. La segunda fase es más de tipo sensorial y motriz. Se ponen en juego aspectos como la visión, la audición y la habilidad manual. En esta fase se utiliza más el hemisferio izquierdo del cerebro.
3. En la tercera fase el niño es capaz de hacer

una representación mental de las palabras compuestas por estructuras fonográficas. El niño es capaz de integrar la palabra como una unidad, por lo que puede escribir cualquier palabra que conozca.

Relación entre la motricidad y el proceso de escritura

Según Castejón y Navas la escritura es un proceso muy complicado que consiste en trasladar la lengua oral a su expresión gráfica, para ello, es necesario desarrollar y poner en marcha tanto procesos cognitivos como motrices. Necesitaremos poner en marcha procesos cognitivos simples y otros de niveles superiores o complejos, los simples serán los que impliquen la escritura reproductiva, o lo que es lo mismo, copiar y escribir. Y procesos más complejos se pondrán en marcha en la escritura productiva, con la que el escritor expresa sus ideas y pensamientos. Según Coltheart, M.; Rastle, K.; Perry, C. and Langdon R. (2001), existen dos rutas distintas, la ruta fonológica, o la ruta indirecta, y la ruta léxica o la ruta directa. De tal forma que las dos son necesarias, ya que utilizando la ruta fonológica podemos escribir palabras desconocidas y pseudopalabras, y utilizando la ruta léxica podemos escribir palabras con homófonas, poligráficas o extranjerismos pero no palabras que no hemos visto nunca escritas. Según Castejón y Navas, al escribir se implican procesos cognitivos complejos que se pueden agrupar en tres categorías: los procesos de planificación (realizar un plan de escritura, como un borrador mental); los procesos de textualización, que suponen el desarrollo de la secuencia de palabras que explican las ideas que se quieren transmitir; y los procesos de revisión, con los que se evalúa y corrige el texto para mejorarlo.

Para continuar con el artículo se va a analizar más en profundidad la relación entre la motricidad y la escritura.

El control de la motricidad fina va a depender del control que se haya adquirido en la motricidad gruesa, ya que la motricidad fina se desarrolla después de la motricidad gruesa y conlleva una maduración del sistema neurológico. Para llegar a un control de la motricidad fina en la que se requiere un control en los movimientos pequeños y precisos se requiere el desarrollo de las funciones neurológicas y la implicación de las áreas motrices para que estos movimientos se puedan realizar con precisión y calidad y se pueda llevar a cabo la escritura.

La motricidad fina hace referencia a las actividades motrices manuales o manipulativas guiadas visualmente y que necesitan destreza (Rigal, 2006). Estas actividades requieren de una correcta coordinación visomanual, ya que requieren la localización del objeto a

manipular, la identificación de sus características, aproximación del brazo y la mano, y la recogida y uso del objeto.

Además, las habilidades motrices finas dependen del desarrollo evolutivo, así, cuando el niño tiene 9 meses usa ambas manos para coger un objeto, y poco a poco comenzará a separar los dedos y a enfrentar el pulgar al resto de los dedos formando lo que se conoce como "pinza digital". Sin embargo, realizar actividades complejas como escribir, requiere tiempo y entrenamiento además de un nivel de desarrollo evolutivo previo.

Según Sugrañes y Ángels (2008), existen distintos aspectos psicomotrices que afectan a la actividad gráfica:

- La postura global del cuerpo y el equilibrio. El equilibrio es imprescindible para controlar la postura global del cuerpo para que se produzca una buena actividad gráfica es necesario tener un buen control postural y por tanto un buen equilibrio.
- La función tónica, que facilita la prensión del lápiz. Es necesario que no existan tensiones excesivas ni escasas para poder realizar un gesto gráfico con precisión.
- Las posturas segmentarias o parciales. Es necesario controlar la postura del brazo y la de la mano para que el trazo se pueda efectuar correctamente. En este caso la posición de la cabeza también es muy importante para facilitar la coordinación óculo manual.
- La definición lateral. La lateralidad es fundamental para la organización gráfica de los niños. Una buena lateralización hará que tengan un mayor control y una mayor precisión del trazo.
- Coordinación y disociación de movimientos de brazo, mano y ojos. Si existe una coordinación entre estos elementos existirá una mayor fluidez en el gesto gráfico.

Según Swearingen y Calder (2009) también son necesarias las habilidades motrices visuales y perceptivas en el proceso de escritura, el niño necesitará desarrollar este tipo de habilidades con el fin de poder organizar la información que recibe a través de la vista. Podemos distinguir dentro de estas habilidades las siguientes: Constancia visual de las formas, asociación visual entre figuras, relación espacial, discriminación visual, clausura visual y memoria visual.

Habilidades que se deben tener en cuenta por su importancia en el desarrollo de la escritura ya que influirán en el aprendizaje de la formación de las letras y en la orientación en el espacio.

Desarrollo motor y de las habilidades motrices básicas

Según Rigal (2006), el comportamiento motor del niño en el momento de nacer está determinado por los reflejos. El recién nacido dis-

pone de una serie de conductas automáticas e involuntarias que permiten asegurar su supervivencia: los reflejos.

No todas las conductas reflejas se mantienen a lo largo de la vida; los reflejos temporales son aquellos que los niños necesitan para adaptarse y sobrevivir sus primeras semanas de vida antes de que los centros superiores del cerebro se encarguen del control motor, estos reflejos desaparecen con el paso del tiempo y entre ellos están el reflejo de succión, deglución, respiratorio, nata-torio, de marcha o el del Moro. Hay otros comportamientos reflejos, denominados permanentes, que sí se mantienen durante el resto de la vida, como el reflejo de estornudo o la contracción pupilar ante la presencia de una luz intensa.

Entre los 6-12 meses los reflejos temporales deben de estar desactivados, si no ocurre así pasarán a llamarse "aberrantes", y supondrán una debilidad o inmadurez estructural del sistema nervioso central que puede afectar al desarrollo de reflejos posteriores.

Cuando uno o dos reflejos llegan a ser "aberrantes" el niño es capaz de compensarlo con otras habilidades, pero si existen más reflejos que no han desaparecido puede afectar al desarrollo motor del niño y por tanto afectar a aspectos relacionados con éste como puede ser la escritura.

Según Rigal (2006), se pueden distinguir tres etapas en la adquisición de los comportamientos motores fundamentales:

- Del nacimiento a los 15 meses. Durante este periodo se dan los comportamientos primarios y se desarrollan los elementos que los permiten el tono muscular, el control postural o el equilibrio.
- De los 2 años a los 6 años. Supone un periodo de adquisición y adaptación de las diferentes competencias motrices básicas, como correr, saltar, tirar o golpear. A la edad de 6 años normalmente todos los niños han desarrollado estos movimientos.
- De los 7 años en adelante. Etapa en la que se irán perfeccionando todos estos comportamientos motores, el niño mejorará así su rendimiento motor e irá adquiriendo nuevas habilidades.

Antes de continuar se pasa ahora a definir patrón motor básico del movimiento y se hace una clasificación de las habilidades motrices básicas según Batalla (2000).

Un patrón motor básico del movimiento hace referencia a una secuencia de múltiples movimientos, de una forma estructural y organizada. Según Rigal (2006), en la motricidad global se utilizan distintas partes del cuerpo a la vez para realizar una determinada acción. Las habilidades motrices básicas son la base y el fundamento de habilidades más comple-

jas, como las habilidades motrices específicas (Batalla, 2000). Las habilidades motrices básicas pueden dividirse en cuatro grupos:

- *Los desplazamientos.* Los desplazamientos son toda progresión de un punto a otro del espacio que utilice como medio único el movimiento corporal, total o parcial. Dentro de los desplazamientos se incluyen la marcha, la carrera, las cuadrupedias, las reptaciones, las trepas, las propulsiones y los deslizamientos.
- *Los saltos.* Movimientos que se producen por la acción de una o las dos piernas mediante la los que el cuerpo se aleja de la superficie de apoyo.
- *Los giros.* Movimientos que suponen una rotación alrededor de cualquiera de los ejes corporales: longitudinal, antero-posterior o transversal.
- *Las manipulaciones.* Movimientos necesarios para la interacción del sujeto con los objetos del entorno. Dentro de las manipulaciones se incluyen los lanzamientos, dejadas, pases y recepciones.

Las acciones motrices más habituales son: el arrastre, el gateo, la marcha, la carrera, el salto, el lanzamiento, la recepción y el pateo. Y por tanto, son las que se utilizan en la evaluación de los niños que componen la muestra para realizar el estudio.

Marco Metodológico

El estudio se lleva a cabo en un colegio público ubicado en un pueblo del centro de la Región de Murcia. El colegio es mixto y acoge a un total de 700 niños con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años, y en él se imparten los ciclos de Educación Infantil y Educación Primaria.

Para la realización de este estudio se seleccionó una muestra de 35 niños de entre 7 y 8 años de edad que cursan el segundo curso de la Educación Primaria, de los cuales 18 eran niñas (52%) y 17 niños (48%).

Una vez aplicadas las pruebas, se concluye que:

- Los aspectos psicomotores con una puntuación promedio más elevada son la marcha y la carrera, mientras que el triscado, el gateo y el arrastre presentan puntuaciones algo más bajas.
- En las pruebas de escritura las variables con una media mayor son la posición para escribir, la posición del papel y la inclinación de la cabeza, obteniendo unas puntuaciones más bajas el orden, la ortografía, la velocidad y la topografía.
- La correlación entre los patrones básicos motrices y las pruebas de escritura, se concluye que salvo gateo, arrastre y tono muscular, el resto de variables de motricidad correlacionaron positivamente con todos los componentes evaluados en la prueba de escritura; los tres aspectos motores comen-

tados correlacionaron positivamente solo con algunos de estos componentes.

- Analizando los resultados en su conjunto, se aprecia la presencia de una relación positiva entre ambos aspectos, lo que refleja la estrecha vinculación que mantienen.

Conclusiones

El objetivo de este artículo era mostrar la relación entre el desarrollo motor y la escritura, y atendiendo a lo expuesto anteriormente se puede ver la relación existente entre las habilidades motrices y la escritura. Autores como Castejón y Navas (2011) han puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar y poner en marcha tanto procesos cognitivos como motrices para el desarrollo de la escritura. En esta misma línea Martín-Lobo (2003) defiende que la motricidad es uno de los aspectos que más influye en los procesos de aprendizaje y que las áreas motrices están implicadas en los mecanismos de escritura. Los resultados analizados son congruentes con esta perspectiva.



BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ANDREWES, D. (2013). *NEUROPSYCHOLOGY. FROM THEORY TO PRACTICE*. PSYCHOLOGY PRESS. RECUPERADO EL 10 DE JUNIO DE 2014 DE: [HTTP://BOOKS.GOOGLE.ES/BOOKS?ID=ZT8LKCTAIEWC&PG=PA1&DQ=NEUROPSYCHOLOGY&HL=ES&SA=X&EI=PW_OU722C8KM0AWOWOCABA&VED=0CCEQ6AEWAA#V=ONEPAGE&Q=NEUROPSYCHOLOGY&F=FALSE](http://books.google.es/books?id=ZT8LKCTAIEWC&pg=PA1&dq=neuropsychology&hl=es&sa=X&ei=PW_OU722C8KM0AWOWOCABA&ved=0CCEQ6AEWAA#v=onepage&q=neuropsychology&f=false)
- BATALLA, A. (2000). *HABILIDADES MOTRICES*. RECUPERADO EL 1 DE JUNIO DE 2014 DE: [HTTP://BOOKS.GOOGLE.ES/BOOKS?HL=ES&LR=&ID=GJGTWCBVDMC&OI=FN&PG=PA5&DQ=BATALLA+HABILIDADES+MOTRICES&OTS=5KJUFWR8C4&SIG=MVQTJB8WJVVBNUTWAGEXWKINX-8#V=ONEPAGE&Q=BATALLA%20HABILIDADES%20MOTRICES&F=FALSE](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GJGTWCBVDMC&oi=fnd&pg=PA5&dq=BATALLA+HABILIDADES+MOTRICES&ots=5KJUFWR8C4&sig=MVQTJB8WJVVBNUTWAGEXWKINX-8#v=onepage&q=BATALLA%20HABILIDADES%20MOTRICES&f=false)
- BENITO, M. (2012). ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DE LA LECTURA. ESTRATEGIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS. *DIDACTIA. NÚMERO 2*. RECUPERADO EL 12 DE JUNIO DE 2014 DE: [HTTP://WWW.DIDACTIA.GRUPOMASTERD.ES/N2/3LECTURA.PDF](http://www.didactia.grupomasterd.es/N2/3LECTURA.PDF)
- CASTEJÓN, J.L. Y NAVAS, L. (2011). *DIFICULTADES Y TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE Y DEL DESARROLLO EN INFANTIL Y PRIMARIA*. RECUPERADO EL 15 DE JUNIO DE 2014 DE: [HTTP://BOOKS.GOOGLE.ES/BOOKS?HL=ES&LR=&ID=UE1RCAIGNI8C&OI=FN&PG=PA169&DQ=%09QUINTANAR,+L+Y+SOLOVIEVA,+Y.+2005\).+AN%C3%A1LISIS+NEUROPSICOL%C3%B3GICO+DE+LAS+DIFICULTADES+DE+LA+LECTO-ESCRITURA.+&OTS=MK840X2WCK&SIG=PILURGIQA0C-_ERMVH1H4NIYZ-W#V=ONEPAGE&Q=%09QUINTANAR%2C%20L%20Y%20SOLOVIEVA%2C%20Y.%202005\).%20AN%C3%A1LISIS%20NEUROPSICOL%C3%B3GICO%20DE%20LAS%20DIFICULTADES%20DE%20LA%20LECTO-ESCRITURA.&F=FALSE](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UE1RCAIGNI8C&oi=fnd&pg=PA169&dq=%09QUINTANAR,+L+Y+SOLOVIEVA,+Y.+2005).+AN%C3%A1LISIS+NEUROPSICOL%C3%B3GICO+DE+LAS+DIFICULTADES+DE+LA+LECTO-ESCRITURA.+&ots=MK840X2WCK&sig=PILURGIQA0C-_ERMVH1H4NIYZ-W#v=onepage&q=%09QUINTANAR%2C%20L%20Y%20SOLOVIEVA%2C%20Y.%202005).%20AN%C3%A1LISIS%20NEUROPSICOL%C3%B3GICO%20DE%20LAS%20DIFICULTADES%20DE%20LA%20LECTO-ESCRITURA.&f=false)
- COHEN S. AND GREENBERG, M. (2009). COMMUNICATION BETWEEN THE SYNAPSE AND THE NUCLEUS IN NEURONAL DEVELOPMENT, PLASTICITY, AND DISEASE. *US NATIONAL LIBRARY OF MEDICINE NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH*, 24: 183-209. RECUPERADO EL 2 DE JUNIO DE: [HTTP://WWW.NCBI.NLM.NIH.GOV/PMC/ARTICLES/PMC2709812/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2709812/)
- FERRÉ, J. E IRABAU, E. (2002). *EL DESARROLLO NEUROFUNCIONAL DEL NIÑO Y SUS TRASTORNOS. VISIÓN, APRENDIZAJE Y OTRAS FUNCIONES COGNITIVAS*. MADRID: LEBÓN.
- COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C. AND LANGDON R. (2001). DRC: A DUAL ROUTE CASCADED MODEL OF VISUAL WORD RECOGNITION AND READING ALOUD. *PSYCHOLOGICAL REVIEW*. VOL 108, Nº 1, 204-256. RECUPERADO EL 20 DE JUNIO DE 2014 DE: [HTTP://ACADEMIC.RESEARCH.MICROSOFT.COM/PAPER/2030005.ASPX](http://academic.research.microsoft.com/paper/2030005.aspx)
- GARCÍA NÚÑEZ, J. A. Y FERNÁNDEZ, V. F. (1996) *JUEGO Y PSICOMOTRICIDAD*. MADRID, ESPAÑA: CEPE.
- GESSEL, A. (1984). *EL NIÑO DE 1 A 4 AÑOS*. BARCELONA: PAIDÓS.
- GESSEL, A (1984). *PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: DE 1 A 16 AÑOS*. BARCELONA. PAIDOS.
- JENSEN, E. (2008). *CEREBRO Y APRENDIZAJE. COMPETENCIAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS*. MADRID. NARCEA.
- MARTÍN-LOBO, M.P.; Y AYALA, C.; SANTIUSTE, V. (2005). *BASES NEUROPSICOLÓGICAS DEL FRACASO ESCOLAR*. MADRID: FUGAZ.
- MARTÍN LOBO, M. P. (2006). APORTACIONES DE LA NEUROPSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN PARA ERRADICAR EL FRACASO ESCOLAR. VI CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN (CIVE).
- MARTÍN LOBO, M.P., Y VALLEJO, C. (2004). STUDY OF THE NEUROPSYCHOLOGICAL FACTORS IN INFANT AND PRIMARY GIFTED AND TALENTED. IX CONFERENCE OF THE EUROPEAN COUNCIL FOR HIGH ABILITY. PAMPLONA.
- MARTÍN, P (2003). *LA LECTURA. PROCESOS NEUROPSICOLÓGICOS DEL APRENDIZAJE, DIFICULTADES, PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y ESTUDIO DE CASOS*. BARCELONA: LEBÓN.
- MARTÍN, P (2006). *EL SALTO AL APRENDIZAJE. CÓMO OBTENER ÉXITOS EN LOS ESTUDIOS Y SUPERAR LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE*. MADRID: EDICIONES PALABRA.
- MARTÍN, P. (S.F). BASES NEUROPSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE. *INSTITUTO DE NEUROPSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y FOMENTO*. RECUPERADO EL 10 DE JUNIO DE 2014 DE: [HTTP://ES.SCRIBD.COM/DOC/227847169/ART-PROCESOS-NEUROPSICOLOGICOS-DEL-APRENDIZAJE](http://es.scribd.com/doc/227847169/art-procesos-neuro-psicologicos-del-aprendizaje)
- NEIL, G. (2006). *HUMAN NEUROPSYCHOLOGY*. RECUPERADO EL 11 DE JUNIO DE 2014 DE [HTTP://BOOKS.GOOGLE.ES/BOOKS?HL=ES&LR=&ID=QATYIEQSWXEC&OI=FN&PG=PR3&DQ=PRINCIPLES+OF+HUMAN+NEUROPSYCHOLOGY&OTS=DKQ3IQ1ROT&SIG=C7RVIRFETAVLCVNUESG_XJNXPXHQ#V=ONEPAGE&Q=PRINCIPLES%20OF%20HUMAN%20NEUROPSYCHOLOGY&F=FALSE](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QATYIEQSWXEC&oi=fnd&pg=PR3&dq=principles+of+human+neuropsychology&ots=DKQ3IQ1ROT&sig=C7RVIRFETAVLCVNUESG_XJNXPXHQ#v=onepage&q=principles%20of%20human%20neuropsychology&f=false)
- ORTIZ, A. (2009). *NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN*. MADRID: ALIANZA EDITORIAL, S.A.
- PIAGET, J. (1989). *PSICOLOGÍA DEL NIÑO*. MADRID: MORATA.
- PIAGET, J. (1975). *SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA*. BARCELONA: BARRAL.
- PORTELLANO, J.A. (2005). *INTRODUCCIÓN A LA NEUROPSICOLOGÍA*. MCGRAW-HILL INTERAMERICANA DE ESPAÑA. ESPAÑA.
- RIGAL, R. (2006). *EDUCACIÓN MOTRIZ Y EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN PREESCOLAR Y PRIMARIA*. BARCELONA: INDE PUBLICACIONES.
- SUGRAÑES Y ANGELS (2008). *EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ (3-8 AÑOS). CUERPO, MOVIMIENTO, PERCEPCIÓN, AFECTIVIDAD: UNA PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA*. BARCELONA. GRAÓ.

[María del Pilar Bueno Guirao - 77.717.402-B]

La prevalencia de sobrepeso y obesidad se ha incrementado paulatinamente en España durante las últimas décadas. En el caso de la infancia y la adolescencia, este hecho es especialmente preocupante debido, no sólo al rápido aumento de los índices de sobrepeso y obesidad, sino también por el potencial impacto negativo que conlleva en la salud y el bienestar presente y futuro. El presente artículo plasma esta dimensión epidemiológica de la obesidad y el sobrepeso, y promueve intervenciones desde el ámbito educativo y familiar, tanto a nivel de prevención como de tratamiento. En él queda impregnado cómo con la combinación de dieta y ejercicio se pueden conseguir pérdidas significativas de peso mejorando las condiciones la salud y calidad de vida de la población infantil.

1. Introducción

El sobrepeso y la obesidad se pueden definir como el acúmulo excesivo de tejido adiposo en el cuerpo. Según el Índice de Masa Corporal (IMC) la Organización Mundial de la Salud (OMS) distingue entre:

-Sobrepeso: IMC igual o superior a 25 Kg/m².

-Obesidad: IMC igual o superior a 30 Kg/m².

La obesidad es considerada desde 1998 por la OMS como una epidemia global, siendo la niñez y la adolescencia periodos críticos ya que en estas etapas se instauran los hábitos alimentarios y de actividad física, y gran parte de los niños y adolescentes obesos seguirán siéndolo en la edad adulta.

La obesidad infantil es un trastorno nutricional muy frecuente y de prevalencia creciente en España. Su impacto actual y futuro puede ocasionar consecuencias muy negativas para el desarrollo y la calidad de vida de estas personas con exceso ponderal. Además, repercute en la adaptación social y el desarrollo psicológico del niño. Su incidencia es cada vez más obvia en la sociedad española, convirtiéndose en un grave problema de salud pública, asociado a un incremento de la morbilidad y mortalidad de la sociedad. En el estudio ALADINO, realizado entre noviembre de 2015 y marzo de 2016, en el que participaron 10.899 niños (5.532 niños y 5.367 niñas) de 6 a 9 años en 165 centros escolares de toda España, se obtuvieron estos resultados:

- La prevalencia de sobrepeso hallada fue del 23,2% (22,4% en niños y 23,9% en niñas).
- La prevalencia de obesidad fue del 18,1% (20,4% en niños y 15,8% en niñas).

Factores vinculados con el sobrepeso y la obesidad

Los datos aportados por el estudio enKid, entre otros, desvelan varios factores que podrían estar relacionados con el incremen-

Obesidad infantil: papel de la escuela y la familia en su prevención

to de las tasas de sobrepeso y obesidad en la población infantil:

- **Factores socioeconómicos:** la prevalencia de sobrepeso y obesidad presenta una relación inversa con el nivel educativo y socioeconómico familiar.

- **Factores relacionados con la primera infancia:** un peso superior a 3,5 kg al nacer y la ausencia de lactancia materna se asocian a un mayor riesgo de obesidad.

- **Factores ambientales:** una alta ingesta de grasas y un consumo frecuente de productos de bollería y pastelería, comidas frías y refrescos con azúcar, y una baja ingesta de verduras y hortalizas, se relaciona con un alto riesgo de obesidad, así como realizar actividades sedentarias durante tres o más horas al día.

- **Factores genéticos y ambiente familiar:** el sobrepeso de alguno de los progenitores incrementa el riesgo de que los hijos sean obesos. Aunque esta influencia tiene un componente genético, el ambiente familiar, así como la actividad física y los hábitos alimentarios de los padres, están estrechamente relacionados con los de sus hijos.

- **Factores estructurales:** la falta de áreas peatonales seguras o espacios adecuados para la práctica de actividad física durante el ocio, o no contar de manera accesible con tiendas en las que adquirir frutas, verduras y hortalizas y otros productos frescos a precios asequibles, influyen en las prácticas alimentarias y de actividad física creando ambientes obesogénicos.

- **Factores relacionados con el entorno escolar:** el entorno escolar es de gran relevancia a la hora de configurar los estilos de vida de los más pequeños. Por un lado, influye todo aquello relacionado con el consumo de alimentos y bebidas en el marco escolar, tanto en el comedor del colegio como en otras situaciones vinculadas con el ámbito educativo (cumpleaños, premios, recompensas, etc.), así como las infraestructuras y oferta disponible para la práctica de actividad física. Por otro lado, repercute también el grado de implicación del centro en la puesta en marcha de programas relacionados con la promoción de hábitos de alimentación y actividad física más saludables, así como las experiencias compartidas con compañeros, profesorado y otros colectivos.

Riesgos de la obesidad para la salud

Existen numerosos riesgos y complicaciones vinculados a la obesidad, no solo de índole fisiológico, sino también psicológico y social. La obesidad aumenta el riesgo de sufrir las siguientes patologías:

- Glucosa (azúcar) alta en la sangre o diabetes.
- Presión arterial alta (hipertensión).
- Nivel alto de colesterol y triglicéridos en la sangre (dislipemia o alto nivel de grasas en la sangre).
- Ataques cardíacos debido a cardiopatía coronaria, insuficiencia cardíaca y accidente cerebrovascular.
- Problemas óseos y articulares, el mayor peso ejerce presión sobre los huesos y articulaciones. Esto puede llevar a osteoartritis, una enfermedad que causa rigidez y dolor articular.
- Dejar de respirar durante el sueño (apnea del sueño). Esto puede causar fatiga o somnolencia diurna, mala atención y problemas en el trabajo.
- Cálculos biliares y problemas del hígado.
- Algunos tipos de cáncer (de útero, mama, colon y próstata).

A nivel psicológico y social los niños obesos, con frecuencia, presentan sentimientos de inferioridad, rechazo y una baja autoestima que pueden permanecer durante toda su vida. Esta discriminación, causada por infundados prejuicios, atribuye a los obesos una nula capacidad de autocontrol sobre sus impulsos, en particular sobre la ingesta, de modo que se les culpabiliza de su obesidad al considerar que es debida a su falta de voluntad. Este rechazo puede desencadenar actitudes antisociales, depresión, aislamiento e inactividad, que induce a la ingesta de alimentos y perpetúa el problema. Por todo ello, desde nuestra posición como docentes de Educación Física debemos concienciar a nuestro alumnado de que la obesidad no es un problema meramente estético, es una verdadera enfermedad, pudiendo ser el sobrepeso la antesala de la obesidad.

Intervenciones desde el ámbito escolar y familiar

El tratamiento ideal del sobrepeso y la obesidad es la prevención, y la escuela es una plataforma adecuada para educar sobre hábitos alimentarios saludables, así como para

promover y facilitar el desarrollo de ejercicio físico, creando hábitos de práctica continuada de actividad física que acompañen al niño a lo largo de su vida.

El tratamiento/prevención de la obesidad contempla como objetivo principal el conseguir/mantener un peso ideal para la talla del niño, pero sin interferir en su crecimiento, manteniendo un aporte equilibrado de los nutrientes necesarios.

Los pilares fundamentales para prevenir y tratar la obesidad infantil son: la actividad física, la alimentación adecuada y la motivación.

Actividad física

En la prevención de la obesidad infantil, el objetivo es conseguir una actividad física regular que aporte un gasto energético que permita mantener un peso adecuado. Según la OMS los niños y adolescentes deberían realizar, al menos, 60 minutos diarios de actividad física de moderada a vigorosa, lo que equivale a 420 minutos semanales. Sin embargo, el 55,4% de los participantes en el estudio científico ANIBES 2015 entre los 9 y los 17 años no cumple esta recomendación. Es por ello que se hace necesario, aumentar el tiempo de ejercicio físico, ya que dos horas semanales de Educación Física resultan insuficientes.

Es necesario controlar el uso de las nuevas tecnologías (tablet, televisión, internet, videojuegos, telefonía móvil), ya que se asocian con un menor gasto energético. Algunas recomendaciones son las siguientes:

- Realizar actividades predominantemente aeróbicas que tengan incidencia en el aparato cardiovascular (andar, correr, bailar, patinar, montar en bicicleta, nadar, etcétera).
- Practicar actividades que movilicen gran número de grupos musculares.
- La intensidad de los ejercicios debe ser leve o moderada.
- Seleccionar las actividades que más agraden al niño.
- Participar en actividades al aire libre para el fin de semana: ciclismo, senderismo, etc.
- Practicar actividades físicas extraescolares 3-4 veces por semana.
- Incorporar actividades que fortalezcan el aparato locomotor (músculos, huesos, articulaciones, ligamentos y tendones) ya que el niño está en pleno crecimiento y es necesario estimularlo.
- Existir constancia en la práctica.
- Jugar en espacios abiertos con sus amigos.
- Evitar estar sentado mucho tiempo.
- Utilizar la escalera en lugar del ascensor.
- Caminar hasta el colegio.
- Minimizar el tiempo de televisión, ordenador, etcétera.
- Reforzar la actividad física mediante la compañía de la familia.

Alimentación

Dependiendo de la edad y el ejercicio físico que realice cada niño, las necesidades nutricionales son distintas, siendo necesaria una dieta variada y equilibrada.

A continuación quedan plasmadas algunas pautas generales a seguir para conseguir una correcta alimentación en el niño:

- Limitar la ingesta de grasas trans y saturadas (patatas fritas, hamburguesas, bollería, chokolatinas, dulces, etcétera).
- Prescindir de los productos azucarados (zumos, refrescos, lácteos, cereales de desayuno, etcétera).
- Evitar los aperitivos con alto contenido en sal, así como los productos altamente procesados (embutidos, fiambres, etcétera).
- El número total de comidas no debería ser inferior de 4 al día.
- Desayunar todos los días.
- Realizar un almuerzo saludable.
- Usar el aceite de oliva para cocinar.
- Fomentar el consumo de pescado y carne magra en lugar de carne roja.
- Fomentar el consumo de legumbres, cereales integrales, frutas frescas y enteras, verduras, hortalizas y frutos secos.
- Elegir el agua como bebida diaria.

Motivación

Está demostrado que lo más importante y difícil de conseguir es que el niño y su entorno familiar adquiera hábitos saludables que perduren en el tiempo. Por tanto, la clave es incidir desde atención primaria promoviendo un ambiente favorable para establecer los obligados cambios en la familia y en la sociedad, motivando al discente para que colabore en la obtención de sus propios resultados. Los padres pueden influir en el comportamiento de sus hijos poniendo a su disposición en el hogar bebidas y alimentos saludables y apoyando y alentando la actividad física. Al mismo tiempo, se recomienda a los padres que tengan un estilo de vida saludable, puesto que el comportamiento de los niños suele modelarse a través de la observación y la imitación.

Conclusión

El sobrepeso y la obesidad son enfermedades frecuentes, graves, de difícil tratamiento y que pueden afectar a toda la sociedad, desde niños a adultos. Son un reto de primera categoría para la salud pública. Los docentes debemos tener un papel prioritario, tanto en la prevención como en la concienciación del alumnado, aunando esfuerzos con los profesionales sanitarios, instituciones, medios de comunicación, etc., para conseguir frenar esta epidemia emergente. La promoción de las dietas saludables y la actividad física en la escuela es fundamental en la

Existen numerosas complicaciones y riesgos vinculados a la obesidad, no solo de índole fisiológico, sino también psicológico y social

lucha contra la obesidad infantil. Debido a que los niños y los adolescentes pasan una parte importante de su vida en la escuela, el entorno escolar es ideal para obtener conocimientos para prevenir y paliar estas patologías.

BIBLIOGRAFÍA

- SANTOS MUÑOZ, S. (2005). LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR ANTE EL PROBLEMA DE LA OBESIDAD Y EL SOBREPESO. *REVISTA INTERNACIONAL DE MEDICINA Y CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE* VOL. 5 (19) PP.179-199.
- FUNDACIÓN ESPAÑOLA DE LA NUTRICIÓN (FEN). DETERMINANTES DE OBESIDAD EN LA INFANCIA: ESTUDIO CIENTÍFICO ANIBES. ESTUDIO ALADINO 2015: ESTUDIO DE VIGILANCIA DEL CRECIMIENTO, ALIMENTACIÓN, ACTIVIDAD FÍSICA, DESARROLLO INFANTIL Y OBESIDAD EN ESPAÑA 2015. AGENCIA ESPAÑOLA DE CONSUMO, SEGURIDAD ALIMENTARIA Y NUTRICIÓN. MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD. MADRID, 2016.
- RÍOS-CORTÁZAR V, GASCA-GARCÍA A, ORDÓÑEZ AR, VERAME, FRANCO-MARTÍNEZ M, TOLENTINO-MAYO L. REDUCCIÓN DE LA OBESIDAD INFANTIL A TRAVÉS DEL COMPONENTE DE NUTRICIÓN DE UNA INICIATIVA DE ESCUELA PROMOTORA DE SALUD. *SALUD PÚBLICA MEX* 2013;55 SUPL 3:S431-S433.
- ARANCETA J, PÉREZ-RODRIGO C, RIBAS L, SERRA-MAJEM L. SOCIODEMOGRAPHIC AND LIFESTYLE DETERMINANTS OF FOOD PATTERNS IN SPANISH CHILDREN AND ADOLESCENTS: THE ENKID STUDY. *EUROPEAN JOURNAL OF CLINICAL NUTRITION*, 2003;57(S):40-44.
- SERRA MAJEM LI, ARANCETA BARTRINA J. ESTUDIO ENKID: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA. IN: DESAYUNO Y EQUILIBRIO ALIMENTARIO. ESTUDIO ENKID. BARCELONA: MASSON; 2000.
- REYNA LIRIA. ARTÍCULO: CONSECUENCIAS DE LA OBESIDAD EN EL NIÑO Y EL ADOLESCENTE: UN PROBLEMA QUE REQUIERE ATENCIÓN. *REVISTA PERUANA DE MEDICINA EXPERIMENTAL Y SALUD PÚBLICA* (VOLUMEN 29) NÚMERO 3 LIMA JULIO/SEPTIEMBRE 2012.
- PORTAL MEDLINE PLUS. RIESGOS DE LA OBESIDAD PARA LA SALUD. RECUPERADO EL 10 DE FEBRERO DE 2017. [HTTPS://MEDLINEPLUS.GOV/SPANISH/ENCY/PATIENTINSTRUCTIONS/000348.HTM](https://medlineplus.gov/spanish/ency/patientinstructions/000348.htm)
- PORTAL DE LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). RECUPERADO EL 10 DE FEBRERO DE 2017. DATOS Y CIFRAS SOBRE OBESIDAD INFANTIL. [HTTP://WWW.WHO.INT/END-CHILDHOOD-OBESITY/FACTS/ES](http://www.who.int/end-childhood-obesity/facts/es)

[Mercedes Férrez Campos - 23.292.018-X]

Si el uso de materiales es vital en cualquier etapa, en Educación Infantil esta importancia se triplica. Podemos considerar que el material es un agente educativo de primer orden ya que determina en gran medida la actividad del niño y de la misma, depende el aprendizaje. Si a todo eso sumamos, que estamos en una etapa en la que los niños "piensan con las manos" y los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren: observación, manipulación, exploración, experimentación, reflexión y esfuerzo mental, podemos entender aún mejor la necesidad vital de hacer una buena selección de materiales. Todo centro de Educación Infantil que se precie debe ofrecer al niño un ambiente rico en estímulos que supongan aprendizaje continuo. Un ambiente en el que se incorporen los medios para que el niño vaya realizando sus primeras observaciones, contactos, manipulaciones, etcétera.

Los medios incluyen y suponen todo aquello que facilite la consecución de objetivos, algo así como todos los recursos materiales que el profesor pone a disposición del niño, o que él mismo utiliza, en el desempeño de la actividad educativa. No obstante, dentro de "medios" podríamos señalar equipamientos y recursos materiales, y son estos últimos los que nos competen en este momento. Lo más importante para seguir hablando de "materiales" es empezar a distinguir entre material didáctico y material curricular, aclarando por supuesto, que uno no es mejor que otro sino que ambos se complementan y tienen el mismo objetivo. Entendemos por material didáctico todo elemento de juego o trabajo válido para desarrollar aprendizajes y capacidades, independientemente de que haya sido diseñado o no con fin educativo. La última matización del concepto es esencial para entenderlo en su totalidad. Veamos pues algunos materiales didácticos:

- Material especializado para trabajar un área concreta.
- Material de desecho: se refiere a todo aquello que en principio no tiene valor aparente, aquello que encontramos en el medio que nos rodea (botes, palos, chapas, etcétera.) pero que sin embargo puede tener un uso educativo si se trabaja adecuadamente.
- Material del entorno: lo mejor de este material es que pone en contacto al niño con elementos reales del entorno (troncos de árbol, raíces, hojas, piedras, etcétera.).
- Material elaborado por nosotros: todo aquello que sea de fabricación propia tiene varias ventajas, ya que además del ahorro económico, maestro y niño participan en la elaboración de su propio material, desarrollando un trabajo que implica utilizar sus propias

Recursos materiales en Educación Infantil

manos y que conlleva probablemente un valor sentimental añadido derivado del esfuerzo que supuso su construcción.

- Material TIC: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son hoy una realidad en el mundo y por tanto, inevitable no llevar al aula, eso sí, de manera racional y razonada. Algunos software educativos suponen una gran oportunidad de aprendizaje. Además de la procedencia del material didáctico, es posible clasificarlo y proporcionar ejemplos, dependiendo del ámbito al que contribuya a desarrollar, lo vemos:

- Lógico-matemática: para trabajar la lógico-matemática utilizamos cualquier material que pueda ordenarse, clasificarse o seriarse. Ábacos, puzzles, regletas de Cuissinare, bloques lógicos, animales de plástico, figuras que se complementan, elementos para trabajar el principio de complemento, etcétera.

- Lecto-escritura: cartones con sílabas, cartones para dictados, juegos de mesa, graffitas, pizarras magnéticas con sus letras correspondientes, etcétera.

- Lenguaje: libros que solamente incluyen imágenes, cuentos, títeres, juegos de expresión, cortos de animación, películas infantiles...

- Educación sensorial: perfumes para oler, material para tocar con los ojos tapados, diferentes sonidos para identificar, sabores para probar, clasificación de objetos por su color o tamaño, etcétera.

- Educación plástica: ceras, pintura sólida, pintura líquida, diferentes tipos de papel, pinceles, rotuladores, témperas, etcétera.

- Educación musical: es posible organizar un rincón de la música con un casete en que se puedan poner discos de villancicos, cuentos infantiles, música clásica, contemporánea, canciones de la unidad didáctica, canciones de saludo y despedida, canciones para rutinas, canciones tradicionales... fotos de instrumentos, instrumentos rudimentarios, caseros, musicales (percusión), etcétera.

- Educación corporal: pinturas para maquillarse, sombreros, elementos para cubrir el cuerpo, bisutería, coronas, anillos, brazaletes, barbas, pelucas, gafas de plástico, etc.

- Observación y experimentación: acuario, terrario, jaulas para animales, lupas, pinzas, vasijas, contenedores varios...

- Desarrollo psicomotriz: aros, colchonetas, pelotas, balones, cuerdas, bancos, bolos triciclos, cubos, palas, globos, cordones, pañuelos, tacos de madera, pandereta, pandero...

- Juego simbólico: espejo, casita, supermercado, muñecos, carricoches, disfraces, esteras, cocinitas, coches, delantal, utensilios de cocina, material de médicos, etcétera. Como vemos, el material didáctico es infinito, sin embargo, a la hora de seleccionarlo para trabajar en la etapa de Educación Infantil, tenemos que tener en cuenta una serie de criterios por las características tan peculiares de la etapa, son las siguientes:

- Higiénico y seguro: no debe entrañar riesgos ni toxicidad.

- Polivalente: debe permitir varias posibilidades de juego.

- Poco estructurado: porque ayuda a desarrollar la imaginación del niño, cuanto más básico, mejor.

- Resistente: porque va a ser un material utilizado diariamente.

- Tamaño adecuado: en términos generales, cuanto más pequeño sea el niño, mayor debe ser el tamaño del material y más grandes sus piezas.

- Fomentar la no discriminación.

Para evaluar la correcta inclusión de los mismos o no en el aula, tendremos un registro de observación con una serie de cuestiones, principalmente y como su propio nombre indica, vamos a evaluar mediante observación directa y sistemática, valorando principalmente si el material es suficiente, si cumple los criterios de selección, si los niños le da un uso adecuado y si contamos con suficiente equipamiento (muebles, estanterías, cajas de plástico, etcétera) para guardarlo correctamente. Podemos también contar con los documentos de apoyo de evaluación en Educación Infantil y Primaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Señalábamos al principio que no solamente se cuenta con el material didáctico que acabamos de ver, explicar y ejemplificar, sino que, otro de los grandes aliados, es el material curricular. Entendemos por material curricular el conjunto de medios, objetos y artefactos elaborados explícitamente para trabajar el currículo, en las escuelas y en las clases. Nuevamente en la última matización encontramos la clave de la diferencia respecto al material didáctico, y es que, en este caso, sólo aquello que haya sido elaborado con fin didáctico, se podrá considerar curricular. Hablamos, por ejemplo, de libros de textos (que si bien es un recurso muy conocido y extendido no deben ser los únicos

utilizados ni reemplazar al profesor), diapositivas, cuadernillos, guías didácticas, fichas, vídeos con fin didáctico, etcétera.

Si bien es cierto, en el material didáctico se buscaban y lograban unos criterios para que fuera apto, a la hora de diseñar material curricular, hemos de tener en cuenta:

- La introducción de las nuevas tecnologías.
- Dar respuesta a las exigencias del currículo en cuanto al fomento de la lectura.
- Fomento máximo de la diversidad.

No obstante, tal y como señala la Disposición Adicional IV de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, los centros escolares en el ejercicio de su autonomía pedagógica, tienen decisión para seleccionar qué material curricular desean utilizar dependiendo de su contexto social y cultural, sin necesidad de tener previa autorización de la Administración Educativa. Por supuesto, cada centro, como se señala, debe atenerse y tener en cuenta cuáles son las características más significativas del entorno en que se ubica, alumnos y familiares. No obstante, a la hora de diseñar material curricular o decantarnos por alguno ya elaborado tendremos en cuenta:

- Coherencia entre los objetivos, contenidos y metodología de material.
- Adaptabilidad al contexto y a los alumnos.
- Adaptabilidad al proyecto educativo que se lleva en el centro y a las programaciones docentes.
- Respetar los valores, libertades, principios, derechos y deberes señalados en la Constitución.
- No mostrar modelos de personas con conductas estereotipadas.
- Fomento máximo de la convivencia.

Además, el material curricular que se seleccione deberá ser revisado teniendo especialmente en cuenta que:

- Se adapta al contexto, normalmente se identifican ciertas lagunas que se resuelven utilizando más de un material.
- Los objetivos se corresponden con los establecidos para el grupo concreto al que se dirige.
- Los contenidos se corresponden con los objetivos.
- Los contenidos están secuenciados y organizados siguiendo un orden que para el niño es lógico y psicológicamente adecuado. Para secuenciar los contenidos se ha tenido en cuenta las características del entorno, las características psicoevolutivas de los niños, los aprendizajes previos de los alumnos, continuidad y progresión con los anteriormente trabajados, propia práctica docente y el equilibrio entre conceptos, procedimientos y valores.

-Comprobación de las actividades propuestas para que todas se basen en la metodología determina por el equipo de ciclo. A la hora de evaluar el material curricular, se tendrá en cuenta cada uno los criterios establecidos para su selección así como los manuales prácticos que encontremos sobre el desarrollo del currículo.

Vistos los materiales didácticos y curriculares, y aclarada la importancia que tienen para el desarrollo del niño, sabiendo que el clima de juego y lúdico debe imponerse para la utilización de cada uno de ellos, vamos a señalar algunos criterios que hemos de conocer para saber distribuirlos en el aula, ya que la distribución y la organización que éstos tengan puede hacer que sean muy usados, o por el contrario, olvidados en un rincón. Estos criterios son para ambos:

- Accesibilidad y visibilidad: el material debe estar a la vista del niño, en recipientes abiertos o transparentes, de lo contrario, el niño olvida que existe. También debe estar al alcance y suficientemente separado de otros objetos para que al cogerlo, no tire nada más.
- Clasificación y etiquetaje: la clasificación con gomets de colores, etiquetas, nombres, pegatinas, dibujos, códigos, etcétera, hace que el material sea fácilmente identificable para el niño, además fomenta la clasificación, autonomía y orden.
- Conservación: la conservación en un buen estado es esencial para que el material sea llamativo y atractivo, por ello:
- No debemos sacar nunca todos los materiales de golpe sino progresivamente y de acuerdo a las necesidades que se vayan viendo en el aula.
- Se deben establecer unas normas de uso que serán recordadas con tarjetas alusivas a cada material.
- Se revisará continuamente el estado del material para retirar el deteriorado, en esta tarea pueden participar padres o alumnos con más edad.

Junto con la organización de material, encontramos otro aspecto fundamental para que los niños sean capaces de disfrutar y de aprender con el material didáctico y curricular. Un aspecto tan importante que de él depende que el uso que se da a los materiales lleve a un aprendizaje útil y fructífero o que quede en simple tiempo perdido. Estoy hablando de los principios metodológicos señalados y recomendados para la etapa de Educación Infantil, estoy hablando de esos principios de intervención educativa que van a determinar el grado de utilidad de los materiales, dependiendo de su cumplimiento o no. Los principios metodológicos son ese camino para llegar al fin, ese sistema para organizar objetivos, contenidos, actividades y

evaluación, de tal manera que todo cobre sentido, y si es imprescindible nombrarlos con el material, no es ni más ni menos que por el hecho de que cualquier material, ya sea didáctico o curricular, debe basarse en el profundo respeto hacia los mismos, porque cada uno de ellos hace referencia a un ámbito que produce mero y puro aprendizaje en el niño.

Veamos los principios y cómo trasladarlos a la elaboración/selección de materiales:

- Aprendizaje significativo: aprendizajes cercanos y próximos al niño, aprender significativamente supone atribuir significado a lo nuevo a partir de lo que ya se sabe, la nueva información se relaciona con la que el sujeto ya tenía en su estructura cognitiva, el aprendizaje significativo supone la integración de conocimientos que permite extrapolar cualquier dato a otro ámbito.

En Educación Infantil los aprendizajes que el niño realice contribuirán a su desarrollo en la medida en que sean significativos para él, además, con este aprendizaje la información adquirida permanece durante más tiempo en la memoria y se convierte en funcional, es decir, nos sirve para resolver un problema concreto en una situación determinada. Si el niño usa material que para él adquiere un significado especial, bien sea por la previa motivación del maestro hacia el mismo, o por la predisposición innata, lograremos este aprendizaje.

- Enfoque globalizador: hemos de tener en cuenta que en Educación Infantil no tenemos materias ni asignaturas como en la primaria sino que todo es útil y globalizado, todo contribuye a desarrollar todo y eso es precisamente lo que se busca, un desarrollo íntegro que potencie el aspecto físico, afectivo, social e intelectual del alumno. Los materiales no sólo sirven para desarrollar un aspecto, aunque está claro que es posible, como se señaló anteriormente, clasificarlos teniendo en cuenta qué pretenden fundamentalmente. No obstante, cualquier material busca, o debe buscar, el máximo desarrollo de capacidades.
- Aprendizaje mediante el juego: el juego es una conducta universal que los niños manifiestan de forma espontánea y ayuda al desarrollo en todos sus ámbitos, además, mediante la actividad lúdica, el niño desarrolla la memoria, percepción, imaginación, comprensión, obedece normas, se pone en el lugar del otro... Fröebel señalaba que en esta etapa jugar es trabajar, jugar es aprender. Los materiales deben permitir, favorecer y fomentar la actividad lúdica, pues todo aquel aprendizaje que se interioriza jugando, no se olvida jamás.
- Importancia de la actividad física y mental: como ya se señaló anteriormente, en esta etapa, más que en ninguna, es fundamental



que los aprendizajes se produzcan con manipulación de objetos, observación de los mismos, exploración con el cuerpo y con todos los sentidos, experimentación mediante ensayo-error de todo lo que diariamente surja. En este proceso, el maestro se convierte en mero acompañante que buscará y propiciará experiencias espontáneas y preparadas, será el dinamizador de las actividades. El artículo 14 de la LOE modificada por la LOMCE señala que en Educación Infantil la metodología se basará en experiencias, actividad y juego, en un clima de afecto y confianza que potencie la autoestima y la integración social. Por todo ello, los materiales seleccionados deben contribuir a cada uno de los procesos señalados.

- Clima lúdico, agradable y acogedor: el clima agradable determinará que el niño se sienta libre y en disposición de usar todo aquello que está en clase y le ha llamado la atención. Ya se indicó en líneas anteriores que la utilización del material depende en gran medida de la organización que éste tenga, y además de todo ello, el clima acogedor será favorecedor para que el niño se comunique, se relacione, se mueva, se sienta totalmente parte de un equipo en el cual tiene derechos y deberes.
- Organización del ambiente: la organización del ambiente incluye espacios, tiempos, materiales y agrupamientos, el espacio y el tiempo deben estar organizados de tal manera que respeten las necesidades del niño y que fomenten en uso de materiales para el aprendizaje cuando sea necesario así como su posterior vuelta al sitio. Hemos de saber que los agrupamientos a distintos niveles dentro del aula son un recurso metodológico de primer orden, y es que, aprovechando distintas distribuciones tales como gran grupo, grupo

clase, pequeño grupo, trabajo por parejas o trabajo individual, se pueden introducir distintos materiales que tal vez estén pensados por ejemplo, para utilizarse con un grupo de cinco o seis niños.

- Colaboración con la familia: la colaboración con la familia es esencial en Educación Infantil, y no solamente porque se busque el mismo objetivo, que es la educación del niño, sino porque podemos y debemos integrarla al máximo en el centro, de esta etapa los padres esperan información, implicación y formación en aquellos aspectos en los que se ven menos preparados. Aunque estamos hablando de material, ya se indicó, por ejemplo, en la conservación de materiales, que la familia puede ser una gran ayuda a la hora de revisarlos todos e ir retirando los más deteriorados.
- Aproximación a una lengua extranjera: la LOE modificada por la LOMCE ya habla de la inclusión de una segunda lengua extranjera y además está demostrado que incluirla en estas edades tan tempranas es un gran acierto. Pero, ¿cómo contribuye el material a la inclusión de la segunda lengua? Utilizando y basándonos en los mismos criterios que para el desempeño de la labor docente en el resto de horas, si por ejemplo, es el inglés el segundo idioma elegido, para confeccionar material que produzca el aprendizaje, tendremos en cuenta lo mismos estándares que para la lógico-matemática.
- Atención a la diversidad: la atención a la diversidad supone ofrecer respuestas ajustadas a los diferentes intereses, necesidades y motivaciones.

No podemos olvidar que por el simple hecho de llamarse "grupo" cada uno de los componentes, y especialmente en Educación Infantil, tiene su propio ritmo de aprendizaje. Todos y cada uno de ellos deben ser respe-

tados, es tarea del maestro confiar en el progreso, apoyar y respetar, teniendo en cuenta que la mayoría de las opiniones que los niños forman de sí mismos es en gran parte la interiorización de aquellas expectativas que tienen sobre ellos los adultos relevantes del entorno que les rodea.

En este sentido, se elegirán o diseñarán materiales atendiendo a los distintos ritmos evolutivos de cada uno de los niños, sin olvidar que el cambio de materiales para volver a adecuarlos a las necesidades será siempre flexible.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1989). EL ESPACIO, LOS MATERIALES Y EL TIEMPO EN EDUCACIÓN INFANTIL. MEC. MADRID.
- TRUEBA, BEATRIZ Y DE PABLO, PALOMA (1994). ESPACIOS Y RECURSOS. ESCUELA ESPAÑOLA. MADRID.
- FLOR, JJ (1992). RECURSOS PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA. EDITORIAL DIADA SEVILLA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. EL ESPACIO, LOS MATERIALES Y EL TIEMPO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. COLECCIÓN: DOCUMENTOS Y PROPUESTAS DE TRABAJO.
- ZABALZA (1992). DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. NARCEA.
- IBAÑEZ SANDÍN, CARMEN (1993). EL PROYECTO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y SU PRÁCTICA EN EL AULA. LA MURALLA. MADRID.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (1992). MATERIALES PARA LA REFORMA DE EDUCACIÓN INFANTIL. (CAJA ROJA). MADRID.
- LOUGHLIN, C.E. Y SUINA J.H. (2002). EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE: DISEÑO Y ORGANIZACIÓN. MORATA.
- GOLDSCHMIED, E. (1985): EL NIÑO EN LA GUARDERÍA. BARCELONA.
- SALIDO SOLER, ELVIRA (2012). MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EDUCACIÓN INFANTIL. NARCEA.
- GERVILLA CASTILLO, A (2006). DIDÁCTICA BÁSICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. NARCEA.

[María Ascensión Garnés Martínez - 23.048.590-Z]

Introducción

El maestro de Audición y Lenguaje es considerado en los colegios como un recurso personal específico, y con ello un profesional especializado en Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación (SAAC). Por otro lado, el maestro de Audición y Lenguaje es un agente activo tanto en la evaluación para la implantación del Sistema Alternativo o Aumentativo de Comunicación, como para la intervención directa con este sistema. En este texto nos vamos a centrar en algunos de los SAAC que se implantan en niños con Trastorno del Espectro Autista, haciendo un repaso a sus características.

1. ¿Qué es un SAAC?

Un SAAC es un instrumento de intervención educativo destinado a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje, cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación por sí solos o en conjunto con códigos vocales o como apoyo parcial a los mismos.

2. Los rasgos y criterios del Trastorno del Espectro Autista en la comunicación y el lenguaje

Los criterios TEA según DSM-5 son:

A. Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes:

1. Déficits en la reciprocidad social y emocional; que pueden abarcar desde un acercamiento social anormal y una incapacidad para mantener la alternancia en la conversación, pasando por la reducción de intereses, emociones y afectos compartidos, hasta la ausencia total de iniciativa en la interacción social.
2. Déficits en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social; que pueden abarcar desde una comunicación poco integrada, tanto verbal como no verbal, pasando por anomalías en el contacto visual y en el lenguaje corporal, o déficits en la comprensión y uso de la comunicación no verbal, hasta la falta total de expresiones o gestos faciales.
3. Déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas a nivel de desarrollo, que pueden abarcar desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado en los diferentes contextos sociales, pasando por las dificultades para compartir

El maestro especialista en **Audición y Lenguaje**, y los sistemas alternativos de comunicación

juegos imaginativos, hasta la aparente ausencia de intereses en otras personas.

B. Patrones de comportamiento, intereses, actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos:

1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas).
2. Excesiva fijación con las rutinas, o excesiva resistencia al cambio (como rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios).
3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada (como una fuerte vinculación o preocupación por los objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes).
4. Híper o hipo actividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno (como aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuestas adversas a sonidos o texturas específicas, sentido del olfato o del tacto exacerbado, fascinación por luces o los objetos que ruedan).

C. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia (pero pueden que no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades).

D. La conjunción de síntomas limita y discapacita para el funcionamiento cotidiano. Todos estos déficits y centrándonos en los problemas de comunicación y el lenguaje que aparecen en alumnos con Trastorno del Espectro Autista, podemos decir que una de las características del niño TEA es que se comporta ajeno al medio que lo rodea y con ello aparecen desde conductas mutistas hasta niños que tienen ausencia del lenguaje, pero ese no es el problema más grave, sino que tampoco hay lenguaje no verbal, es decir, que no tienen intención comunicativa. Con todo ello, lo que se intenta con los diferentes SAAC disponibles para el niño TEA es la desmutización siendo más fácil la forma de comunicarse apoyándose en el SAAC.

3. Diferentes tipos de SAAC para el niño con Trastorno del Espectro Autista

En este apartado, vamos a ver tres tipos de SAAC que se pueden aplicar a niños con TEA: Sistema de comunicación por intercambio de imágenes, Programa de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer y el sistema pictográfico de comunicación.

A) PECS: Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes:

El Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS) es un sistema alternativo de comunicación para personas que no utilizan un lenguaje oral. Básicamente consiste en el intercambio de un símbolo, que llamaremos a partir de ahora elemento comunicador, entre el niño y el maestro. Este sistema fue desarrollado para satisfacer la necesidad de dotar a ciertos alumnos y alumnas de un medio para comunicar sus deseos y necesidades básicas. Se trataba de alumnos/as para los que otros Sistemas Alternativos de Comunicación como el lenguaje de signos o los sistemas de señalar no habían resultado efectivos. En general, podemos decir que el PECS dota a la persona de un sistema de comunicación de rápida y fácil adquisición, por lo que resulta altamente motivante. Además, constituye un puente hacia otros Sistemas de Comunicación, en caso de ser viable y necesario. No podemos olvidar que de este modo no se obstaculiza la adquisición del lenguaje oral, si éste pudiera llegar a darse. Se pretende que sea un sistema completamente individualizado y adaptado a las necesidades concretas de cada persona y por ello manejamos múltiples variables: refuerzos, ayudas, elemento comunicador, modalidad comunicativa, etc. A lo largo del proceso de instrucción se produce una constante retroalimentación, gracias a los registros y la evaluación continua realizada. En general, todos los alumnos con los que se trabaja aprenden por lo menos el primer aspecto del PECS - intercambiar una sola figura (u otra representación visual) por un ítem deseado. Un importante efecto secundario positivo de este sistema es que un gran porcentaje de los niños que desarrollaron el lenguaje oral uno o dos años después de

empezar su implicación en el programa PECS. El PECS es útil en el aula, la casa y en los ambientes de la comunidad. Niños que habían aprendido otros sistemas de comunicación cambiaron rápidamente al PECS y aumentaron sus habilidades de comunicación. Los niños con el PECS están sumamente motivados para aprender el sistema porque pueden obtener en forma rápida y exacta lo que ellos quieren. A través del PECS, los niños TEA pueden darse cuenta de la importancia de que otras personas los ayuden, así como aprender a contar con personas que responden a sus mensajes entregados en forma calmada. El aprendizaje del PECS ha tenido también un efecto significativo en disminuir las preocupaciones respecto al manejo conductual de estos niños en la escuela y en casa.

B) Programa de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer:

El Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer incluye dos componentes que lo definen como tal y, a la vez, lo diferencian de otros procedimientos de intervención. El primer componente es el Habla Signada (producción por parte del niño / adulto de habla y de signos de forma simultánea), el segundo, el de Comunicación Simultánea (empleo por parte de los adultos, terapeutas, padres, hermanos...etc.; de dos códigos utilizados simultáneamente cuando se comunican con las personas sujetos de tratamiento: código oral o habla y código signado o signos). Al niño se le ofrece una entrada de lenguaje lo más completa posible, para que asocie determinados elementos significativos en dos modos (oral y signado) de manera que la intención de comunicación, que puede estar severamente dificultada en la vía de producción oral, se canalice a través de un signo que puede resultarle más fácil. Además, no solo enseña signos, sino que también enseña una estrategia de relación e intercambio personal con la que se enseña a los niños a dirigirse al adulto (por medio de signos) para conseguir algo deseado.

El programa de habla signada es un ejemplo de sistema de signos, en el cual el terapeuta presenta al usuario el habla acompañada de un signo, se sigue la estructura de la lengua oral, y se complementan algunas palabras habladas con signos.

La verdadera fuerza de este sistema reside en que su uso o utilización se basa en el marco general de desarrollo global del niño. El estudio del desarrollo normal nos posibilita la comprensión de las alteraciones comunicativas que presentan ciertas patologías. Su aprendizaje y utilización no entorpece ni

dificulta, ni, por tanto, frena la aparición del Lenguaje, sino todo lo contrario, lo favorece e influye en la aparición y/o desarrollo del mismo. Tanto este Sistema de Comunicación Alternativo, como otros sistemas alternativos pueden ser no sólo aumentativos, sino incluso potenciadores del habla puesto que se “desbloquea” esta vía como única de comunicación y puede resultar finalmente más facilitada.

C) El sistema pictográfico de comunicación (SPC):

Este SAAC está formado por símbolos pictográficos. Estos símbolos pictográficos se componen principalmente de dibujos simples, esto es una gran ventaja puesto que al guardar una semejanza con lo que representan en la realidad es más fácil reconocerlos y asociarlos. La palabra que simboliza cada dibujo está impresa encima del mismo, aunque algunas palabras no están dibujadas dado su significado abstracto, por lo tanto, están simplemente escritas. Los símbolos han sido diseñados con el fin de representar las palabras y conceptos de uso más común, ser apropiados para que lo puedan usar todos los grupos de edad y ser reproducidos clara y fácilmente, abaratando costes y facilitando la tarea de preparación de material y paneles. Cada dibujo o palabra del SPC se puede presentar en tamaños de 2'5, 5 y 8 cm. Este tamaño dependerá de las necesidades de cada usuario (capacidad motriz, visual, etc.). Normalmente se comenzará por un tamaño grande para que los detalles diferenciadores de los símbolos sean captados con mayor facilidad, para pasar posteriormente a símbolos más pequeños y manejables.

El vocabulario del SPC se divide en seis categorías diferentes dependiendo de la función de cada palabra:

-Personas: incluyendo los pronombres personales.

-Verbos.

-Descriptivos: principalmente adjetivos y algunos adverbios.

-Nombres: aquellos que no han sido incluidos en otras categorías.

-Miscelánea: principalmente artículos, conjunciones, preposiciones, conceptos de tiempo, colores, el alfabeto, números y otras palabras abstractas.

-Social: palabras de uso habitual en interacciones sociales (palabras corteses, disculpas, expresiones de gusto y disgusto, etcétera). El SPC no tiene una sintaxis propia, al carecer de nexos, adverbios y partículas, hace que la construcción de frases sea muy simple. En el caso de que sea necesario, para enriquecer un mensaje se pueden utilizar

símbolos y palabras de otros sistemas. Con respecto a la conjugación de los verbos se ha incorporado en algunos casos el modo añadiendo un símbolo a la inicial de la palabra que indica la acción. En otras ocasiones el diseño del símbolo ya implica un tiempo determinado verbal. En cuanto a los colores a la hora de reproducir los símbolos es recomendable que cada categoría de palabras sea copiada en un papel de color diferente. Los colores utilizados son:

- Personas - Amarillo.
- Verbos - Verde.
- Descriptivos - Azul.
- Nombres - Naranja.
- Miscelánea - Blanco.
- Social - Rosa, morado.

4. Conclusión

Como hemos podido ver a lo largo del texto, hay diferentes SAAC que se pueden implantar en el niño con TEA según sus características de comunicación y del lenguaje. En relación con este tema, el maestro de Audición y Lenguaje realiza un papel muy importante, ya que una de sus funciones en el centro es la de realización de valoraciones de las competencias comunicativas, de lenguaje y habla del alumnado, colaborando junto al resto del equipo, en la toma de decisiones acerca de las estrategias metodológicas. En este caso, es maestro de Audición y Lenguaje valorará la posibilidad de implantar un SAAC u otro. Y por otro lado, la función más clara que desarrolla el maestro de Audición y Lenguaje es la de la colaboración en la implantación de SAAC, en aquellos casos graves que así lo requieran, para desarrollar comprensión y expresión del lenguaje en este alumnado, ofreciendo información y formación al profesorado respecto a la metodología, materiales, etcétera.

BIBLIOGRAFÍA

- FIRST, M. B. (2001). DSM-IV-TR: MANUAL DE DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES. BARCELONA: MASSON.
- HERRERO, J.M. (2010). ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO. MURCIA: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO.
- OLIVARES, R. M., ESTEVA, M.J., GÓMEZ, M. Y REDONDO, J. (2015). SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN. BARCELONA: ALTAMAR.
- LEY 27/2007, DE 23 DE OCTUBRE, POR LA QUE SE RECONOCEN LAS LENGUAS DE SIGNOS ESPAÑOLAS Y SE REGULAN LOS MEDIOS DE APOYO A LA COMUNICACIÓN ORAL DE LAS PERSONAS SORDAS, CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y SORDOCIEGAS.



Salud y calidad de vida



[José Pedro Murcia Moreno - 48.492.081-P]

A lo largo de la historia el concepto de salud ha ido evolucionando desde “ausencia de enfermedad” al actual “forma de vida”. Para Platón era el estado de armonía cuerpo-álma, los romanos decían que sin ella no se conseguía el bienestar y, actualmente, se pueden encontrar definiciones que ofrecen un concepto global, entre las que cabe destacar la definición de la Organización Mundial de la Salud: “estado de bienestar completo, tanto físico, psíquico como social, y no la simple ausencia de enfermedad o invalidez”. Así, salud es un concepto multifactorial que supone: bienestar, ausencia de enfermedad, armonía y autonomía, existiendo distintos tipos de salud: salud física, salud mental, salud individual, salud colectiva y salud ambiental. Lo que la convierte en un factor indispensable para la calidad de vida.

Dicha calidad de vida implica una dimensión individual y social con fundamentos objetivos y subjetivos en ambos casos, y es entendida como “la armonía, seguridad y autonomía en el presente, con perspectivas futuras”. Por lo que incluye tanto la salud del sujeto como su estado psicológico e independencia. En sus aspectos objetivos se mide por el Índice de Desarrollo Humano, a partir de la esperanza de vida, la educación y la renta per cápita. Los factores que determinan tanto la salud como la calidad de vida son: la biología humana, el medio ambiente, el sistema de asisten-

cia sanitario y el estilo de vida. Por otro lado, los factores que la ponen en riesgo son: el sedentarismo, la obesidad o el consumo de sustancias nocivas.

Cada persona tiene un modo de vida, es decir, un conjunto de actividades que regulan su vida cotidiana. Estas actividades presentan una finalidad, denominada estilo de vida, que a su vez está formada por usos y costumbres; por hábitos. Por tanto, un estilo de vida saludable será aquel que evita el estrés y el consumo de sustancias nocivas, adoptando hábitos de alimentación, descanso adecuado y un nivel de actividad física acorde a las necesidades del individuo. Entendida esta actividad como “cualquier movimiento corporal que implique gasto de energía”. Por tanto, la actividad física es un factor determinante para la salud, siendo vinculada con ella como binomio indisoluble. Tradicionalmente la salud ha sido tratada desde dos perspectivas: salud médica y salud preventiva, tratando las enfermedades y promocionando el bienestar, respectivamente. En esta segunda perspectiva se ha fomentado siempre la actividad física, ya que produce efectos beneficiosos sobre la salud, como pueden ser:

- Fisiológicos como el aumento del volumen sistólico y capacidad pulmonar, la disminución de la frecuencia cardíaca o la mayor capilarización.
- Psíquicos. Se ha comprobado que una bue-

na forma física favorece el estado de bienestar, mejora la autoestima, disminuye el estrés y la ansiedad.

- Sociales. La práctica de la actividad física y deportiva ayuda a socializar al individuo y desarrollar valores como el compañerismo. Por tanto, desligar este binomio daría paso al sedentarismo perjudicando el metabolismo con problemas de obesidad, cardiovasculares y artrosis o rigidez articular a nivel locomotor.

Pero también se debe conocer que en toda práctica de actividad física pueden existir riesgos y contraindicaciones. Desde una simple lesión muscular que suponga baja laboral hasta episodios que, aunque bastante raros, causan alarma social sobre todo si se trata de escolares o deportistas, como las muertes repentinas. Estos riesgos se pueden disminuir cuando la actividad física se orienta a la salud y se realiza adecuadamente. Normalmente, las contraindicaciones en la realización de la actividad física, están asociadas al estado de salud de la persona, siendo relativas o parciales aquellas que desaconsejan o prohíben determinados ejercicios o deportes, pero permiten o aconsejan otros, y absolutas o totales a cualquier tipo de ejercicio, que dependiendo de su duración serán temporales o definitivas.

¿Cómo fomentar dicha salud y calidad de vida desde la escuela?

Desde la escuela el profesorado, y en especial el maestro de Educación Física, debe conocer todos los factores determinantes de la salud para actuar sobre ellos posibilitando un estilo de vida saludable.

En sesiones de Educación Física siempre se busca favorecer la actividad física saludable y moderada, teniendo en consideración algunas normas a la hora de realizar actividad físico-deportiva como: efectuar una revisión médica que determine el estado de salud, mantener una adecuada alimentación, respetar el sueño y el descanso o realizar actividad física en condiciones adecuadas de higiene postural.

Teniendo en cuenta las contraindicaciones, algunas a resaltar en las sesiones de Educación Física son: desaconsejar toda sobrecarga sistemática ante una desviación de columna (hiperlordosis, escoliosis o cifosis), evitar intensidades máximas y ambientes polvorientos en alumnos con asma y no practicar deportes extenuantes a temperaturas extremas en casos de diabetes.

Por último, recordar que se ofrecen programas de mejora de la calidad de vida a los centros, entre los que destacan la educación sobre el alcohol y drogas, el control del estrés y el peso corporal en programas de nutrición.

[Nagore Arizaga Iribarren - 72.540.010-B]

Hoy en día, cada vez hay más personas de edad avanzada en nuestra sociedad, y esto es debido a las condiciones de vida y a los avances tecnológicos que tenemos. Por lo tanto, la esperanza de vida está aumentando año tras año.

Como dato interesante, en España, en el año 2.000 la esperanza de vida de mujeres estaba en 82,73 años y en los hombres en 75,94 años, con una esperanza de vida media de 79,34 años. En cambio, en el año 2.014 la esperanza de vida de mujeres aumentó a 86,20 años, mientras que la de hombre fue del 80,40 años, es decir, una esperanza de vida media del 83.30 años. Con estos datos propios obtenidos de la demografía Española, podemos ver cómo en estos 14 años, la esperanza de vida media ha aumentado en casi cuatro años.

Las personas ancianas las podemos describir como un grupo no homogéneo. Con ello se quiere decir que hay muchas diferencias de una persona anciana a otra. Tenemos que saber distinguir cuáles son los cuidados que precisará cada anciano, ya que cada uno tendrá sus particularidades.

En la sociedad actual nos encontramos con varios estereotipos y mitos que desfavorecen en el proceso del envejecimiento. Actualmente, a la persona anciana se le ve como una persona enferma, incapaz de realizar diferentes actividades de la vida diaria, a la vez lenta, introvertida, depresivo, etc. Tenemos que cambiar esa forma de pensar, ya que, desde mi punto de vista, las personas ancianas nos pueden aportar más de lo que pensamos con sus experiencias y sabidurías. Muchas personas ancianas llegan a esta etapa con un excelente estado de salud, sólida red social de amigos, económicamente sin problemas de cara al futuro, y sobre todo con motivación y ganas de seguir viviendo una de las etapas más interesantes tanto a nivel personal como a nivel colectivo.

Las personas mayores aprovechan esta etapa de la vida para realizar actividades que no han podido realizar anteriormente, ya sea por el trabajo o por falta de tiempo libre. Estas actividades son las voluntarias, las de colaboración con la ciudadanía, esas que conllevan un compromiso social. Por lo tanto, aunque cada día estos estereotipos están decayendo, todavía hay mucho que cambiar. Hoy en día, los cuidados ofrecidos a las personas ancianas van dirigidos tanto a nivel de la salud como a nivel social. La Enfermería cada vez está más demanda para responder a dichas necesidades del propio anciano. Para ello, la Enfermería deberá poseer los conocimientos, las actitudes y habilidades específicas para satisfacer adecuadamente todas

Análisis crítico de la actual situación de los cuidados en el ámbito del envejecimiento

Análisis crítico de la actual situación de los cuidados en el ámbito del envejecimiento, añadiendo propuestas de mejora indicando futuras líneas de intervención/ investigación desde el ámbito de la Enfermería

las necesidades de las personas ancianas. Para obtener el Grado en Enfermería, los estudiantes de dicha carrera, tienen una asignatura específica de "Gerontología", en la cual se analizan los procesos de dicha etapa, las enfermedades características, la situación actual del envejecimiento, los cuidados adecuados que precisan, etc. Con ello podemos ver cómo las personas mayores son un ámbito muy importantes para las enfermeras, ya que constantemente, día tras día trabajamos con ellos. Por lo tanto, tenemos que estar a la altura, capacitados para prestar nuestros mejores cuidados a estas personas. Desde mi experiencia laboral, puedo afirmar que cada día se realiza mejor la labor de Enfermería en el ámbito de la Gerontología. También hay que tener en cuenta que la sociedad se está dando cuenta del aumento de las personas ancianas en la sociedad y cada vez se le está dando más importancia a los cuidados de los ancianos. Aunque todavía hay mucho que hacer.

Un equipo multidisciplinar es lo que se necesita para abordar las necesidades plenas de la persona anciana. Tanto personas sanitarias (médicos, enfermeras, etcétera), psicólogos, asistentes sociales, educadores, etc., deben trabajar juntos para satisfacer todas las necesidades de los propios ancianos, es decir, tiene que haber una coordinación socio-sanitaria adecuada.

Para satisfacer todas esas necesidades, es imprescindible valorar a la persona anciana de una manera "biopsicosocial". Es decir, físicamente tenemos que saber las características y los cambios que ocurren en la persona anciana, los problemas de salud que pueden llegar a tener, para poder abordar los cuidados específicos correspondientes. Por otro lado, psicológicamente los ancia-

nos, aunque pensemos que pueden llegar a sentirse tristes, por ejemplo, por el aislamiento social, tenemos que promover su autonomía e independencia.

Promoviendo un envejecimiento activo y participativo, mejoraríamos tanto la autonomía como la vida social del propio anciano. Una de las intervenciones futuras más interesantes desde mi punto de vista sería esta. Realzar y fomentar un envejecimiento activo. Con ello, también conseguiríamos mejorar la salud y la calidad de vida de la persona mayor. Llenar su vida relacionándose con otras personas, es una de las mejores experiencias que se puede tener. Pasar el tiempo tanto con las personas de su entorno como con la familia, es un modo de vivir plenamente. Los servicios sanitarios y las instituciones también tienen mucho que ver en este aspecto, ya que, son estos los que pueden administrar los recursos que precisa la persona anciana. Los recursos materiales o los tecnológicos tienen que estar a la altura de las necesidades del anciano.

Una de las intervenciones que se está realizando a día de hoy en mi pueblo es reducir el impacto de las barreras arquitectónicas. Es decir, retirar todos los "obstáculos" que pueden dificultar la vida diaria del anciano. Por ejemplo, en la calle, se están retirando los grandes escalones, y en vez de ellos están colocando pequeñas pendientes; por otro lado, en las calles con mucha cuesta, están colocando cintas transportadoras, con las que la persona anciana pueda ir sin ningún cansancio. Con ello, están consiguiendo que estas personas no se queden en sus casas sin poder salir a causa de las barreras arquitectónicas. Aunque todavía hay mucho que hacer, se está haciendo un gran esfuerzo para que las personas ancianas también pue-



dan tener un día a día cómodo por la ciudad. En las propias casas de las personas ancianas, también habría que facilitar la accesibilidad y adaptación que contribuyan a mejorar su capacidad de desplazamiento por la vivienda. Como muchas personas ancianas no disponen económicamente esos privilegios, los servicios sociales deben ayudar. Hoy en día y en un futuro no muy lejano, los servicios sociales básicos que deben de optar las personas ancianas deberían ser: el servicio de tele-asistencia, el servicio de ayuda a domicilio, el tener disponible un centro de día, centro de noche o algún centro residencial, y poder gestionar prestaciones y ayu-

das económicas para cuidados en el entorno familiar. Estos servicios sociales se están llevando a cabo en algunas ciudades, pero no en todas. Todavía sigue habiendo diferencias de una ciudad a otra. Por lo tanto, esta sería otro de los aspectos a mejorar de cara a un futuro inmediato.

Por otro lado, la familia es un gran apoyo para las personas ancianas y a este apoyo hay que darle más importancia de la que se le está dando. Los servicios sociales y las instituciones pienso que deben ayudar más a las familias tanto económicamente como en recursos. Al fin y al cabo, aunque cada vez estamos más concienciados de la importancia que

están adquiriendo las personas ancianas en nuestro día a día, todavía hay mucho que hacer. Tenemos que seguir investigando dónde podemos mejorar, mantener las intervenciones y recursos que acarrear beneficios para las personas ancianas y realizar cambios en los aspectos menos beneficiosos, ya que investigar es la mejor manera de realizar cambios para la mejora de todas las personas, tanto para los ancianos como para el resto de la sociedad. Siempre y cuando teniendo como objetivo: lograr la autonomía y la independencia del propio anciano, mejorando su salud y calidad de vida. Ese objetivo tendría que ser nuestra meta.

La **música** en la etapa de Educación Primaria en España

[Nuria Cano Tudela - 48.432.930-J]

La música ha estado presente durante todas las etapas de la vida, aunque su valor educativo no ha tenido tanta presencia como importancia tiene en la consecución de los fines educativos de las distintas leyes educativas. En nuestro país, la década de los setenta marcó una etapa nueva, no solo en la historia de España, sino también en la política educativa española. Aparece la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970), impulsada por el ministro de Educación José Luis Villar Palasí, que plantea una reforma del sistema educativo, siendo obligatoria hasta los catorce años. Sus fines son la formación integral del alumnado, el desarrollo armónico de la personalidad, la adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales.

Pérez (2005) señala que con la Ley General de Educación la enseñanza de la música se contemplaba por primera vez en España en todos los niveles educativos, Educación Pre-escolar, Educación General Básica, Bachillerato, Educación universitaria, junto con la enseñanza especializada impartida en los Conservatorios de música.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) no modifica el sistema educativo, por lo que la música no sufre cambios en el currículum.

Es con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE de aquí en adelante), de 3 de octubre de 1990, cuando la música se integra en las distintas etapas educativas y, especialmente, en edades tempranas como es la Educación Primaria, contribuyendo a la formación integral de la persona en todas sus dimensiones. Esto conllevó, que la enseñanza musical diese un giro en las instituciones educativas, se fomenta así la especialización de Educación Musical en los planes de estudios de magisterio de las escuelas universitarias y de las facultades de educación. La LOGSE, supuso para la música un gran avance respecto a legislaciones anteriores. Se consigue la implantación curricular de la música en la Enseñanza General:

- En Educación Infantil la expresión musical se integra dentro del Área de Comunicación y Representación, impartándose de forma

globalizada como el resto de los contenidos a esta edad.

- En Educación Primaria, la Educación Musical está integrada en el área de Educación Artística, repartiendo su tiempo lectivo con las materias de Plástica y Dramatización. Además, en niveles superiores, la música se integra curricularmente de la siguiente manera:

- En Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) contemplada específicamente como Área de Música.

- En la Enseñanza Secundaria Post-obligatoria mediante la opción del Bachillerato Artístico-Musical.

- La estructuración y organización de las enseñanzas de Régimen especial, conservatorios, en tres grados: Elemental, Medio y Superior, con sus currículos debidamente delimitados. La LOGSE llega para adecuar la legislación educativa del Estado a los últimos avances educativos y al contexto sociopolítico que sufría evidentes e importantes transformaciones desde el año 1970.

En 2006, con la llegada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE en adelante), la Educación Musical forma parte del currículo de la educación obligatoria, desde la etapa de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria. La Educación Primaria está regulada en el capítulo II, artículos del 16 al 21, de la LOE, la cual señala como finalidad educativa *proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad* (p. 17168).

En la etapa de primaria, la Educación Musical junto a la plástica forman el área de Educación Artística. Esta área se divide en cuatro grandes bloques de contenidos, correspondiendo a la educación musical el tercer y cuarto bloque:

- Bloque 1. Observación plástica.
- Bloque 2. Expresión y creación plástica.
- Bloque 3. Escucha. Integra los relativos a la percepción para los lenguajes plástico y musical respectivamente.
- Bloque 4. Interpretación y creación musical. Incluye los contenidos relacionados con la expresión en ambos lenguajes.

Así mismo, en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se establecen los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y criterios de evaluación para el área de Educación Musical, siendo así un área más del currículo, contribuyendo a la formación integral de la persona.

En dicho decreto, se introducen por primera vez, el término de competencias básicas, recogiendo entre ellas la competencia cultural y artística: *Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas* (p.43061).

Actualmente, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la música pasa a tener menor importancia dentro del currículo obligatorio. Según el artículo 18.1 de la presente ley, la etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador, siendo las asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Conforme con lo establecido en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el área de Educación Artística pasa a formar parte de las asignaturas específicas, junto con la Segunda Lengua Extranjera, la Educación Física, la Religión y Valores Sociales y Cívicos, adquiriendo un carácter opcional. Los centros tendrán autonomía para decidir las materias que se impartirán.

Al igual que las dos leyes educativas que la anteceden, la Educación Musical aparece englobada junto la Educación Plástica en el área de Educación Artística, con la diferencia que en los últimos niveles educativos, de cuarto a sexto de Educación Primaria, el área de Educación Musical engloba el total de la Educación Artística.



El área de Educación Artística se articula en torno a seis bloques de contenidos. Los tres primeros corresponden a Educación Musical:

- Bloque 1. Escucha. Engloba aquellos contenidos relacionados con la discriminación auditiva y la escucha activa.
- Bloque 2. Interpretación musical. Recoge los contenidos relacionados con la expresión musical a través de los instrumentos musicales y la voz.
- Bloque 3. Música, movimiento y danza. Integra los contenidos sobre la percepción y expresión musical a través del cuerpo en movimiento.

Con la LOMCE, aparecen las competencias clave, dando un giro al término y concepción de las competencias básicas desarrolladas por la LOE. Entre ellas, se encuentra una que muestra una relación directa con la música, como es la Conciencias y Expresiones Culturales. Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria obligatoria y el bachillerato, esta competencia *implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifesta-*

ciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos (p.7001).

Como hemos podido observar, la música como disciplina dentro del currículo obligatorio ha tenido una presencia más relevan-

te en las primeras leyes educativas dentro de panorama democrático español. No podemos olvidar que la música contribuye al desarrollo integral del individuo, contribuyendo al desarrollo de todas sus dimensiones, artística, musical, social, educativa, lingüística, psicomotriz, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA Y LEGISLACIÓN

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (1994): "BREVE RESEÑA HISTÓRICA SOBRE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA Y COMPARACIÓN CON OTROS PAÍSES". MÚSICA Y EDUCACIÓN N° 17. ABRIL. PÁGS. 19-28.

PÉREZ PRIETO, M. (2005): LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA DESDE 1970 SEGÚN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE ÁMBITO ESTATAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, VOL. 19, NÚM. 1. PP. 77-94 UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA RECUPERADO DE [HTTP://WWW.REDALYC.ORG/PDF/274/27419106.PDF](http://www.redalyc.org/pdf/274/27419106.pdf)

LEY 14/1970, DE 4 DE AGOSTO, GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA. BOE DE 6 DE AGOSTO DE 1970.

LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO, REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE). BOE DE 4 DE JULIO DE 1985.

LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE

3 DE OCTUBRE DE 1990. (LOGSE) BOE DEL 4 DE OCTUBRE DE 1990.

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. (LOE). BOE DEL 4 DE MAYO DE 2006.

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. (LOMCE) BOE DEL 10 DE DICIEMBRE DE 2013.

REAL DECRETO 1513/2006, DE 7 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. BOE NÚM. 293, DE 8 DE DICIEMBRE DE 2006.

REAL DECRETO 126/2014, DE 28 DE FEBRERO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. BOE NÚM. 52 DEL 1 DE MARZO DE 2014.

ORDEN ECD/65/2015, DE 21 DE ENERO, POR LA QUE SE DESCRIBEN LAS RELACIONES ENTRE LAS COMPETENCIAS, LOS CONTENIDOS Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA, LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EL BACHILLERATO BOE DEL 29 DE ENERO DE 2015.

Unidad didáctica: ¿Somos músicos?

[Juana María Abellana Guillén - 23.288.027-K]

La presente Unidad Didáctica va dirigida a un grupo de 25 alumnos que se encuentran en el segundo nivel del segundo ciclo de E.I. En esta U.E. necesitaremos la colaboración de los padres para establecer criterios comunes y potenciar el desarrollo de las normas de convivencia en casa. Una semana antes se le enviará a los padres una nota informativa en la que se le presentaran los contenidos que se van a trabajar con el fin de unificar criterios.

Justificación

A lo largo de toda nuestra programación didáctica trabajaremos los contenidos relacionados con la música de manera secuenciada, sobre todo a la hora de realizar las actividades psicomotrices. En esta U.D. los hemos englobado para hacer un tratamiento de ellos de manera más específica, debido a la importancia que tiene la expresión musical para el niño, ya que es uno de los lenguajes que debe de poseer al finalizar la etapa. Esta U.D. está adecuada a las características psicoevolutivas de los niños de 4 años que son las siguientes:

- Desde el punto de vista psicomotor, los niños y niñas mejoran sus habilidades motrices, permitiéndoles afianzar sus actividades manipulativas, de observación y exploración tan importantes para la actividad escolar.
- Desde el punto de vista cognitivo, los niños y niñas a esta edad, poseen un pensamiento prelógico y su conocimiento de la realidad está basado en la apariencia de las cosas.
- Desde el punto de vista del lenguaje, se produce un rápido desarrollo en cuanto al vocabulario, longitud y complejidad de las frases, introduce pronombres, artículos... así mismo irá aprendiendo a utilizar correctamente frases afirmativas, interrogativas, exclamativas o negativas.
- Desde el punto de vista socio afectivo, las relaciones que el niño establece con los iguales y otros adultos van a permitir nuevas interacciones, distintas a las experimentadas en el seno familiar, las cuales le permitirán progresivamente ir perdiendo el egocentrismo tan característico de esta etapa.

Objetivos

- Diferenciar las cualidades del sonido: lento y rápido.
- Diferenciar los contrastes musicales básicos: fuerte-débil.
- Identificar y describir las características de los siguientes instrumentos: tambor, pande-

reta, triangulo, platillos, xilófono, y violín.

- Producir ritmos sencillos con el cuerpo y con algunos instrumentos.
- Interpretar la canción siguiendo el ritmo y adoptar algunos movimientos significativos propios de la intérprete, y otros originales y creativos.
- Diferenciar las nociones: cerca-lejos.
- Reconocer el número 5 y reproducir su grafía.
- Producir líneas abiertas y cerradas diferenciándolas.
- Identificar y describir objetos de una ilustración.
- Producir obras plásticas utilizando la pintura de dedos mediante la técnica de estampación.
- Disfrutar con el cante, el baile y la interpretación musical.

Contenidos

1. Diferenciación de la música lenta y rápida.
2. Reproducción de sonidos con partes del cuerpo e instrumentos siguiendo el ritmo.
3. Interpretación de la canción siguiendo el ritmo.
4. Reconstrucción de puzles sobre instrumentos musicales.
5. Reproducción y diferenciación de las líneas abiertas y cerradas.
6. Reproducción de la grafía del número 5.
7. Representación de diversos elementos del entorno utilizando la pintura de dedos en las obras plásticas.
8. Representación de algunos instrumentos musicales en el plano gráfico.
9. Reproducción de estampaciones con diferentes objetos.
10. Disfrute con el canto, el baile y la interpretación musical. A través de estos contenidos estoy abordando los siguientes temas transversales: Educación moral y para la paz, y Educación para la salud.

Metodología

A la hora de establecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula partiremos de que cada niño es único, y tendremos en cuenta el nivel madurativo de nuestros alumnos y los principios pedagógicos, establecidos en el anexo del Decreto 254/2008, de 1 de Agosto, por el que se establece el currículo en el Segundo Ciclo de Educación Infantil. Estos principios se concretan en las siguientes decisiones metodológicas:

Organización de los espacios:

Los espacios que se van a utilizar durante el desarrollo de esta unidad son: espacios exteriores, comunes y el aula. En esta unidad se

*Necesitaremos la colaboración de los padres para establecer criterios comunes y potenciar el desarrollo de las **normas de convivencia** en casa*

llevaran a cabo las siguientes modificaciones en la estructuración del aula:

- Zona de la biblioteca: en ella colocaremos libros, láminas y fotos sobre distintos instrumentos musicales, en las que se especifican sus características y su nombre respectivo. También se colocarán diferentes CD de distintos tipos de música para que los niños puedan escuchar libremente aquella que más les guste.

- Rincón de juego simbólico: Creamos en el aula el rincón de los instrumentos.

Materiales y recursos humanos:

- Material específico: láminas de instrumentos, instrumentos musicales, C.D. de la canción, vídeo, etcétera.

- Material fungible.

- Recursos humanos: la profesora de apoyo estará con nosotros en las sesiones de psicomotricidad e informática.

Agrupamientos:

Serán diversos en función de la actividad que se vaya a realizar en cada momento. Los agrupamientos a destacar son:

- Gran grupo: para la realización de una pequeña orquesta.
- Grupo clase: para la realización de la asamblea, para las actividades de psicomotricidad e informática.
- Pequeño grupo: para la realización de las actividades planteadas en las diferentes zonas o rincones y para la realización del mural.

Actividades

Actividades de motivación

- Diálogo: Es una actividad de gran grupo. El primer día de la Unidad estableceremos un diálogo con los niños en el que les haremos una serie de cuestiones sobre la música, con la intención de motivarles y saber cuáles son los conocimientos previos que tienen acerca del tema para, a partir de ahí, ajustar nuestra U.D.

- Canción: "Antes muerta que sencilla".

• El cuento: "Los músicos de Bremen". En primer lugar presentaremos el cuento, indicándoles a los niños que se fijen en su tapa, en los dibujos que hay, les comentaremos que es un cuento que se escribió hace mucho tiempo y le diremos como se llama su autor. Antes de contar el cuento les diremos que pueden participar realizando los sonidos que hacen los distintos animales y, a continuación lo contaremos.

• Dibujo de algún instrumento.

Actividades de desarrollo

• Trabajaremos la canción de "la araña". Será una actividad de gran grupo y la desarrollaremos en la zona dedicada a la asamblea. Los materiales que utilizaremos son: un cassette con CD y un CD de canciones de la revista "Maestra Infantil" que contiene las canciones con la letra y con la música sola sin la letra para que los niños la puedan cantar una vez que se la hayan aprendido.

• Trabajaremos la poesía: "El baile de la mariposa".

• Trabajaremos en la asamblea el vocabulario más significativo, presentándoles a los niños láminas de instrumentos y tarjetas con el dibujo y el nombre de manera progresiva.

• Construimos un instrumento musical: Los niños realizarán cascabeles, para ello tendrán que colocarle a una pulsera 5 cascabeles.

• Contamos entre todos los objetos de una colección que tiene cinco objetos.

• Realizamos una nota: La maestra escribirá la siguiente nota en la pizarra: "Traer información sobre Vivaldi" y los niños la copiarán a su manera, por detrás la profesora realizará la transcripción.

• Actividad de percepción sensorial: "Adivina, adivinanza". Metemos un instrumento en una bolsa negra de tal forma que no se vea y los niños tienen que adivinar de qué instrumento se trata mediante el tacto.

• Vídeo de dibujos animados: "Arthur contra el piano".

• Orquesta musical: Formamos tres grupos, todos los miembros de cada grupo tendrán el mismo instrumento. Habrá un grupo que tenga panderetas, otro triángulos y otro cajas chinas. Trabajaremos con cada grupo por separado un ritmo muy sencillo. Después iremos alternando los ritmos de cada grupo y al final tocaremos todos a la vez.

Actividades de pequeño grupo

Para su realización estableceremos cinco grupos de cinco niños que pasarán a lo largo de la semana por los cinco rincones establecidos. En el rincón de *juego simbólico* habrá materiales de uso no definido como trozos de caña con los que pueden simular que tocan la flauta, con una caja de cartón alargada pueden simular que tocan una guitarra, etcétera. En este rincón los niños juegan de manera libre.

Con las actividades interactivas queremos potenciar el desarrollo de los objetivos de nuestra U.D. haciendo que el niño **participe en su aprendizaje**

En la *zona de lengua*, en la *biblioteca* tendremos algunos libros con música y además para esta unidad didáctica incluiremos dos cuentos: "Los músicos de Bremen" y "Nico y Ana quieren ser músicos". Los niños tendrán un tiempo para hojear los libros de imágenes y los cuentos. También habrá grabaciones de cuentos para que los puedan escuchar con unos auriculares.

En la *zona del arte* se realizarán las siguientes actividades:

- Dibujo. Dibujar un instrumento o a algún músico tocando un instrumento.
- Plastilina. Modelar un instrumento.
- Estampación. Realizar una estampación de 5 cosas.

En la *zona de lógico-matemática* además de las actividades habituales con los materiales que allí se encuentran, para esta Unidad incluiremos puzzles sobre los instrumentos musicales y animaremos a los niños a que los realicen.

En la *zona de experiencias y manipulación* se llevarán a cabo las actividades habituales con los elementos que allí se encuentran.

Informática

Con las actividades interactivas pretendemos potenciar el desarrollo de los objetivos de nuestra Unidad haciendo que el niño participe en su aprendizaje y se sienta motivado gracias a la animación que presentan las siguientes actividades:

- El conejo lector camino a la lectura (4-7 años). Potencia el aprendizaje de la lectura y escritura realizando diversas actividades con las palabras y las letras.
- Aprendiendo a leer con Pipo. Se trabaja la lecto-escritura.
- Imagina y crea con Pipo. Aparecen diversas actividades para trabajar las formas, la música, para trabajar la memoria a través del juego de parejas, etc.

Evaluación

El proceso de aprendizaje lo evaluare a través de:

- Inicial: al principio de la unidad, mediante el establecimiento de un diálogo con los

alumnos sobre los conocimientos previos que poseen.

• Continua: se realizará a lo largo de todo el proceso de aplicación de nuestra actuación pedagógica, para ello, se tendrán en cuenta todas y cada una de las actividades realizadas y se llevará a cabo un registro, a través de una escala de observación.

• Formativa: se llevará a cabo al finalizar el proceso de aplicación de nuestra unidad, evaluaremos si se han alcanzado los objetivos propuestos por medio de unos criterios de evaluación.

Con relación a los objetivos didácticos:

-Diferencia las cualidades del sonido: lento y rápido.

-Identifica y describe las características de los siguientes instrumentos: tambor, pandero, triángulo, platillos, xilófono, y violín.

-Produce ritmos sencillos con el cuerpo y con algunos instrumentos.

-Interpreta la canción siguiendo el ritmo y adoptar algunos movimientos significativos propios de la intérprete, y otros originales y creativos.

-Reconoce el número 5 y reproducir su grafía.

-Produce obras plásticas utilizando la pintura de dedos con la técnica de estampación.

-Disfruta con el canto, el baile y la interpretación musical

Todos y cada uno de estos criterios serán valorados en torno a los siguientes items:

SÍ / NO / EN PROCESO

Con respecto a la práctica docente evaluaremos los siguientes aspectos:

1. Si las actividades planteadas han sido suficientes para que los niños alcancen los objetivos didácticos y si se han ajustado al tiempo que tenemos para la realización de la unidad.
2. Si la manera de organizar los espacios ha permitido que los niños interaccionen entre ellos y con el profesor.

3. Si los materiales aportados para la realización de la U.D han sido los adecuados para que los niños pongan en práctica procedimientos de observación, experimentación e investigación.
4. Si hemos ofrecido actividades para que los niños colaboren entre sí.

Las conclusiones obtenidas nos permitirán introducir modificaciones en las sucesivas unidades de programación con el fin de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- MOLL, B. LA ESCUELA INFANTIL DE 0 A 6 AÑOS.
- LEBRERO, M.P. ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.
- AGOSTI, C Y RAPP, C. EL NIÑO, EL MUNDO SONORO Y LA MÚSICA.

[María Guarnizo Hinojosa - 05.932.240-B]

Introducción

Tal y como afirma la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), los alumnos al finalizar la etapa de primaria deben disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicas, hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismos, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor, que les permitan su incorporación a la etapa posterior y la mejora de los niveles educativos para equipararlos con el resto de Europa. Es por esto que la etapa de Primaria es primordial en la vida del niño. En el área de Educación Artística, en concreto en la Educación Musical, es imprescindible desarrollar capacidades creativas, novedosas y con carácter lúdico dando especial relevancia a nuestro Patrimonio musical en las aulas.

El Flamenco en las aulas

El Flamenco es un estilo indispensable en el estudio de la cultura musical española. En numerosas ocasiones, en la clase de música carecemos de este tipo de enseñanza que tan importante es en el Currículo como para entender nuestro propio Patrimonio nacional. Como dice Juan Rafael Muñoz Muñoz en su obra *Estrategias didácticas para el tratamiento del flamenco en el aula*: "Desde el punto de vista educativo, y aun cuando se pudieran plantear otras clasificaciones, la música andaluza se puede dividir en tres grandes núcleos:

-La música popular andaluza. Folklore.

-La música culta andaluza.

-El flamenco".

Nosotros como maestros debemos incluir en las aulas el Flamenco, no sólo por lo que los niños pueden aprender en ese proceso, sino, para la necesidad de descubrir, valorar y apreciar esta manifestación andaluza, acercando el Flamenco a todos los alumnos/as independientemente de cual sea su situación personal, de una manera activa y desarrollando la percepción auditiva, disfrutando de la escucha de Flamenco y aprendiendo la descripción teórica del palo o estilo flamenco. Los objetivos los definimos como aquello que se espera que el alumno haya alcanzado al finalizar la etapa de Primaria, establecidos en el artículo 17 de la Ley LOE, de 3 de mayo. Desde el área de Educación artística contribuimos a todos los objetivos y especialmente al objetivo "J" que dicta así: "utilizar las diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales e audiovisuales". Como otros objetivos a trabajar en el aula

El flamenco en el aula

educativa, se pueden destacar los siguientes:

- Considerar el Flamenco como medio de expresión artística y cultural del pueblo flamenco.

- Desarrollar la sensibilidad poética.

- Crear conciencia y animar a la participación crítica y constructiva ante las diferentes cuestiones del Flamenco.

Para el desarrollo y concreción de la perspectiva integradora de las diferentes actividades relacionadas con el flamenco, será el referente de las competencias clave que presenta el currículo oficial. Las diferentes competencias clave de nuestro Currículo son relacionadas con la enseñanza- aprendizaje del Flamenco son:

- *Competencia en comunicación lingüística*: Uso de la voz y vocabulario específico de flamenco.

- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*: refiere al control de su propio cuerpo y su relación con lo que le rodea: el desarrollo motor.

- *Competencia digital*: Supone la utilización básica del ordenador para mostrar procesos relacionados con la música y las artes visuales incluyendo videos de *youtube* para conocer diferentes estilos o cantaores flamencos.

- *Aprender a aprender*: En el proceso de aprendizaje de la Música, el niño recorre un interesante camino desde del puro dato sensorial sonoro con las diferentes audiciones hasta su representación gráfica en los signos del lenguaje musical. Y este recorrido, proporciona importantes destrezas intelectuales que facilitan la elaboración de conceptos.

- *Competencias sociales y cívicas*: normas de comportamiento no solo en clase sino de respeto hacia los demás compañeros en las diferentes audiciones.

- *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*: Implica el conocimiento de uno mismo, exploración e indagación de los mecanismos apropiados para definir posibilidades, buscar soluciones, adquirir conocimientos y elaboración de planes útiles para la construcción de los mismos

- *Conciencia y expresiones culturales*: La educación artística y con ella la educación musical promueve el desarrollo de los distintos códigos artísticos en su doble vertiente percepción y expresión fomentando la iniciativa, la imaginación y la creatividad, al tiempo que enseña a respetar otras formas de pensamiento y expresión.

Didáctica del Flamenco

La metodología es un sistema de acciones o actividades del profesor y sus alumnos, orga-

nizadas y planificadas por el docente con la finalidad de posibilitar el aprendizaje de los alumnos/as. De modo que se programan todos los elementos que influyen en la acción didáctica como la función de los alumnos y del profesorado, los tipos de actividades, los medios y recursos a utilizar, el agrupamiento del alumnado, el tiempo y el espacio disponible, el tipo de tareas y su progresión, etcétera. Así con la metodología, el docente sabe la manera de enseñar en cada momento o situación. En el proceso de aprendizaje de los diferentes palos lo haremos con el siguiente proceso:

-La descripción teórica del palo o estilo flamenco en cuestión.

-Iniciar debate, respetando el turno de palabra y las normas de clase.

-Escuchar el cante.

-Actividades propuestas.

Centrándonos en el flamenco, será imprescindible una buena elección del repertorio adecuándolo a:

- Características del alumnado: el tema que sea de interés, no excesivamente largo el fragmento. Que sea motivador y genere deseo de actividad para trabajar sobre ese cante.

- Entorno sociocultural.

- Aula: adecuar el repertorio a los recursos materiales con los que contamos.

- Edad: Adecuar el fragmento a la edad de los oyentes respecto a su madurez psicomotriz. La percepción auditiva, visual y corporal de las formas de expresión que utiliza: vocal, instrumental y de movimiento; unido a la interpretación corporal del ritmo a través de las palmas, los instrumentos y el movimiento.

- Currículo: El estudio del Flamenco contempla, entre otros, el desarrollo de procesos de identificación de los diferentes palos, compases; comparación y clasificación de los mismos, estudio de los versos y la rima de sus letras, análisis de sus distintas manifestaciones.

Atendiendo a estas diferentes consideraciones en las distintas Etapas Educativas, el tratamiento del Flamenco se tiene que hacer de una forma diferente en cada una de ellas. De este modo, en la Etapa de Educación Infantil se plantea la necesidad de desarrollar un acercamiento de las niñas y los niños ante tal manifestación. Podremos incorporar en esta etapa alguna audición para su familiarización a edades tempranas. Destacará la percepción sonora, pudiéndose realizar otras actividades que tengan que ver con la expresión vocal, la utilización de la rítmica corporal y el movimiento siempre de una manera lúdica.



En la etapa posterior, la Educación Primaria, la sensibilización iniciada en la etapa anterior, se potenciará aún más a través de un mayor número de actividades de interpretación, en las que cobrará una especial importancia las actividades cooperativas. En la audición de un repertorio sencillo de letras y palos, acompañaremos con palmas y con otros objetos e instrumentos que permitan marcar el compás y el acento. Esta manera de enseñar estos contenidos será interesante no sólo para el alumnado sino que facilitará el trabajo del maestro o la maestra a la hora del afianzamiento de conocimientos.

Relación con otras áreas

- Lengua y Literatura: Fijándonos en las letras podemos encontrar diferentes temas como la sociedad, la mujer, el amor, etcétera.
- Matemáticas: Ritmos con palmeos en las diferentes formas: soleá, seguiriya, etcétera.
- Educación Física: Expresión corporal con las diferentes audiciones.
- Ciencias Sociales: Conocimiento de diferentes lugares geográficos como Málaga, La Unión, Granada, etcétera.
- Educación Plástica y Visual: diferentes ilustraciones de cantaores, bailaores o guitarristas.

Audiciones

Algunas de las más conocidas audiciones para el estudio de los diferentes palos del Flamenco:

- Alegrías: “Coquinas”, de Estrella Morente; “Un puente por la Bahía”, de P. Jurado.
- Soleá: “Los desengaños y el tiempo”, de Fosforito.
- Sevillanas: “Vámonos para casa”, de Camarón.
- Bulerías: “Bulerías de Manuela”, de La perla de Cádiz.

- Rumbas: “Entre dos aguas”, de Paco de Lucía.
- Seguiriyas: “Desde la Tierra”, de Arcángel; “Me cierran los ojos”, de José Mercé.
- Fandangos: “Calle Real”, de Camarón.
- Guajiras: “Por culpita de la helá”, de Luis de Córdoba.
- Colombianas: “Colombianas”, de Niña de la Puebla.
- Malagueñas: “Escríbeme alguna vez”, de Carmen Linares.
- Martinete: “Yo no soy quien era”, de Terremoto.

Conclusión

Con el estudio del Flamenco en las aulas trabajaremos el pulso y el acento así como la identificación de los diferentes compases y sus grados de complejidad.

También se puede incidir en diferentes cantaores, audiciones, ritmos de los diferentes palos mediante una sensibilización hacia la expresión vocal y el movimiento.

En clase utilizaré los recursos con los que contamos para estudiar los elementos del Currículo a través del Flamenco, siempre con una metodología creativa e innovadora y por supuesto con el uso de las TIC, las TAC y las TEP.

Concluiré con una reflexión acerca de la enseñanza de una pieza musical: *“Toda pieza musical, desde la canción más sencilla a la sinfonía más elaborada, necesita algún tipo de organización o forma para que el oyente la encuentre coherente. En música, como en las demás artes, la forma es el resultado de la organización de varios elementos. Desde el punto de vista del oyente, ello tiene que ver principal-*

mente con el reconocimiento. Sólo reconociendo algo oído con anterioridad es posible percibir una pieza como algo más que una serie vaga y continua de sonidos inconexo” (Stanley Sadie).

LEGISLACIÓN Y BIBLIOGRAFÍA

- LOE, LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN.
- LOMCE, LEY ORGÁNICA 8/2013 PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.
- REAL DECRETO 126/2014, DE 28 DE FEBRERO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.
- DECRETO Nº 198/2014, DE 5 DE SEPTIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA.
- ESCAMILLA, A., LAGARES, A., & GARCÍA FRAILE, J. (2006). LA LOE. ESPAÑA: GRAO.
- LÓPEZ CASTRO, M. (2000). EL FLAMENCO Y LOS VALORES: UNA PROPUESTA DE TRABAJO ESCOLAR. ANDALUCÍA EDUCATIVA.
- MUÑOZ MUÑOZ, JUAN RAFAEL (1994). ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL TRATAMIENTO DEL FLAMENCO EN EL AULA. EN NORBERTO TORRES CORTÉS (COORD.). LOS CANTES Y EL FLAMENCO DE ALMERÍA: I CONGRESO PROVINCIAL: BAÑOS DE SIERRA ALHAMILLA 5, 6 Y 7 DE AGOSTO DE 1994, PECHINA (ALMERÍA), PP. 101-112.
- PARRA ANGUIA, M. (2015). DIEZ INNOVADORES PROYECTOS PARA LLEVAR EL FLAMENCO A LA ESCUELA. EL DIARIO.ES. RECUPERADO 28 DICIEMBRE 2016, A PARTIR DE [HTTP://WWW.ELDIARIO.ES/ANDALUCIA/INNOVADORES-PROYECTOS-LLEVAR-FLAMENCO-ESCUELA_0_370963164.HTML](http://www.eldiario.es/andalucia/innovadores-proyectos-llevar-flamenco-escuela_0_370963164.html)
- PERALES, R. & PEDROSA, B. (2013). CAMBIEMOS LA ESCUELA: EL ARTE FLAMENCO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. REVISTA CREATIVIDAD Y SOCIEDAD, XXI.

EMILIO

DIAGNÓSTICO
ESQUIZOFRENIA

PROYECTO
**ESTUDIAR
EN EEUU, Y
ENSEÑARLES
A JUGAR
AL FÚTBOL
¡AL DE VERDAD!**

**SI SUS SUEÑOS NO TIENEN LÍMITES,
NO SE LOS PONGAMOS NOSOTROS**

La INTEGRACIÓN siempre es la mejor respuesta

Las personas diagnosticadas y tratadas de problemas mentales, tienen la misma pasión, los mismos sueños, los mismos proyectos que cualquier persona. Creamos en ellos.

Campaña por la inclusión social de las personas con problemas de salud mental



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES
E IGUALDAD

Importancia de la imagen y las nuevas tecnologías en **Educación Infantil**

[Irene Martínez Escribano - 48.506.602-Q]

Desde pequeños, los niños están rodeados de imágenes, y debido a las características y avances de la sociedad actual, la influencia de éstas en la edad infantil es aún mayor en los últimos años. Ya desde pequeños tienen la oportunidad de estar rodeados de imágenes en diversos soportes: cuentos, revistas, publicidad, televisión, cine... pues todos ellos transmiten una gran cantidad de información visual. Es por ello que desde Educación Infantil surge la necesidad de iniciar al niño en la lectura e interpretación de imágenes, para conseguir de esta manera que tengan un espíritu crítico hacia los mensajes audiovisuales, además de enseñarle a distinguir entre la realidad y la ficción que éstas representan.

Pero, ¿qué entendemos por imagen? Imagen es la figura o representación de algo a través de un medio determinado. Como señala Salvador Camacho (1998), sabemos que la imagen tiene una gran influencia en la sociedad en general, pero en el niño de 0 a 6 años la influencia es aún mayor debido a las características cognitivas que presentan en estas edades. Según Piaget (1990) una de las características del niño de Educación Infantil es el realismo, lo que hace que atribuya existencia real a imágenes que no lo son, confundiendo la realidad con la ficción.

Por otro lado la imagen es global y sincrética, al igual que la percepción del niño en estas edades, lo que hace que se adapte perfectamente a los intereses sensoriales de estos. Es por ello que la imagen puede ser utilizada como un gran recurso educativo ya que facilita la comprensión de contenidos educativos, nos acerca a realidades a las que no podemos llegar y es un gran recurso motivador al captar la atención del niño y le ayuda a conocer la realidad. Sin embargo en determinadas ocasiones la imagen también puede tener efectos negativos sobre los niños, ya que puede llegar a ser deseducadora. ¿Cómo?

-Puede confundir la realidad con la ficción si no se dan las pautas adecuadas al niño.

-Por otro lado determinados medios basados en la imagen pueden crear adicción

-Además en ocasiones consiguen producir pasividad y dejadez.

-Por último puede llegar a dificultar el pensamiento abstracto.

Por todo ello, si en Educación Infantil pretendemos conseguir el desarrollo integral del alumno, es necesario trabajar esta forma de comu-

nicación, desarrollando las capacidades relacionadas tanto con la recepción como con la interpretación de imágenes. Iniciando de esta manera al alumno en las tecnologías de la sociedad de la información, puesto que dichas tecnologías están basadas en la imagen.

Como señala Roció Bartolomé (1997) vivimos en la sociedad de la imagen, por lo que según ella debemos "educar a los niños para la imagen y con la imagen". Dicha educación debe comenzar a través de medios basados en ésta como el cine, la televisión y la publicidad, por la gran influencia ideológica, y de creación de modas y hábitos que éstas pueden transmitir a nuestros alumnos. Por tanto, ¿cómo pueden ser utilizados estos medios de influencia ideológica, que están basados en la imagen, en el aula de Educación Infantil?

El cine

El cine es un medio audiovisual que presenta hechos reales o ficticios y que podemos utilizar para transmitir contenidos educativos por el gran poder transmisivo que tiene. Para ello como docentes de infantil debemos seleccionar adecuadamente las películas, teniendo en cuenta el criterio madurativo de nuestros alumnos. Se debe tener en cuenta que la duración no debe superar los 50 minutos debido a la reducida capacidad de atención del alumnado de infantil. Además el argumento de las películas elegidas será sencillo, con un criterio ético que transmita valores positivos, y que ayude a desarrollar aprendizajes en el alumno. Los géneros más adecuados para trabajar el cine en Educación Infantil son los musicales, las películas de aventuras y los cuentos, todos ellos principalmente de dibujos animados. A partir de la proyección de una película en infantil se puede utilizar una determinada parte del argumento para trabajar contenidos educativos, así como dialogar y desarrollar diferentes tipos de actividades posteriores: dramatización, diálogos, expresión gráfica, etcétera.

La televisión

La televisión, es posiblemente el medio audiovisual más poderoso y al que más acceso tienen los niños de Educación Infantil, es por ello que debemos educarlos para conseguir evitar los peligros a los que la televisión expone a nuestros alumnos. Además se debe informar a las familias sobre los riesgos que ésta puede producir. Algunos de ellos pueden ser: puede crear pasividad en la mente infantil, así como adicción, disminuye la creatividad y la comunicación con las personas de su entorno, etc.

De esta forma, debemos llevar especial cuidado con el tiempo que estos pasan delante del televisor, y deben estar siempre supervisados por el adulto para seleccionar aquellos programas más adecuados y educativos. Además como docentes podemos utilizar la televisión como un recurso educativo, entre otras, de las siguientes formas:

-Ofreciendo imágenes que completen la realidad.

-Utilizando programas educativos.

-Estimularlo para que relacione los contenidos vistos en la televisión con los vistos en clase.

-Aprendiendo a diferenciar realidad de ficción.

-Diferenciando la publicidad de los programas educativos.

-Creando espíritu crítico en él, para que sepa elegir programas adecuados en televisión.

La publicidad

La publicidad, tiene un objetivo claro, y es vendernos aquello que presenta, independientemente de si lo necesitamos o no. Además para llegar al público, presenta recursos que son muy llamativos para los alumnos de Educación Infantil, como son:

-Anuncios impactantes, cambios rápidos de imagen, sonidos estridentes, etcétera.

-Normalmente embellecen el producto que venden, de esta forma lo distorsionan, haciendo que no sepamos lo que real y lo que no.

-Para fijar el anuncio además utilizan repeticiones de imágenes, de sonidos, frases con rima, juegos de palabras, etcétera.

Por todo ello debemos intentar educar a nuestro alumnado de infantil con espíritu crítico, para que aprenda a diferenciar entre la realidad y la ficción de los anuncios y a conocer la intencionalidad de los mensajes publicitarios. Además la publicidad en muchas ocasiones transmite estereotipos sexistas, a los que la Educación Infantil hará frente a través de la coeducación y la educación en valores, puesto que uno de los fines últimos de la educación es la igualdad entre hombres y mujeres.

Teniendo esto en cuenta podemos trabajar la publicidad con nuestro alumnado de infantil a través de actividades como: crear nuestros propios anuncios, identificar anuncios y diferenciarlos de los programas o comparar objetos reales con objetos que se presenten en los anuncios, para que comprueben que las características de estos no son siempre veraces, etc. Una vez mencionado cómo podemos trabajar el cine, la televisión y la publicidad como medios basados en la imagen en clase, señalaremos

algunas decisiones metodológicas que podrían ser puestas en práctica para trabajarla.

-Para trabajar la imagen con nuestros alumnos debemos aprovechar las manifestaciones culturales del entorno relacionadas con la imagen.

-Debemos favorecer la intencionalidad de los alumnos, para que produzcan sus propias imágenes, y sepan realizar propósitos gráficos con una intención, ya desde Educación Infantil.

-Para ello proporcionaremos al alumnado diferentes técnicas, así como materiales diversos, proponiéndoles tanto actividades de producción y expresión, como de comprensión e interpretación de imágenes. Las actividades con imágenes serán diferentes, dependiendo si van dirigidas al primer o segundo ciclo de infantil.

-En el primer ciclo de infantil se pretende principalmente que el alumno observe diferentes tipos de imágenes, tanto en revistas, fotografías, libros, etc. Y que a partir de ellas realice sus primeras producciones gráficas, muy sencillas, como puede ser la impresión con dedos...

-En el segundo ciclo, lo principal será que el niño produzca y modifique imágenes con una intencionalidad. Será aconsejable la utilización de las nuevas tecnologías como el ordenador para realizar algunas producciones basadas en la imagen.

Autores como Colom (1989) nos señalan algunas pautas para trabajar con imágenes, algunas de ellas son:

-Dibujar objetos que tengamos en clase.

-Nombrar características de alguna imagen tras su observación.

-Descripción de personajes vistos en imágenes.

-Acordar símbolos con toda la clase para representar determinados conceptos o simbolizar los rincones.

-Modificar el significado de las imágenes transformándolas.

Todas ellas serán tenidas en cuenta para trabajar la imagen en Educación Infantil.

Pero además la imagen puede ser utilizada como un gran recurso educativo de primer orden, a través de la utilización por parte del docente de diversos recursos didácticos basados en ella. Hasta hace algunos años, algunos recursos didácticos basados en la imagen que eran utilizados para desarrollar contenidos en Educación Infantil eran: el retroproyector, proyector de cuerpos opacos, discopio o proyector de diapositivas, franelógrafo, cámara de fotos, etc.

Sin embargo estos recursos están ya en desuso por la llegada de las nuevas tecnologías. Estas han sustituido a los medios audiovisuales señalados anteriormente; son actualmente una realidad en todos los centros educativos. Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen un papel fundamental en la sociedad actual en la que los niños están continuamente en contacto con ellas, a través de

medios como el ordenador, DVD, tablet o el móvil. Además al ser recursos basados en la imagen, despiertan la curiosidad y la capacidad de atención del niño, por lo que desde la escuela debemos aprovechar tal circunstancia para incorporarlas en la práctica educativa como un recurso importante para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como señala Colom (1989), los más utilizados en Educación Infantil, debido a su gran aplicación didáctica son:

- *El ordenador.* - Es un gran recurso motivador ya que se adapta a las capacidades de los alumnos a través de sus diferentes programas informáticos, los cuales permiten modificar la dificultad de estos. Permite trabajar individualmente y en grupo. Para los alumnos es un recurso lúdico, ya que altamente atractivo, y están desarrollando contenidos educativos sin darse cuenta. En ocasiones algunos programas que contiene facilitan el aprendizaje por descubrimiento. La desventaja que podemos encontrar con él, es que los alumnos quieren utilizarlo constantemente, pues puede crearles adicción. Es por ello que se deberá establecer un horario concreto para su uso. Además si al ordenador le añadimos un proyector, podremos ver lo que estemos trabajando en él en grande, a través de la proyección en una pantalla, lo que aumentará su atractivo para los alumnos.

- *DVD.* - Es un sistema basado en la imagen, a través del cual podemos ver diferentes acontecimientos que no podríamos ver o apreciar en la realidad. También sirve para el visionado de películas, imágenes grabadas previamente... En la actualidad a estos recursos educativos basados en las Nuevas Tecnologías y en la imagen se han unido los siguientes:

- *Las pizarras digitales.* - Es un recurso fundamental en las aulas de Educación Infantil actualmente, ya que además de visualizar videos o cualquier otro tipo de contenido, permite interactuar con ella. Por ello permite trabajar todo tipo de contenidos, conceptos, actividades, facilitando la interacción entre el niño y la imagen.

- *Las tablets.* - Es una especie de ordenador integrada en una pantalla táctil, lo que permite al alumno interactuar con los dedos en ella. Existen multitud de aplicaciones educativas con las que trabajar, adaptadas a cada edad. Es un gran recurso motivacional, ya que se puede utilizar para escuchar música, tomar fotografías, grabar videos, desarrollar hábitos lectores, interactuar con software y app educativas diversas, acceder a páginas educativas... Por otro lado es un gran recurso para atender a la diversidad, ya que llega a ser una gran herramienta para alumnos con problemas de comunicación, pues podrán comunicarse a través de ella.

- *Las cámaras de fotos y video digitales.* - Permite almacenar imágenes de manera digital, tanto fotografías como videos. En el aula se podrán

utilizar para realizar diferentes actividades como: hacer fotos y videos del entorno para después analizarlas y describirlas, grabar y fotografiar actividades como talleres, salidas, convivencias... para su posterior visionado, llevarla a casa para que los alumnos hagan fotos de sus actividades habituales y traerlas a clase para visionarlas y contarlas después en la asamblea a sus compañeros, etcétera.

Por tanto, las TIC deben entenderse como un medio didáctico para la consecución de los objetivos educativos, y deben integrarse plenamente en el currículo ya que son ayudas de las que se vale el educador para realizar su tarea. En Educación Infantil son numerosas las ventajas del uso de las nuevas tecnologías, ya que las clases resultan más atractivas y vistosas tanto para los docentes como para sus alumnos por la posibilidad de uso de recursos más dinámicos y variados (sitios web, video, audio, mail, aplicaciones educativas...), ya que permite introducir la innovación en el aula, acentuando el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el uso de ordenadores, tablets y pizarras digitales supone una fuente inagotable de información multimedia e interactiva disponible de manera inmediata en el aula, ya que permite aprovechar didácticamente muchos materiales realizados por otros profesores, alumnos y personas ajenas al mundo educativo. Esta nueva forma de concebir la educación integra todos los recursos tecnológicos clásicos (diapositivas, transparencias, televisión, audio...) y el acceso a la información se realiza de forma inmediata. Este nuevo concepto de llevar a cabo las clases posibilitará el uso colectivo de canales telemáticos de comunicación entre aulas o centros de todo el mundo (correo electrónico, chat, etcétera) con los que se pueden establecer comunicaciones, y se relaciona el mundo de fuera del aula con el del aula a través de la información que aporta internet. Teniendo en cuenta todo lo expuesto, como educadores y haciendo alusión a Taddei (1979), el uso de las Nuevas Tecnologías basadas en la imagen no es un lujo en educación, sino que es imprescindible que el maestro conozca los medios basados en la imagen, pues es una necesidad para comunicarse con sus educados.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMACHO, S. (1998). EL PROFESOR Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. MARFIL.
- COLOM (1989). TECNOLOGÍAS Y MEDIOS EDUCATIVOS. MADRID. CINCEL-KAPELUSZ.
- TADDEI (1979). EDUCAR CON LA IMAGEN. MADRID. MAROVA.
- PIAGET, J. (1990). EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EN EL NIÑO. BARCELONA. CRÍTICA.
- BARTOLOMÉ, R. Y OTROS (1997). EDUCACIÓN INFANTIL. VOL. 1 Y 2. MADRID. MACGRAW-HILL.

[María Espina Molina · 48.606.956-K]

"Introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje de un aula" (Pere Pujolàs).

Todos los docentes deberían hacerse la pregunta, ¿podrías poner en marcha en el aula una estructura cooperativa, pero para contestar esta pregunta, tienes que pensar otra, te has parado a observar en alguna ocasión la enorme heterogeneidad que conforma el claustro de docentes al que perteneces? Este es el punto de partida para poner en práctica el trabajo cooperativo en las aulas, ya que seguramente, cada uno haya tenido la experiencia de descubrir profesionales que dentro de un equipo son muy participativos, hablan mucho e incluso imponen las sus opiniones, mientras que otros prefieren trabajar solos o no están tan motivados como el resto. También se habrá visto en algún momento lo difícil entender dentro de un equipo cuando todos hablan a la vez, o situaciones en las que el desorden o la falta de cuidado del material común han ralentizado el trabajo. Estos aspectos son propios de cualquier grupo que interactúe e intente caminar hacia un fin común. Es la experiencia propia la que nos ha hecho reflexionar sobre la gestión de estas situaciones complejas. Sin embargo, hoy la escuela ofrece a la comunidad educativa la oportunidad de aprender pautas para valorar positivamente el trabajo en equipo y saber gestionarlo. ¿Cómo? Desde el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo permitirá ver que es posible cooperar para conseguir el máximo desarrollo social y personal dentro de un grupo, aunque requerirá un esfuerzo para buscar, crear y adaptar recursos didácticos, así como estructurar las actividades y la disposición de la espacio del aula para los alumnos. Gradualmente se descubrirá que los alumnos aprenderán a cooperar y cooperarán entre sí para aprender, con lo que disfrutarán al mismo tiempo de nuevas experiencias en el aula y lograrán el éxito en el aprendizaje. "Cooperar para aprender y aprender a cooperar": este será el objetivo sobre el que versarán todos los recursos didácticos que se definen en tres ámbitos de intervención (siguiendo la propuesta de Pere Pujolàs), todos necesarios de manera conjunta, puesto que, tomados por separado, serían insuficientes. En primer lugar, existe un elemento que es esencial e imprescindible para que la clase y esta nueva metodología de trabajo fluyan, la cohesión, ya que, la puesta en práctica de las primeras actividades en el aula no siempre resulta fácil. Posiblemente se experimentan situaciones en las que el ruido dificulta la comunicación entre los grupos, el desacuerdo aparezca entre los integrantes del

Introducir el aprendizaje cooperativo en las aulas

equipo o la participación sea desigual. En los primeros intentos es muy probable que se tenga la sensación de que la clase no funciona; sin embargo, esto no será siempre así. Lo que se pretende es que a través de la cohesión consiguen que los alumnos tomen conciencia de grupo, se crearán en ellos una corriente afectiva y una predisposición para la ayuda mutua. Los alumnos podrán sentir la seguridad que da pertenecer a un grupo y participar en un clima de aprendizaje y cercanía hacia sus iguales.

Es imprescindible hacer a los alumnos partícipes de la importancia que tienen las relaciones positivas en su aprendizaje. Comunicar a los estudiantes previamente la intención de incorporar esta nueva perspectiva y metodología de trabajo es el primer paso en el largo proceso de aprender a cooperar y cooperar para aprender. Esta anticipación tomará forma a través de dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades que fomenten el conocimiento mutuo, etc. Los espacios y el tiempo de la acción tutorial son adecuados y aconsejables para esta tarea; sin embargo, hay que tener en cuenta que estos espacios no siempre serán suficientes. Cuanto más dedicación, más cohesión de grupo hay. La experiencia también demuestra que es más fácil conseguir la cohesión dentro de los equipos que la cohesión de toda la clase. Se ha conseguido generar un clima de aula positivo y enriquecedor para el aprendizaje. Esto se traduce en un ambiente propicio para la comunicación y el diálogo, herramientas imprescindibles para la resolución y gestión de los conflictos que pudieran surgir. Al mismo tiempo, se consigue reducir tensiones y rivalidades entre los estudiantes y fomentar, en lugar de la competitividad, valores como la solidaridad, el respeto por las diferencias y la ayuda mutua.

En segundo lugar, la diversidad del alumnado y el deseo de fomentar al máximo las capacidades de cada uno de los estudiantes colocan al maestro en una situación de gran complejidad. Abarcar esta heterogeneidad es posible siempre que el proceso de enseñanza no dependa únicamente del docente. Convertir los alumnos en los verdaderos protagonistas de sus aciertos y errores, de sus dudas e inquietudes, y de sus experiencias, desde el trabajo en equipo, será la clave para obtener más éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que se pretende es posibilitar las interacciones entre iguales que los

alumnos aprendan de una manera más cercana, enriquecedora, significativa y autónoma. De este modo, los estudiantes lograrán un aprendizaje de las competencias necesarias para su crecimiento y desarrollo personal. Se hará mediante la organización periódica de actividades de aprendizaje a través de estructuras cooperativas, lo que facilitará que tanto el maestro como los alumnos se familiaricen y adquieran confianza en esta metodología. Propuestas de este tipo asegurarán una participación equitativa y una interacción simultánea entre los estudiantes, requisitos imprescindibles, entre otros, para aprender a cooperar y cooperar para aprender. Otro aspecto que se debe considerar es la formación de grupos tanto homogéneos como heterogéneos, por lo que la participación en las diferentes actividades se adecue al nivel propio de los alumnos. Finalmente, lo que se consigue es que un solo alumno tome la iniciativa y el resto se deje llevar o se limite a copiar. Es decir, con equipos de trabajo bien formados y organizados se consigue disminuir las tendencias individualizadas y competitivas que existen en nuestra sociedad y también en la misma escuela. Por tanto, los alumnos vivirán experiencias positivas y reales de trabajo en equipo, y podrán reconocer el beneficio de la ayuda recibida u ofrecida a un compañero. Esto permitirá al docente observar y analizar el funcionamiento interno del equipo, y facilitar que mejore en ofrecer una atención más personalizada a aquellos que más lo necesitan. Por otra parte, aprender a trabajar en equipo no es un contenido específico del currículo; sin embargo, es un contenido transversal siempre presente y necesario que responde a unas competencias imprescindibles en el proceso de aprendizaje. Cuándo y cómo se enseña este contenido es algo que deben tener en cuenta todos los docentes de una manera bien estructurada y concreta, ya que no es suficiente con situar a los alumnos juntos en espacios de trabajo común.

Lo que se pretende es que el alumnado comprenda la importancia de trabajo en equipo y lo entienda como un conjunto más que puede ser aprendido. Los alumnos que aprendan a trabajar en equipo, así como la trascendencia que tiene este contenido, son capaces de percibir la mejora en su rendimiento, tanto individual como de grupo, gracias a sus avances en la organización y la gestión de las tareas y la convivencia.

Aprender a trabajar en equipo no es algo natural, sino el efecto de una enseñanza y vivencia sistemática, estructurada, ordenada y persistente. El primer paso es lograr que los alumnos tomen conciencia del objetivo que se persigue: aprender y ayudar a aprender. Las estrategias que nos permitirán conseguir este objetivo facilitarán que los alumnos conozcan su responsabilidad y compromiso con la tarea dentro del equipo. La formación de equipos estables posibilitará que sus miembros se conozcan y generan vínculos afectivos. De esta manera, el compromiso personal de cada miembro del grupo se verá reforzado y se potenciarán los espacios de escucha activa, el respeto por el turno de palabra, el uso de un tono suave de voz, el control del tiempo de trabajo, la gestión correcta de la petición de ayuda, etcétera. A la hora de interactuar dentro del equipo. Cada una de estas pautas debe estar recogida en una planificación que se engloba en lo que se conoce como plan de equipo, que constituye una declaración de intenciones consensuada dentro de cada grupo durante un tiempo determinado. El maestro ha de acompañar a los alumnos en el proceso de elaboración de los planes, y también hacer un seguimiento durante su puesta en práctica. De esta manera se les podrá asesorar para mejorar la consecución de los objetivos y compromisos individuales y grupales, y para ayudarles en la resolución de conflictos. Por lo tanto, lo que se consigue es aprender a trabajar en equipo, lo que conlleva que los alumnos progresan en el aprendizaje en tomar conciencia de equipo, y se autorregulan como tal a la hora de asumir el cumplimiento de una tarea. De esta manera se fomenta la interiorización y la consolidación de aquellas habilidades sociales necesarias para aprender a cooperar y cooperar para aprender.

Por último, el plan de equipo, será un instrumento didáctico de gran utilidad para ayudar a los equipos base a auto gestionarse cada vez mejor, a la vez que constituye una herramienta cooperativa en sí misma.

Existen muchos modelos de planes de equipo que se utilizan con estudiantes de todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta la enseñanza universitaria, algunos simples y otros complejos, sofisticados, desarrollados con ayuda de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Periódicamente, será necesario evaluar los compromisos y objetivos individuales y de grupo acordados, así como la valoración del trabajo llevado a cabo (satisfacción, insatisfacción, etc.). En cuanto a las características que debe tener una actividad para que sea realmente cooperativa, el primer paso, son las actividades

de cohesión y clima de aula. Si se empieza a trabajar con los alumnos y se inicia la puesta en marcha de actividades de cohesión y clima de aula con el fin de crear una clase en la que haya un buen ambiente, se conozcan los alumnos, mejoran las relaciones personales, se dan nuevas relaciones, disminuya el número de alumnos que se quedan excluidos porque no tienen amigos o no haya subgrupos enfrentados.

Efectivamente, este es el primer paso para empezar a trabajar cooperativamente. Es una condición necesaria, pero no es suficiente. Lo habitual es que los estudiantes aún encuentran muchas dificultades para trabajar cooperativamente, ya que, en el fondo, lo que saben hacer es trabajar de manera individual y, incluso, competitiva.

Las dinámicas de grupo contribuirán a crear en el aula una pequeña comunidad educativa que sabrá cómo trabajar mejor de manera conjunta.

En cuanto al segundo paso, consiste en la creación de grupos reducidos de alumnos para que trabajen juntos, es decir, los equipos base (aunque no siempre será posible, se recomienda que los equipos sean de cuatro personas). Hay que resaltar como los enseñaremos a trabajar utilizando estructuras de aprendizaje cooperativo con el fin de que aprendan mejor los contenidos curriculares, independientemente del área.

La estructura de una actividad cooperativa debe ayudar a los alumnos a trabajar unos con otros, a contar con todos, a ayudarse. Estas estructuras son imprescindibles si se quieren rechazar del aula conductas como imponerse a los demás, considerar alguien inferior o poco capacitado, o eludir el trabajo. Las estructuras cooperativas los "obligan" a contar con los demás.

Las estructuras simples de Shelly Kagan son las más utilizadas en nuestro país. Estas estructuras cooperativas contienen cuatro principios o elementos que llamarán PIAS, acrónimo utilizado para Shelly Kagan.

1. Interdependencia positiva, se entiende la percepción por parte de los alumnos que están vinculados entre sí y persiguen todos juntos un mismo objetivo. En otras palabras, nadie puede tener éxito si no tienen los demás. Gracias al trabajo en equipo, los alumnos consiguen aprender más de lo que sabían, cada uno a partir de sus capacidades y competencias. Los equipos base son heterogéneos y será necesario que ajustes los criterios de éxito, la dificultad de las tareas, adecuándolas a las necesidades, habilidades y capacidades de cada miembro del equipo.
2. La responsabilidad individual consiste en que cada estudiante debe tener asignada una tarea y un papel dentro del grupo y

hacerse cargo de hacer su parte de trabajo. La implicación en la consecución de un objetivo común requiere también que cada alumno progrese y mejore su rendimiento personal en relación con su punto de partida y sus capacidades.

3. Participación igualitaria, en la que los alumnos se ponen a trabajar juntos y tomen decisiones o debaten sobre un tema no garantiza que participen todos. Por ello, las estructuras cooperativas propuestas, entre otras para Shelly Kagan, se deben organizar de manera adecuada. Esto es, todos los integrantes del equipo deben tener los mismos derechos, igualdad de oportunidades, estatus y nivel de compromiso en relación con los objetivos que deben alcanzar. El éxito en el logro de la tarea y en el proceso de aprendizaje no será posible con una participación desequilibrada.

4. El principio de interacción simultánea, Shelly Kagan, lo define como el porcentaje de miembros de un equipo abiertamente comprometidos en su aprendizaje en un momento dado. Por ello, defiende que la mejor composición es la de cuatro, ya que siempre habrá más interacción simultánea. En los equipos impares es probable que dos o cuatro interactúan y el tercero o el quinto se quedan fuera, por lo que tendrá que estar más atento a estos grupos, cuando no es posible otro tipo de agrupación.

Finalmente, en cuanto al tercer paso, hay que tener presente las claves para gestionar adecuadamente un aula cooperativa. En primer lugar, las normas de funcionamiento de la clase y de los equipos base deben ser éstas:

- Por un lado, habrá que acostumbrarse a los alumnos a mantener un tono de voz tan bajo como sea posible para que no se produzca una espiral ascendente de ruido que, en poco tiempo, se puede volver insoportable. Obviamente, no se puede esperar tener una clase "donde no se sienta ni una mosca", puesto que cooperar se dialogar, debatir, compartir, y también manifestar alegría en un momento dado por una tarea de grupo bien hecha.
- Otro aspecto relacionado con lo comentado anteriormente es el que acontece cuando, en un momento determinado, quieres parar la actividad durante un momento para que te atiendan y dar una instrucción, una explicación para resolver algún conflicto o duda que tenga que ver con todo el grupo. En estos casos es habitual que los alumnos, concentrados en el trabajo de grupo, no escuchan tu voz, y te cueste hacerte sentir. En estos casos, no se trata de que empieces a elevar más la voz sobre el ruido ambiente, ni que llamas o que tengas que pasarte grupo por grupo para que abandonan la tarea que estaban haciendo. Lo que es acordar con ellos una señal de silencio que se deberá enseñar

y reforzar durante un tiempo, puesto que de entrada no tienen por qué conocerla.

- Otra cuestión importante en el buen manejo de la gestión del aula es la organización de las mesas de los diferentes grupos o equipos base. Lógicamente, y dentro del espacio disponible, hay que tratar de asegurar un espacio suficiente entre grupos para que se pueda circular entre éstos y, de paso, reducir “las tentaciones” de interactuar con los compañeros del equipo de al lado. También es importante que la orientación permita, mientras sea posible, que la mayoría de los alumnos puedan ver con facilidad la pizarra, ya que éste suele ser un espacio utilizado para presentar información. En este sentido, sería recomendable colocar cerca de la pizarra un reloj para ayudar en el autocontrol del tiempo disponible para cada actividad asignada, o para cada turno de participación.

- Finalmente, otra cuestión a tener en cuenta, vinculada a este principio que hemos llamado participación igualitaria, es la buena gestión de los turnos u oportunidades para participar. Para facilitar la participación de todos, es recomendable que cada alumno tenga un número asignado dentro del grupo. En ocasiones, la distribución de los números puede tener un significado relativo al nivel de rendimiento de tus alumnos y el grado de apoyo que necesitan. Esto permitirá, al docente, en un momento dado y según la estructura que se utilice, promover la participación de algunos alumnos en particular. Otras normas de gestión que son fácilmente comprensibles tienen que ver con cuestiones relacionadas con el uso del material, donde se guarda y quienes son responsables, la limpieza de la clase o la posición de las mesas y las sillas cuando se acaba la clase. Junto con estas, y también de gran importancia, se encuentran aquellas que se vinculan a la manera de tratarnos y comportarnos en el aula. Normas que constituyen la esencia de estas habilidades sociales para cooperar que juegan un papel tan importante en el buen desarrollo del aprendizaje cooperativo. Es deseable que la lista de estas normas sea corta, clara y tan precisa como sea posible. Debe estar bien visible para todos y se debe cuidar que no pierden relevancia, en el sentido de que, regularmente, es necesario revisar su significado, sus implicaciones y el grado de cumplimiento. No deben ser, todas ellas, inmutables y, en la medida en que algunas se van interiorizando, pueden dejar lugar a otras incluso más sofisticadas, pero no por ello menos necesarias. En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo no es solamente un recurso para enseñar, sino también un contenido más que la escuela debe enseñar, ya que detrás de la coope-



ración o, estrechamente relacionada con ésta, hay un conjunto de contenidos vinculados al que llamamos habilidades sociales o destrezas cooperativas en las que se fundamentan algunas competencias del currículo.

Para cooperar eficazmente con los demás, no sólo tenemos que querer (ámbito que se vincula a la tarea de resaltar los beneficios individuales y grupales que acompañan la cooperación), también es necesario poder (esto es, que se hayan establecido y asimilado bien las condiciones centrales del aprendizaje cooperativo). Pero lo que se ha expresado antes puede resultar insuficiente si al mismo tiempo no enseñamos a nuestros alumnos a saber cooperar.

La experiencia propia, así como la de otros docentes cercanos, nos recuerda que muchas buenas intenciones a la hora de enseñar a cooperar se ven frustradas no tanto porque no se quiere o por una mala planificación de las condiciones que permiten poder, sino, precisamente, por no saber cooperar, en el sentido de que las dinámicas de interacción y relación entre los alumnos generan más problemas que oportunidades. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando los alumnos no se escuchan o se hablan mal, cuando no saben sencillamente elogiar por haber trabajado bien juntos, ni festejar los éxitos, cuando no saben analizar bien sus fracasos como grupo y dirigir la frustración hacia un alumno en particular a modo de chivo expiatorio.

Con el aprendizaje de estas habilidades o destrezas cooperativas ocurre lo mismo que con cualquier otra habilidad: se aprenden

practicándolas y viendo cómo las utilizan los demás.

Asimismo, es oportuno reforzar todas estas destrezas a través de la asignación de roles dentro del equipo que sirvan para recordar cómo debemos comunicarnos y relacionarnos dentro del equipo. En algunos centros también se elaboran carteles y símbolos a modo de recordatorio de estas habilidades, que distribuyen por la clase para recordar el significado y la importancia que tienen. En este sentido, a la hora de enseñar las destrezas que se requieren para cooperar, las virtudes más importantes que se deben cultivar son: en primer lugar, la paciencia, es decir, no hay que esperar la perfección en el funcionamiento grupal desde el primer minuto del trabajo cooperativo, y, en segundo lugar, la voluntad de reiterar, repetir, recordar y enseñar qué significa hablar bien, escuchar al otro u opinar sin ofender o menospreciar, etcétera. Para saber cooperar es necesario enseñar y aprender una serie de destrezas de carácter social y relacional que, para simplificar, se han agrupado en cuatro grandes categorías.

BIBLIOGRAFÍA

- PUJOLÀS, P.: LA IMPLANTACIÓN DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS AULAS, EN TORREGO I NEGRO (COORDS.), *APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS AULAS. FUNDAMENTOS Y RECURSOS PARA SU IMPLANTACIÓN*. MADRID, ALIANZA (PÀG. 77-104), 2012.
- DURÁN, D. (2002). *ENTRAMADOS. MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COLABORATIVO*. BARCELONA: EDEBÉ.

[Ana Belén Parreño Rabal - 23.057.424-Q]

Cada niño merece un ambiente de aprendizaje cálido, seguro y alegre, un lugar que los apoya para aprender, asumir riesgos y alcanzar su máximo potencial. Un entorno de clase agradable, seguro y atento puede hacer una enorme diferencia en las experiencias de aprendizaje de los niños y su motivación para venir a clase y aprender. Los horarios, reglas y transiciones predecibles son parte de la creación de un aula educativa.

“Las rutinas son la columna vertebral de la vida cotidiana en el aula, facilitan la enseñanza y el aprendizaje... Las rutinas no sólo facilitan la vida, ahorran un valioso tiempo en el aula y lo más importante es que las rutinas eficientes facilitan a los estudiantes aprender y lograr más” (Learning to Teach: Not just for beginners. Linda Shalaway, Scholastic, 2005).

Una rutina proporciona una estructura clara y los niños pequeños funcionan mejor cuando las cosas son predecibles. Pasando por las mismas etapas cada lección significa que sus estudiantes saben qué esperar. Sin una rutina clara, los niños empiezan a sentirse inseguros y no pueden sentarse y relajarse. Las rutinas (también conocidas como procedimientos) pueden ser los factores más importantes en el funcionamiento de un aula exitosa. Las rutinas del maestro y del estudiante son una característica crítica de la gestión del aula.

Cuando se enseña inglés como segunda o tercera lengua, las rutinas son igualmente importantes, pero pueden ser más difíciles de enseñar debido a la barrera del idioma. Las aulas necesitan tener rutinas ya que ayudan a los maestros a mantener el orden y también ayudan a los niños a mantenerse calmados porque se sienten cómodos y preparados. Si se establecen rutinas, los profesores pueden concentrarse más en su enseñanza y menos en dar instrucciones y en controlar generalmente la clase.

Prestar atención a las rutinas eficaces hace que el aula sea fluida y que la lección de inglés sea una experiencia más agradable tanto para los maestros como para los jóvenes. Los niños vienen a la escuela con una variedad de horarios (horario nocturno tardío, comidas irregulares, reglas inconsistentes, etc.). Los niños pequeños funcionan mejor cuando las cosas son predecibles.

Sin una rutina clara, los niños empiezan a sentirse inseguros y nerviosos. Cuando siempre esperan lo inesperado pueden satisfacer cada cambio de actividad con resistencia o una actitud desafiante porque no están mentalmente preparados para ello.

Una rutina, por otro lado, permite a los maestros facilitarles la lección, diciéndoles lo que vendrá después, para que no se sientan pri-

La importancia de las rutinas en el aula y cómo enseñarlas en la **asignatura de Inglés**

sa o sorprendidos. Trabajar hacia un horario de clase común hace que los niños sean conscientes de lo que se espera de ellos y esta predictibilidad ayuda a reducir el mal comportamiento y aumentar el compromiso de los estudiantes.

El comienzo del año escolar es el tiempo para enseñar y volver a enseñar las rutinas del aula. Los maestros efectivos pasan una cantidad considerable de tiempo en las primeras lecciones que enseñan los procedimientos del aula. El tiempo dedicado a que los niños entiendan y adopten estas rutinas ahorrará mucho tiempo y energía en el futuro. Estos maestros suelen obtener un buen retorno de su inversión.

Cómo enseñar rutinas en el aula de inglés

Cualquier cosa que se le pida a los alumnos hacer repetidamente se debe hacer en una rutina. El objetivo del profesor debe ser estandarizar estas actividades familiares y repetitivas en rutinas que los estudiantes pueden hacer rápida e independientemente. Desafortunadamente, no todos los maestros enseñan rutinas de clase muy bien. El tiempo que los maestros invierten al comienzo del año escolar en un intento de ahorrar tiempo más tarde, se pierde en el estrés de recordar, volver a enseñar y repetirse una y otra vez. La clave es enseñar los procedimientos de clase de una manera que estimule a los niños a realizarlos correctamente (y sin la inscripción del maestro) cada vez. Así es cómo:

1. Explicar y discutir juntos la necesidad de procedimientos en el aula.
2. Modelo de cómo.
3. Modelo de cómo no.
4. Tener un modelo estudiantil.
5. Tener un modelo de grupo.
6. Practica con toda la clase.
7. ¡Vive en vivo! (¡No olvides alabar a los estudiantes cuando lo hacen bien!)

Si los niños entienden qué comportamiento causa problemas o interrupciones en la clase y están de acuerdo en una manera de resolverlo, pueden estar más dispuestos a seguir los procedimientos.

La participación de los niños en la gestión del aprendizaje en el aula ayuda a hacerlos más responsables de sus acciones. Los niños más pequeños tienen períodos de atención más cortos porque no recuerdan las cosas durante mucho tiempo. Una rutina sólo funciona-

rá si se respalda verbalmente, una y otra vez. Las rutinas pueden ser divertidas. Hacer la orden en un juego jugando la música tal como la melodía del tema de la misión imposible. Hacer que la alineación o el cambio de actividades se diviertan al cantar una canción o decir un canto. Los niños no ven las rutinas como tareas si son divertidas.

Al pedir a los niños llevar a cabo las tareas diarias en el aula, se les pide que sean responsables. Al dar a los niños responsabilidades, su autoestima mejorará y sus habilidades sociales se beneficiarán.

Verán que importan a la comunidad de clase y generalmente presentarán su mejor esfuerzo. Un entorno social exitoso permite un ambiente de aprendizaje exitoso - un lugar donde la enseñanza de alta calidad y el aprendizaje de alta calidad pueden tener lugar. Las rutinas son importantes porque:

-Ayudan a que los niños se sientan seguros y preparados o ayuden a los niños a entender las expectativas.

-Influyen en el desarrollo emocional, cognitivo y social del niño o ayudan a reducir los problemas de conducta.

-Pueden dar lugar a tasas más altas de participación de los niños o pueden mejorar el rendimiento académico.

-Conducen a una enseñanza más de alta calidad o ahorran tiempo valioso en el aula.

Las aulas se componen generalmente de un maestro y un gran número de niños que tienen que pasar grandes cantidades de tiempo juntos - el potencial para el caos y la ruptura es grande.

El maestro y los estudiantes necesitan encontrar una forma de manejar sus relaciones para que las oportunidades de enseñanza y aprendizaje sean lo más efectivas y eficientes posibles. Una rutina establecida toma el caos de la vida cotidiana, ya que le permite administrar su tiempo de clase con eficacia. Las investigaciones muestran que la mayoría de los problemas de conducta resultan de la falta de rutinas y procedimientos en el aula. Las rutinas difieren de profesor a profesor y de clase a clase - las rutinas son, sin duda, una cosa individual. Usas lo que es mejor para ti y tus estudiantes. Las rutinas toman tiempo para establecer y requieren un esfuerzo continuo para mantener, pero los beneficios a largo plazo hacen que este tiempo invertido valga la pena.



El uso de las TIC en el aula de Inglés

[M^a Elena Sebastián Palanco · 44.209.542-T]

Hoy en día el uso de las nuevas tecnologías se hace aún más vigente dentro de las clases de lengua extranjera, donde su uso despierta cada vez más expectación y motivación a nuestros alumnos. Cuando usamos las TIC necesitamos tener en cuenta cuál será su mejor uso y como vamos a complementar nuestro trabajo dentro del aula. De este modo, siempre será conveniente usarlas como medio y no como un fin.

A continuación, se expondrá diferentes innovaciones en la aplicación de las TIC dentro de la comunidad educativa, mientras otras necesitarán más tiempo para aplicarlas en la práctica habitual.

Aula invertida (Flipped Classroom)

Sus creadores son dos profesores de Química llamados John Bergman y Aaron Sams de la Universidad de Colorado en Denver. Idearon la metodología del aula invertida ante la falta de asistencia de sus alumnos a clase. De este modo, para que no perdieran las clases empezaron a grabarlas para que el alumno pudiera visualizarlas en casa posteriormente. La metodología tradicional se ha centrado en la exposición de conocimientos por parte del profesor donde el alumno escucha y coge apuntes y posteriormente en casa practican lo aprendido a través de ejercicios o tareas. Sin embargo, la metodología de aula

invertida invierte ese orden. El alumno juega un papel fundamental en su aprendizaje, pasando de sujeto pasivo a sujeto activo.

Se produce un cambio en el orden de las acciones que el docente lleva a cabo en el proceso de enseñanza, permitiendo al alumno realizar fuera del aula actividades que anteriormente eran llevadas a cabo dentro y desarrollar dentro del aula actividades que requieren un mayor esfuerzo.

El modelo Flipped Classroom propone el aprendizaje autónomo como una herramienta imprescindible para que el alumno logre estudiar cuidadosamente el material audiovisual suministrado previo a la clase presencial, establezca por sí solo métodos de estudio descubra sus propias inquietudes, en otras palabras que sea capaz de iniciar la construcción de su propio conocimiento. Durante la clase presencial tanto el profesor como los estudiantes se reúnen para llevar a cabo ejercicios de aplicación de lo estudiado a partir de los videos y las explicaciones correspondientes allí contenidas. Estas actividades de corte cooperativo son vitales para completar el proceso de aprendizaje ya iniciado de manera autónoma.

Las TIC juegan un papel primordial en este proceso porque a través de ellas se alcanzará un aprendizaje autónomo. Se les ofrecerán diversos recursos digitales tales como videos, power points, e-books, podcasts, etc.

El modelo de aula invertida abarca todas las fases del ciclo de aprendizaje de la *taxonomía de Bloom*:

- Conocimiento: ser capaces de recordar información previamente aprendida
- Comprensión: capacidad para comprender y aprehender lo expuesto.
- Aplicación: aplicar las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se nos presenten.
- Análisis: descomponer un problema dado en sus partes y poder solucionarlos a partir del conocimiento adquirido.
- Síntesis: ser capaces de integrar, crear, combinar ideas, planear y proponer nuevas maneras de hacer.
- Evaluación: formular juicios respecto al valor de un producto según opiniones personales a partir de unos objetivos propuestos.

Mobile learning

Este término se usa para designar a la metodología de enseñanza y aprendizaje que usa dispositivos móviles así como teléfonos móviles, tablets, ipads y todo dispositivo de mano que tenga conexión inalámbrica.

¿Qué características presenta un dispositivo móvil? Es un aparato de pequeño tamaño que presenta una pantalla pequeña y botones. Tiene conexión inalámbrica, internet y una memoria reducida.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas,

siete de cada ocho menores poseen dispositivos móviles. Vemos así, que es una realidad más cercana de lo que suponíamos. Nuestra legislación pone énfasis en el uso de las TIC dentro del aula, potenciando así la competencia digital. De este modo, los alumnos desarrollarán destrezas, habilidades y conocimientos para alcanzar los objetivos marcados a través de las TIC.

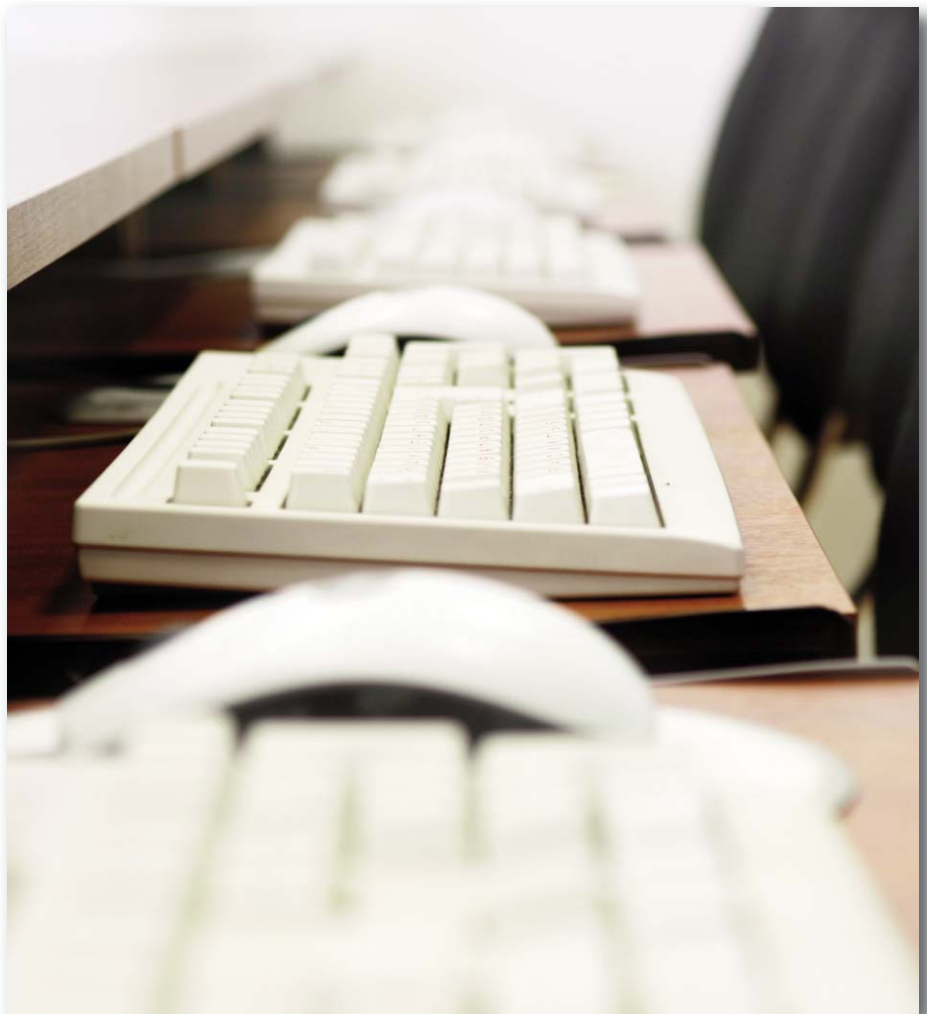
Una vez que hagamos uso de los dispositivos móviles dentro del aula, debe hacerse un uso adecuado del mismo. Siempre y cuando sea beneficioso y útil para el alumnado. Debemos evitar que sea un elemento de distracción. Sabemos que el dispositivo móvil es una realidad cercana al alumno ya que están bastante familiarizados con él. Debemos enseñarles su carácter didáctico en el aula.

Ya son muchos los centros educativos que usan la metodología mobile learning. Por ejemplo, los alumnos de Primaria de un centro de Santander celebraron el centenario del nacimiento de un escritor inglés Roal Dahl, cazando por el colegio los personajes de sus libros. Adaptaron el *Pokemon Go* a esta actividad. Su uso presenta múltiples beneficios al igual que posibles inconvenientes. Su uso hace que el aprendizaje sea más motivador y más significativo. Otro de los beneficios de la metodología mobile learning es que el aprendizaje es individualizado por lo que el alumno avanza a su ritmo, según sus posibilidades personales. Otro de los beneficios sería la libertad y la flexibilidad, el alumno puede acceder a su dispositivo en cualquier momento y lugar. Además, favorece el trabajo cooperativo, fomenta la creatividad y la interacción social. Entre sus inconvenientes encontramos el tamaño reducido de la pantalla, su coste económico, el espacio de la memoria e incluso puede conducir a la deformación de la expresión escrita.

Gamificación

La gamificación es una tendencia actual presente en el ámbito educativo, y consiste en aplicar las metodologías empleadas en los juegos en las actividades de aprendizaje con un fin académico y no lúdico. De esta forma, se pretende que actividades que podrí­an resultarles más aburridas se conviertan en actividades más motivadoras y pretendan conseguir los objetivos propuestos. La gamificación se empezó a usar cuando se vio los beneficios positivos que tenía el uso de los videojuegos: creatividad, motivación... El uso de la gamificación presenta diversas ventajas, entre ellas cabe destacar:

- Se pretende motivar al alumno a través de la recompensa.
- Se fomenta el trabajo colaborativo a través de juegos colaborativos.



- La motivación se presenta como elemento esencial para lograr los objetivos planteados. Se puede usar diferentes técnicas de juego para emplear la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje: la acumulación de puntos, el logro de insignias, el paso a diferentes categorías por parte del alumno, entre otras.

El uso de las TIC es primordial para llevar a cabo la gamificación dentro del aula usando diferentes herramientas para la creación de actividades de aprendizaje:

- ClassDojo: es una plataforma online de uso libre para profesores, alumnos y padres. El profesor crea un espacio por aula representando a sus alumnos con distintos avatares. El propósito es gestionar el comportamiento del alumno otorgándoles puntos por sus resultados. El progreso del alumno será enviado a sus padres a través de la plataforma.
- Kahoot: es una plataforma online que posee dos webs, una para el profesorado "getKahoot" y otra para el alumno "Kahoot.it" que usará cada vez que realice una partida. Se plantea cuestionarios de una forma atractiva y lúdica que les permitirá al alumnado reforzar sus conocimientos.

¿Qué se necesita? El profesor necesita tener un ordenador con proyector y pantalla para

que el alumno vea las preguntas y también para controlar los dispositivos móviles de los alumnos (ordenadores, tablets o teléfonos móviles) donde darán respuesta a dichas preguntas.

La respuesta elegida tiene un código para cada pregunta y al finalizar la batería de preguntas se reflejará en el ordenador del profesor la puntuación obtenida por cada alumno.

Este artículo ha demostrado que las nuevas tecnologías juegan un papel importante en el aprendizaje del alumno. No obstante, hay que tener en mente como cualquier herramienta informática es un complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, no el fin del aprendizaje en sí mismo. Por eso, el docente debe ser consciente de cuál es su objetivo en cada actividad propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAZUELO GRUND, FRANCISCO, GALLEGU GIL, DOMINGO, J. (2011) *MOBILE LEARNING. LOS DISPOSITIVOS MÓVILES COMO RECURSO EDUCATIVO*. SEVILLA: EDITORIAL MAD, S.L.
- SAM AARON, BERMANN, JOHN. (2014) *WHAT IS FLIPPED LEARNING? FLIPPED LEARNING NETWORK*.
- JULIO CABERRO, JULIO BARROSO (2015) *NUEVOS RETOS EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA*. EDITORIAL SÍNTESIS, S.A.

Las interacciones del niño con discapacidad auditiva

[María Ascensión Garnés Martínez - 23.048.590-Z]

El oído es uno de los sistemas que permiten la relación del ser humano con el medio ambiente. Si no existe una suficiente entrada de información no se desarrollará el lenguaje oral, o bien se desarrollará de manera poco funcional para ser utilizado como herramienta de comunicación y conocimiento de la persona. En el oído se encuentran los receptores del sistema vestibular, principal responsable del mantenimiento del equilibrio dinámico y de la posición cefálica. El oído comienza su desarrollo alrededor de la vigésima primera semana desde la génesis del embrión. Cuando nacemos tenemos ya un sistema anatómicamente desarrollado como órgano. Así, desde antes del nacimiento, se recibe una energía sonora que va favoreciendo el desarrollo de la vía auditiva, generando una memoria auditiva que permitirá iniciar el proceso del lenguaje, basado en la repetición de los sonidos recibidos. El niño con discapacidad auditiva, estos estímulos no los recibe, y aunque tenemos capacidad de aprendizaje durante toda la vida, disminuye con el paso del tiempo, siendo máxima en los dos primeros años, de ahí la importancia del diagnóstico y la estimulación precoz.

Interacciones del niño discapacitado auditivo

El niño con discapacidad auditiva suele tener problemas para interactuar. Además, existen rasgos que dificultan más su comunicación, tanto con los adultos como con sus iguales. Con respecto a su madurez social, muestra una inferioridad en relación a los niños oyentes. La dificultad y el retraso en la adquisición del lenguaje oral y su insuficiencia reducen las ocasiones de contactos sociales y son fuente de frustraciones para el niño con esta discapacidad. Las dificultades de lenguaje le impiden comprender las explicaciones verbales de las emociones y sentimientos del otro; incluso el significado de las expresiones faciales de los oyentes es peor comprendido por el niño sordo. Éste vive su medio con inseguridad e intenta superarlo a través de las señas faciales que capta y a las que son muy sensibles. Pero carece de una parte importante de la información. Una de las características de personalidad habitualmente relacionada con la pérdida auditiva es la impulsividad. Su conducta puede aparecer como anormalmente impulsiva cuando se compara con niños oyentes. En este caso, la existencia de un código temprano de comunicación va a favorecer en gran parte la posibilidad de control interno de la propia conducta,

ya que es una de las funciones del lenguaje. Así, es necesario para el niño sordo conocer un código de comunicación temprano, para así, facilitarle la comunicación tanto con los adultos como con sus iguales. Además, sería importante que el niño sordo se relacione con otros niños sordos, para que pueda disponer de modelos claros de identificación. Todo ello, explicaría que los niños sordos hijos de padres sordos tienen mejores puntuaciones en relación a la madurez social, a la autonomía, al autocontrol, y sobre todo en la comunicación, ya que no se ven tan diferentes. Esto no pasa con los niños hijos de padres oyentes, ya que desde bien temprano tienen conciencia de que son diferentes de sus adultos. Por tanto, las interacciones sociales de los niños sordos con sus iguales oyentes son poco flexibles, poco estructuradas, sobre todo si se basan en interacciones verbales.

La educación con los niños sordos

Un primer paso que debe dar la educación con estos niños, es el de fomentar la comunicación entre los adultos y el niño sordo. El desarrollo de actuaciones que favorezcan estas relaciones, será objetivo primordial para el avance tanto personal, como en el entorno familiar, social y escolar del niño. Para que el niño sordo coja seguridad, y pueda avanzar en su autonomía y autocontrol de su conducta, es necesario que pueda comunicarse con los adultos que le rodean. Así se fomentarán estas relaciones con la tutora y la familia.

El siguiente paso que se debe seguir, será el de fomentar la comunicación y las relaciones entre niño sordo y niño oyente. El niño sordo, para un buen desarrollo, debe sentirse lo menos diferente posible. De este modo, con el desarrollo de una buena comunicación con sus iguales, será objeto de seguridad en el niño, y esto dará como resultado que el niño se sienta más calmado, le ayudará a controlar su impulsividad y será capaz de relacionarse con su entorno más próximo.

Otro paso que se debe dar con el niño sordo, es el de proporcionar un ambiente no ambiguo y seguro. El entorno en el que se desenvuelva el niño sordo, debe reforzar todos los aspectos positivos del niño. Tanto en el colegio como en casa, el niño se debe sentir seguro, y esto se consigue con un ambiente bien luminoso, que no sea cambiante, que no le confunda, que le sea fácil moverse sin obstáculos nuevos, y que le sea familiar a la hora de desenvolverse.

Por último, otro aspecto en la educación de los niños sordos, es que el niño tiene que tomar conciencia desde bien temprano de sus diferencias individuales. Esto, ayudará al niño en su desarrollo tanto comunicativo y en el lenguaje, como en su motivación por aprender. El niño que se hace consciente de que es diferente, aprenderá a vivir con ello y esto le facilitará la adaptación al medio en el que vive, tanto familiar, social y escolar. Por otro lado, esto hará que el niño sea más feliz en su entorno, ya que si es consciente de sus diferencias individuales, entenderá mucho mejor sus relaciones con los otros, y será capaz de entender mejor a los demás.

Conclusión

Hemos hecho un recorrido por la discapacidad auditiva y cómo influye en los niños y en su entorno. Por un lado, hemos visto la importancia de un diagnóstico precoz y una intervención temprana, ya que esto ayudaría mucho al niño sordo con sus relaciones personales, así como en su desarrollo en su medio más próximo. Además, ayudaría a paliar las consecuencias negativas en las interacciones tanto con los adultos como con sus iguales. Esto también ayudaría a disminuir su impulsividad y a controlar su conducta en estas interacciones.

Por otro lado, hemos podido observar que una acción educativa encaminada a facilitar las relaciones comunicativas entre los adultos con el niño sordo y el niño sordo con el niño oyente, a proporcionar un ambiente no ambiguo y seguro, que el niño sordo tome en cuenta las enormes diferencias individuales y se adapte a ellas, será el mejor remedio para apoyar un desarrollo armónico del niño sordo en sus aspectos social y afectivo.

Por último, apuntar que el niño con discapacidad auditiva, una de sus mayores necesidades que se puede ver en los centros educativos hoy en día, es la falta de proporcionarle tempranamente de un código comunicativo útil. Es aquí, donde se hace latente la necesidad de una pronta intervención por parte del Maestro especialista en Audición y Lenguaje, el cual deberá proporcionarle todas las herramientas necesarias, para paliar todas las necesidades que el niño pueda presentar.

BIBLIOGRAFÍA

- ECHETA, G.; MINGUILLÓN, C. (1995). LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NIÑO CON DEFICIENCIA AUDITIVA. MADRID: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.
- MARCHESI, A. (2003). EL DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO DE LOS NIÑOS SORDOS. MADRID: ALIANZA.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, A. (2014). LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE UNA LENGUA EN EL NIÑO Y EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA (I). REVISTA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE, Nº 107, 4-11.

[Marina López Marañes - 75.713.411-X]

1. NEAE

Se entiende que un alumno o alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo debido a "dificultades específicas de aprendizaje" (DEA) cuando muestra alguna perturbación en uno o más de los procesos cognitivos básicos implicados en el empleo del lenguaje hablado o escrito. Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, hablar, pensar, leer, escribir o al realizar cálculo aritmético, con implicaciones relevantes en su aprendizaje escolar.

2. Trastorno autista

El autismo, también llamado "ceguera mental", es un trastorno neurológico y de desarrollo que suele aparecer durante los primeros tres años de vida. Un niño con autismo parece vivir en su propio mundo, muestra poco interés en los demás y falta de conciencia social. El centro de atención de un niño con este trastorno es una rutina constante e incluye cierto interés en la repetición de conductas extrañas e inusuales. Los niños autistas suelen tener problemas de comunicación, evitan el contacto visual y muestran poco apego por los demás. El autismo puede impedir que un niño establezca vínculos con otros (en parte debido a una incapacidad para interpretar expresiones faciales o emociones). Un niño con autismo suele resistirse a los abrazos y a los cambios, jugar solo y desarrollar el habla en forma tardía. Los síntomas son los siguientes:

- No interactúa socialmente bien con los demás: muestra poco interés o rechaza el contacto físico.
- Evita establecer contacto visual con los demás, no puede establecer amistades ni interactuar con otros niños, no se comunica y muestra comportamientos repetitivos.
- Suele preocuparse por las luces, los objetos en movimiento o las partes de los objetos, no le gusta el ruido.

3. Trastorno de Rett

El síndrome de Rett es un trastorno del sistema nervioso que lleva a una regresión en el desarrollo, especialmente en las áreas del lenguaje expresivo y el uso de las manos. Se presenta casi exclusivamente en las niñas y se puede diagnosticar erróneamente como autismo o parálisis cerebral. Los estudios han asociado muchos casos con un defecto en el gen de la proteína 2 de unión a metil-CpG (MeCP2). El gen se encuentra en el cromosoma X. Las mujeres tienen dos cromosomas X, así que aun cuando uno presenta este defecto significativo, el otro cromosoma es lo suficientemente normal para que la niña sobreviva.

Los varones nacidos con esta mutación no tienen un segundo cromosoma X para compensar el problema, por tanto, el defecto generalmente ocasiona aborto o muerte prematura.

Términos relacionados con las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

4. Trastorno desintegrado infantil

El trastorno desintegrativo de la infancia se caracteriza por una marcada regresión en varias áreas de funcionamiento, después de al menos, dos años de desarrollo normal. Se conoce también como Síndrome de Hedller y psicosis desintegrativa, describiéndose como un deterioro a lo largo de varios meses de funcionamiento intelectual, social y lingüístico en niños de 3 y 4 años con funciones previas normales. Es algo similar al autismo, pero se suele observar un periodo aparente de desarrollo bastante normal antes de aparecer una regresión (o serie de regresiones) en las habilidades. Muchos niños ya se encuentran con algo de retraso cuando la enfermedad se hace patente, pero estas demoras no son siempre obvias en los niños más pequeños. La edad en la cual sobreviene esta regresión varía, y puede ocurrir entre los 2 y los 10 años. La regresión puede ser muy repentina, y el niño puede expresar incluso su preocupación sobre lo que está sucediendo, para sorpresa de los padres. Algunos niños describen o parecen estar reaccionando ante alucinaciones.

5. Trastorno de Asperger

El síndrome o trastorno de Asperger se encuadra dentro de los trastornos generalizados del desarrollo (DSM-IV-Tr). Es bien conocido por ser una parte del espectro de trastornos autísticos cuyas características han sido descritas por Wing y Gold. El término "síndrome de Asperger" fue utilizado por primera vez por Lorna Wing en 1981 en un periódico médico, bautizándolo en honor a Hans Asperger, un psiquiatra y pediatra austriaco cuyo trabajo no fue reconocido internacionalmente hasta la década de 1990. Fue reconocido por primera vez en el Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales en su cuarta edición en 1994.

6. NEE

Entendemos por Necesidades Educativas Especiales (NEE), al conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad. Dichas dificultades son superiores al resto de los alumnos, por diversas causas: discapacidades, trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales o por integración tardía en el sistema educativo.

Las medidas pueden ser permanentes o tem-

*El **autismo** es un trastorno neurológico y de desarrollo que suele aparecer durante los primeros tres años de vida*

porales, adaptaciones de acceso al currículo o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.

De acuerdo a la ley vigente en materia educativa, LOE 2/2006 del 3 de Mayo, en la actualidad, hablamos de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo cuando nos referimos a toda la casuística anterior y diferenciando con el término NEE sólo a aquellos alumnos con discapacidades o con trastornos de conducta.

7. Ritmoterapia

Es un tratamiento en el manejo del cuerpo a través de la sensibilización musical y el enfrentarnos a la libertad para descansar de lo que nos agobia en el día a día. Se realiza con trabajos de meditación activa que te ayudarán a superar conflictos. Se trabaja la hiperactividad, estrés, hipersensibilidad a eventos, hechos cotidianos, miedos, fobias. No es danza, es un fluir individual del movimiento a través de la guía del instructor. Y tu meditación no es en quietud habrá es una de ese estilo pero sólo al final de la clase para que te centres aún más en tu yo. Se usa terapéuticamente el movimiento con diversas músicas universales en un proceso que busca la integración física, cognitiva y emocional del individuo que continua la práctica

WEBGRAFÍA

- HTTP://WWW.HEALTHSYSTEM.VIRGINIA.EDU/UVAHEALTH/PEDS_MENTALHEALTH_SP/AUTISM.CFM
- HTTP://WEB.UDL.ES/USUARIS/E7806312/GRUP/AALUJA-ARCHI/PSICO/TRASTORNO%20DESINTEGRATIVO.PDF
- HTTP://WWW.UMM.EDU/ESP_ENCY/ARTICLE/001536.HTM
- HTTP://NEDUCATIVASESPECIALES.BLOGSPOT.COM/2009/01/NEE.HTML
- HTTP://WWW.GOBIERNODECANARIAS.ORG/EDUCACIONWEB/GOIE/SCRIPTS/DEFAULT.ASP?MI=&IDSITIO=15&CONT=505

La mediación en los centros educativos



[Francisco Jesús Parra Giménez - 45.597.486D]

Los continuos cambios en la sociedad afectan a la heterogeneidad y diversidad del alumnado de un centro educativo, reflejándose en sus conductas, su participación en la vida del centro y en sus propios resultados de aprendizaje. La convivencia escolar y los conflictos que conllevan son un tema complejo y preocupante que requiere soluciones amplias, así como la asunción de responsabilidades en todos los ámbitos o niveles donde el niño o joven debe ser educado.

Actualmente, en los centros educativos, existen planes, programas y proyectos para la mejora de la convivencia y la no violencia, en los que se tipifican las conductas contrarias a la convivencia, así como aquellas medidas disciplinarias para paliar dichas conductas. En los últimos años, se introduce en el ámbito educativo, una herramienta para paliar los conflictos surgidos en el ambiente escolar entre el alumnado, como es la mediación escolar. La mediación, en este ámbito, constituye un procedimiento para la resolución de problemas generados por la convivencia, a través de la figura del mediador, el cual, de forma imparcial, atiende los puntos de vista de cada una de las partes y facilita llegar a un acuerdo satisfactorio, dentro de un contexto de confidencialidad.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 132.f) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el director del centro favorecerá la convivencia en el centro y garantizará la mediación en la resolución de conflictos. La mediación escolar se utilizará como estrategia educativa para solucionar los conflictos entre las personas que integran la comunidad escolar, ya sea de forma exclusiva o complementaria con otras medidas que puedan adoptarse en cumplimiento

de la legislación vigente. El director decidirá en qué casos resulta conveniente el uso de los procesos de mediación.

En palabras de Rodríguez (2001) se puede decir que la mediación es un procedimiento de resolución de conflictos que consiste en la intervención de una tercera parte, ajena e imparcial al conflicto, aceptada por los implicados y sin poder de decisión, cuyo objetivo es el de facilitar que estos lleguen por sí mismos a un acuerdo a través del diálogo. Además, podemos añadir otra definición del término, como *una práctica de resolución del conflicto basada teóricamente en un funcionamiento no jerárquico ni disciplinario, basado más en una negociación entre las partes que en dispositivos a priori o en estatus previos* (Verhoveen, M, en San Martín, J.A, 2003, p.104). Ahora bien, ¿en qué situaciones la mediación es posible? Torregó (2005) nos indica en qué circunstancias conviene o no acudir a la misma:

La mediación sí se empleará cuando:

- Las partes deban continuar con la relación, por algún motivo, aunque quieran distanciarse.
- Las partes se encuentran y se sienten incómodas.
- El conflicto afecta a terceras personas.
- Existe voluntad de resolverlo, buena predisposición y deseo de llevarse bien. (p.95)

La mediación no se empleará cuando:

- Los hechos son muy recientes y los protagonistas no están en condiciones de reflexionar y tomar decisiones.
- Una de las partes no se fía o teme a la otra.
- El problema excede a las posibilidades que puede ofrecer la mediación (p.95).

Pérez de Guzmán (2008) nos indica que la mediación implica:

- Un procedimiento voluntario y creativo, aceptado por las partes.

- Normas de funcionamiento previamente establecidas.
 - Confidencialidad. Crear un clima que haga posible que afloren los problemas en cuestión.
 - La reflexión y el razonamiento al buscar fundamentos convincentes que posibiliten la toma de decisiones.
 - La democratización de los vínculos establecidos en las instituciones escolares.
 - Promover valores claves como cooperación, comunicación, respeto a la diversidad, responsabilidad y participación, así como la adquisición de habilidades comunicacionales.
 - Una negociación cooperativa, en la que todas las partes obtengan beneficio (p.81).
- Para llevar a cabo una mediación se establecen una serie de pasos, siempre adaptados al contexto de situación y, concretamente, al conflicto a resolver:

1. Predisposición de las partes implicadas a una mediación.
 2. Informar del papel del mediador y de la propia mediación, así como el compromiso de ambas partes a ser mediadas.
 3. Organización y curación de la información, a través de distintas técnicas y herramientas de comunicación.
 4. Establecer alternativas al conflicto.
 5. Llegar a un consenso, las partes implicadas ganan u obtienen un beneficio, y no sólo una de ellas.
 6. Acuerdo con los compromisos adquiridos.
- No se debe olvidar que la mediación no sustituye conjunto de normas que elabora un centro escolar a través de su Plan de Convivencia, pero complementa como un método constructivo para la resolución de conflictos. La mediación debe dar lugar a la reflexión de las partes implicadas dicho conflicto, a ser capaces de resolverlo con el diálogo y el buen entendimiento, reduciendo el número de sanciones y creando un ambiente escolar más relajado que favorezca la acción educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, M.V. (2008). *LA MEDIACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. EL EDUCADOR SOCIAL COMO MEDIADOR. MEDIATING IN EDUCATION CENTERS. THE SOCIAL EDUCATOR AS THE MEDIATOR*. BORDÓN, 60 (4), 79-87.
- RODRÍGUEZ JARES, X. (2001): *EDUCACIÓN Y CONFLICTO: GUÍA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA*. MADRID: EDITORIAL POPULAR.
- SAN MARTÍN, J.A. (2003). *LA MEDIACIÓN ESCOLAR. UN CAMINO PARA LA GESTIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR*. MADRID. CCS.
- TORREGO, J. C. (2005). *MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS*. MADRID: NARCEA.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. (LOMCE) BOE DEL 10 DE DICIEMBRE DE 2013.



[María Isabel Iribarren Ezama - 15.979.393-M]

Siempre ha habido debate sobre los deberes de los niños: ¿cuándo es la mejor etapa para que empiecen a realizar los deberes?, ¿cuáles deberían ser?, ¿son los profesores o los padres los que deberían de poner los deberes?...

Casi todos los profesionales llegan a la conclusión de que los primeros deberes que los niños aprenden, tienen que ser enseñados por sus padres o por la persona que los críe, y estos deberes han de ser reforzados en la escuela. Es muy importante acostumbrarles a los niños a que cumplan con sus deberes desde muy temprana edad.

Algunos de los principales deberes que deberán realizar los niños son las siguientes:

- Respetar a todas las personas, sin discriminación racial, sexual, de acuerdo a su nivel socio-económico o de impedimentos tanto físicos como mentales.
- Obedecer a los padres, profesores y respetar a sus compañeros.

Los deberes de los niños, ¿un derecho o una obligación?

- Hacer las tareas escolares.
 - Respetar las leyes y normas de la sociedad.
 - Cuidar el medio ambiente
- Muchas veces es difícil que los niños tengan conciencia de la importancia que tiene realizar las tareas y deberes escolares. Las siguientes pautas ayudarán a que se concentre mejor:
- Establecer horas fijas para realizar las tareas y el estudio. Por ejemplo, antes de cenar.
 - Establecen un lugar específico para el estudio. Este lugar tiene que tener suficiente luz, sin televisión, para que los niños se puedan concentrar.
 - Hablar con ellos y explicarles los beneficios que tienen realizar los deberes.
- Al fin y al cabo, es muy importante que las

*Es muy importante que las personas más cercanas a los niños siempre den un **buen ejemplo**, pues tienden a copiar las actitudes de los mayores*

personas más cercanas a los niños siempre den un buen ejemplo, ya que, los niños tienden a copiar las actitudes de los mayores.

Tipos de familia y su implicación educativa en la relación familia-escuela

[Beatriz Palazón González - 77.722.050-J]

Resumen

La familia es el primer factor de socialización que posee el niño y la primera responsable de su educación, ya que constituye el primer grupo de socialización que influye en el pequeño, puesto que le garantiza su supervivencia y es donde tienen lugar los aprendizajes básicos. El papel de los padres en la participación educativa es fundamental, tanto por su peso específico como por su protagonismo en la educación no formal de los alumnos.

1. Familia y educación familiar

Puede ser de utilidad, antes de adentrarnos a hablar de familia, definir a qué se refiere el concepto de familia en sí. Según Mlnuchin (1979), la familia es "la unidad básica de desarrollo y experiencia, de realización y de fracaso. Es también la unidad básica de la enfermedad y la salud".

Se podría decir que la familia es el grupo social donen el que el individuo desarrolla sus sentimientos de identidad y de independencia. Por otro lado, se hace necesario aclarar igualmente, qué es la educación familiar, entendiendo como tal el conjunto de prácticas sociales aplicadas por los padres, en el seno de los grupos familiares, y de cara a los niños, y por los agentes de intervención sociocomunitaria de cara a los padres (formación parental) y a los niños (intervención educativa) de ayuda o suplencia del grupo familiar (Durnoing y Pourtois, 1994).

Actualmente, la familia tradicional ha dejado paso a un concepto de familia muy heterogéneo, dado que su perfil es muy variado por varias razones:

- Incremento de familias monoparentales.
 - Progresiva pérdida de la autoridad tradicional del padre.
 - Aumento de la cohabitación y de los hijos habidos fuera del matrimonio.
 - Reconocimiento social y legal de las parejas homosexuales.
 - Crianza por parte de los abuelos, a causa de determinadas situaciones laborales.
- Estas situaciones, han llevado al nacimiento de una nueva familia más democrática, que no tiene el peso de las convenciones y costumbres de antaño. Por el contrario, la familia actual surge de cambios fundamentales en diferentes ámbitos:

- *Existencia de diferentes tipos de organizaciones familiares:* familias monoparentales,

confluencia de hijos procedentes de matrimonios anteriores, parejas homosexuales, etcétera. Suelen convivir en el hogar sólo dos generaciones (padres e hijos). El número de hijos suele ser escaso y los hijos únicos son habituales. Además, los hijos nacen en edades cada vez más avanzadas de los padres, por lo que la distancia intergeneracional va avanzando también.

- *Ha cambiado el papel de la mujer:* no sólo es esposa y madre, sino que también se ha incorporado al mundo laboral, aunque en la mayoría de casos, sigue recayendo sobre ella la responsabilidad del trabajo del hogar.

- *Ha cambiado el papel del varón en la familia:* ya no tiene la misma situación de poder absoluta, pasando a una situación de decisiones consensuadas y responsabilidad compartida.

- *Ha surgido una nueva razón de ser en la familia:* el mantenimiento de un proyecto de vida compartida transformándose en ámbito de convivencia, consumo y ocio.

- *El estado ha sustituido a la familia en muchas funciones:* asistencia médica, económica y social de los ancianos y, especialmente, en la educación obligatoria.

Hay aspectos, sin embargo, que siguen manteniéndose como:

- La familia es la organización más común para la procreación y la transmisión de la herencia cultural.

- Es refugio ante dificultades y problemas. Los lazos afectivos les lleva prestar ayuda siempre que se necesita.

- Es una organización que mantiene su prestigio social, los estudios tienden a fortalecer su consolidación.

El origen de estos cambios se encuentra en diferentes razones, que vamos a dividir en macro y en micro sociales:

a. Cambios macro sociales en la convivencia familiar:

- La familia en la sociedad agrícola y artesana, era una unidad de producción, era extensa y también rural. En ella se favorecía la integración en el mundo real del trabajo y su estructura favorecía mucho el contacto entre padres e hijos. Además, contaban con la existencia de otros adultos en la casa familiar, conviviendo varias generaciones juntas.

- La familia en la sociedad industrial, es una unidad de consumo que está formada por un núcleo familiar, compuesta por unos padres y unos hijos. Ahora es urbana y, tanto el hombre como la mujer trabajan fuera del hogar,

con lo cual, suele haber una sobrecarga del trabajo de la mujer. Esta forma de vida ha reducido el contacto entre padres e hijos.

b. Cambios micro sociales en la convivencia familiar:

- La familia ha delegado funciones a otras instituciones como la sanidad o la educación.
- Presencia de fuertes contradicciones entre permisividad y responsabilidad paterna.
- Preocupación por la educación de los hijos, más que por el patrimonio a heredar.
- Presencia, durante mayor tiempo, de los hijos en el hogar.

Una vez esbozado el concepto y las características de la familia, así como los cambios sufridos hasta llegar a la situación actual, creemos necesario presentar los diferentes tipos de familia que nos podemos encontrar en nuestra práctica profesional.

2. Tipos de familia

Dentro de las diferentes tipologías existentes, vamos a analizar algunas que nos ayuden a tener un primer acercamiento a las familias y las consecuencias que tienen en la socialización y conducta de sus hijos. En primer lugar, hablaremos de tres tipos de familia de largo alcance para todo tipo de análisis sociales:

- *La familia extensa.* En lo que se refiere al conjunto de la familia y se considera desde dos ejes: el eje vertical corresponde a las generaciones y el eje horizontal a los miembros familiares de una generación particular. Tendríamos un claro ejemplo en la sociedad tradicional china.

- *La familia troncal.* En este tipo de familia, definida por el sociólogo Le Play en el siglo XIX, uno de los hijos o hijas se casa y continúan viviendo con sus padres mientras éstos viven. Los demás hijos, al casarse, ingresan en otros sistemas familiares.

- *La familia conyugal o nuclear.* Normalmente formada por los cónyuges e hijos no adultos, ya que cuando éstos crecen forman sus propias familias de procreación. Esta unidad familiar se ha constituido como la estructura familiar de la actual sociedad occidental. Según los estilos educativos, Baumrind (1980) identificó diferentes estilos educativos parentales basándose en dos dimensiones clave:
 1. El control, definido como la presión y número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen ciertos objetivos o metas.

2. El afecto, está relacionado con el grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de sus hijos. La combinación de estas dos dimensiones, da lugar a cuatro estilos diferentes de familia que explicamos a continuación.

1. *Familia democrática.* Los padres tienen un control firme, consistente y razonado sobre sus hijos. Parten de la aceptación de los deberes y derechos de sus hijos, pero exigen que éstos acepten los derechos y deberes paternos. Las directrices de los padres hacen que los hijos no sientan el control paterno como rígido y se atienen a las normas paternas voluntariamente.

La implicación afectiva paterna se manifiesta en la disposición y prontitud de los padres en responder a las necesidades de los hijos y en el interés por mantener el calor efectivo en las relaciones con ellos. Se da una comunicación frecuente entre ellos.

Los hijos de estas familias son independientes, se comprometen con criterios elevados de responsabilidad hacia la familia, los amigos y la comunidad. Tienen una autoestima elevada y alta motivación para alcanzar éxitos, habiendo una disminución de conflictos entre padres e hijos.

2. *Familia autoritaria.* En estos hogares el control es fuerte y se convierte en rígido al combinarse con la falta de reciprocidad y diálogo. Hay una exagerada acentuación de la autoridad paterna y los hijos no la ponen en cuestión como tampoco el ejercicio de su libertad personal. Los padres recurren más al castigo y menos a la alabanza, no razonando ni los castigos ni los mandatos. Predomina una comunicación cerrada, aunque se implican en las necesidades de los hijos, es tomada como intrusismo hacia sus vidas. Los hijos en estos casos, presentan un mayor índice de ansiedad, con más infelices y reservados y tienen dificultades para confiar en los demás, manifiestan grados más bajos de autoestima, se aíslan con facilidad y son más inseguros en la toma de decisiones. Realizan sus actividades por miedo al castigo. En la adolescencia, suele aparecer la rebeldía, el distanciamiento y absoluto silencio sobre sí mismos.

3. *Familia indulgente.* Estos padres suelen ser benévolo y no tienen formas rigurosas. No acentúan la autoridad paterna, no establecen formas estrictas, ni en la distribución de tareas ni en los horarios dentro del hogar. Les preocupa la formación de sus hijos y atienden y responden a sus necesidades. Los hijos de estas familias tienen una buena autoestima, autoconfianza y creatividad y buenos logros escolares.

4. *Familia negligente.* En estos hogares, se permite que el hijo actúe según sus impulsos. Los padres son permisivos prácticos o

por comodidad. Se caracterizan por la no implicación afectiva en los asuntos de los hijos y por la renuncia educativa. Los progenitores suelen estar inmersos en otros compromisos y reducen su responsabilidad paterna al mínimo. Dejan hacer a sus hijos lo que quieren mientras no le compliquen la existencia y tranquilizan su conciencia con regalos materiales (García, 2013). Estos niños son pasivos, no toleran límites ni normas, se les tacha de desobedientes, no tienen metas claras, dudan en la toma de decisiones. Presentan un autoconcepto negativo, bajos logros escolares, trastornos psicológicos y de conducta. En la adolescencia, ante la falta de afecto, buscan apoyo en su grupo de iguales, alejándose del hogar y buscando diversiones evasivas.

Otra clasificación de familias que podemos aportar, es la centrada en las relaciones de los miembros, con lo cual, según las relaciones entre sus miembros podemos distinguir entre:

a) *Familia sobreprotectora.* Se caracterizan por sobreproteger a los hijos, no permitiendo ni el desarrollo ni la autoestima de los mismos. Éstos no saben enfrentarse a la vida ni defenderse, tienen excusas para todo y se convierten en infantiloides. Como familia, pretenden proporcionar al niño satisfacciones y necesidades físicas y prevenirlo de peligros y enfermedades.

b) *Familia amalgamada.* Encuentran felicidad en hacer todo juntos, lo cual hace imposible el proceso de individualización. Es un insulto para los demás separarse. Comparten todo con los demás, no hay puertas cerradas. Esta situación hace que los niños se muestren inhibidos, con tensión por no querer separarse, sin libertad, puesto que dependen de los otros y con mucha inseguridad.

c) *Familia centrada en los hijos.* Es el tipo de relación normal entre padres que no afrontan sus temas de pareja, haciendo de sus hijos el único eje de sus conversaciones. Este tipo de padres busca la compañía de los hijos y depende de éstos para su satisfacción. Viven por y para sus hijos. Los hijos, en estos casos, participan en los conflictos de los padres, quedando, en ocasiones, a uno u otro lado. En este ambiente es muy difícil crecer y separarse de sus padres.

d) *Familia con un solo padre.* En esta ocasión, vemos con frecuencia que el hijo mayor y, en especial, el del sexo contrario al padre presente, hace muchas veces el papel del progenitor ausente. Esto ocasiona grandes trastornos para su crecimiento, ya que por tomar roles que no le corresponde, no aprende a hacer ni a compartir con sus compañeros y/o hermanos lo que le corresponde a su edad.

3. ¿Qué funciones tiene la familia?

Aunque la familia nuclear es la más frecuente en la sociedad occidental en nuestros días, tal y como se ha indicado anteriormente, no podemos obviar que la organización actual es muy variada. Por ello, junto a la presencia de funciones tradicionales como la distribución de tareas, cuidado de los hijos, etcétera, se evidencian cambios sustanciales con características y ubicaciones sociales de signo diferente.

La importancia de las funciones familiares va a estar en la forma de dar respuesta a las necesidades que plantean sus miembros. Algunas de estas necesidades son: necesidad de amor y seguridad emocional, de regular el comportamiento sexual, de producir nuevas generaciones, de proteger a los jóvenes y discapacitados, de situar a las personas en un orden social.

En cuanto a la respuesta del ambiente familiar a las necesidades de los hijos, Cataldo (1999) establece cuatro grandes funciones:

a) Funciones relacionadas con el cuidado, sustento y protección de los hijos. Estas funciones comienzan en la época prenatal, son derechos básicos del niño como ciudadano a resolver por la familia o, en caso de garantía, la sociedad tiene la obligación de ofrecer programas de bienestar infantil y familiar.

b) Socialización del niño en relación con los valores y roles adoptados por la familia. La familia y la escuela son las encargadas de transmitir derechos, responsabilidades, normas culturales de la sociedad. Las actitudes y conductas de los niños reflejan este proceso, ya que cuando se producen conflictos entre los valores transmitidos en la familia en la sociedad, la socialización se hace conflictiva, confusa, llegando a desajustes a largo plazo.

c) Respaldo y controlar el desarrollo del niño como alumno y ofrecerle preparación para la escolarización. Los padres ayudan a adquirir durante la infancia diversas actitudes, capacidades, conocimientos, hábitos. Los padres informan y orientan en los largos periodos de escolaridad de modo distinto según la etapa educativa y contribuyen por esta vía a la continuidad educativa en las necesarias transacciones que se producen durante la escolaridad.

d) La familia es un factor fundamental en los procesos de llegar a ser persona emocionalmente sana. El desarrollo de un estilo personal y único no puede darse por supuesto, es preciso desarrollar cualidades humanas y actitudes son sentido dentro de la cultura. Los padres ayudan a sus hijos a aprender valores, actitudes e información para mantener su herencia, su cultura y su estilo de vida. Todas estas respuestas pueden agruparse en dos categorías según Beltrán (1987):

- Las orientadas al pleno desarrollo de la personalidad infantil: el niño necesita seguridad, satisfacer las necesidades elementales, proteger de ataques exteriores (defendiendo y formando), facilitación de un marco coherente y estable.

- Las que pretenden la adaptación de los niños a la vida social:

- Enculturización. Pautas culturales, apertura a los cambios y coherencia entre el modelo elegido y las actuaciones.

- Personalización. Hacer al individuo consciente de sus posibilidades y limitaciones, cultivar su intimidad, el trabajo, la creatividad, la autonomía como capacidad de gobierno de sí mismo, posesión y uso efectivo de su libertad.

4. Relación familia-escuela

La relación entre familia y la escuela se sitúa en un contexto histórico e institucional. Son dos tipos de instituciones con un poder asimétrico que han de articularse en vistas de un objetivo común: el desarrollo del niño. Sin embargo, a pesar de esa meta compartida, la relación entre ambas presenta un elevado índice de conflictividad que dificulta la gestión.

En la actualidad, los padres intervienen en muchas decisiones, existiendo normativa legal que apoya esta participación educativa, que es una práctica más del juego democrático que se rige por los valores del respeto, la tolerancia, la libertad de expresión, la valoración de otras opiniones, la discusión y el debate constructivo que hace posible una convivencia enriquecedora. Esta participación en los centros educativos es un factor decisivo para la calidad de la educación. Gento Palacios (1996) plantea seis niveles de participación, según el peso que tiene la dirección del centro sobre los participantes: información, consulta, elaboración de propuestas, delegación o poder delegado, co-decisión y cogestión y autogestión. Estos últimos niveles casi nunca se llegan a alcanzar, aunque existen experiencias minoritarias de autogestión.

Para que exista una participación educativa han de darse unos determinados requisitos y unas condiciones favorables, como las siguientes:

- Es necesario que los participantes tengan formación sobre temas participativos.

- Debe existir tanto un grupo como una cultura grupal que perciban el proceso educativo de una forma semejante.

- Dedicar un tiempo considerable a esta tarea.
- Tener una actitud favorable hacia la participación.

- Crear estructuras y cauces de participación.
- Intereses, objetivos y proyectos comunes.

Familia y escuela son dos instituciones con un poder asimétrico que han de articularse en vistas de un objetivo común: el desarrollo del niño

- Reparto de tareas para alcanzar las metas.

- Decisiones consensuadas por todos los miembros del grupo.

4.1. Objetivos de la participación de los padres en el centro

a) Fomentar la participación y colaboración de las familias en la educación de sus hijos.

b) Favorecer el desarrollo integral del alumnado y posibilitar la individualización de la enseñanza.

c) Proporcionar a los padres y a las madres herramientas para prevenir posibles dificultades de diverso tipo.

d) Potenciar la comunicación sobre las situaciones que se viven en la familia, creando un ambiente de amistad.

e) Fomentar la integración de los padres en el colegio y en el proceso educativo de sus hijos, ofreciéndoles campos concretos donde actuar.

4.2. Ventajas y efectos de la participación.

a) Una mejor adecuación a las necesidades de los alumnos.

b) Una motivación y satisfacción creciente de los usuarios.

c) Una mejor aceptación de la organización.

d) Un equilibrio de poderes.

e) Una reducción de conflictos y de resistencia al cambio.

f) Una responsabilidad compartida.

g) Un aumento de la productividad.

Como se puede observar, las ventajas de la participación familiar en el proceso educativo van a facilitar dar respuestas a las demandas que los padres piden a la escuela, como es una eficiencia en el servicio educativo, formación en valores sólida y diversificada, y un trato cálido y diferente y ayudará a la escuela a encontrar apoyo en la familia en tareas como el apoyo en exigencias cotidianas y en el trabajo escolar diario.

4.3. Técnicas y actividades para fomentar la participación

a) Talleres creativos: colaboración con los maestros en la realización de obras de teatro, periódico de clase, disfraces.

b) Técnica de los incidentes críticos: proyección de diapositivas sobre un hecho que

puede acarrear un problema o una práctica familiar negativa o positiva, que permita la reflexión.

c) Juego de rol: técnica creada por Moreno que permite a los participantes jugar distintos roles y tener diferentes puntos de vista.

d) Actividades para el desarrollo del niño: su objetivo es intensificar las habilidades cognitivas, lingüísticas y relacionales del niño. Se propone a los padres la realización de actividades educativas, lúdicas y didácticas con sus hijos para después llevarlas a cabo en casa.

e) Actividades de colaboración en el aula: talleres, títeres, cuentos, música, magia.

f) Actividades extraescolares: fiestas, convivencias, acampadas, torneos educativos, exposiciones.

g) Actividades de colaboración fuera del aula: elaboración de material didáctico, mantenimiento y decoración del centro, confección de disfraces, elaboración de cuentos, obras de teatro.

h) Reuniones: individuales y grupales, inicio de curso o trimestre, de evaluación, de problemas en el aula, tutorías.

i) Actividades en casa: libro viajero, elaboración de fichas, trabajos manuales, seguimiento del alumno.

j) Actividades para la formación de padres: escuela de padres, charlas educativas, cineforum, actividades culturales.

k) Actividades de gestión: consejo escolar, AMPA, participación en reuniones de programación del maestro, discusión de los objetivos propuestos.

Esta es una pequeña muestra de las actividades que se pueden llevar a cabo con los padres en un centro escolar. El único requisito es un buen entendimiento entre padres y profesores y una actitud de confianza por ambas partes.

BIBLIOGRAFÍA

BALLENATO, G. (2005). DINÁMICA Y PARTICIPACIÓN EN LOS GRUPOS. EDITORIAL PIRÁMIDE.

BAUMRIND, D. (1966) EFFECTS OF AUTHORITATIVE PARENTAL CONTROL ON CHILD BEHAVIOR, CHILD DEVELOPMENT, 37 (4), 887-907.

COMELLAS, M. (2007). ESCUELA PARA PADRES. LAS CLAVES PARA EDUCAR A NUESTROS HIJOS. EDITORIAL ARIEL.

DURNING Y POUTOIS (1994). FUNCIONES DE LA FAMILIA, CLIMA EDUCATIVO Y RELACIONES PADRES-HIJOS. DE BOECK UNIVERSITÉ.

GARCÍA MORILLA, M. (2013). ANÁLISIS DEL ENTORNO ESCOLAR Y FAMILIAR. INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS PSICOLÓGICOS (ISEP). MADRID.

GENTO PALACIOS, S. (1996). INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA CALIDAD TOTAL. LA MURALLA.

MINUCHIN, S. (1979). FAMILIAS Y TERAPIA FAMILIAR. GEDISA EDITORIAL.

[Ester Corbalán Conesa - 48.515.549-Q]

La globalización es un concepto con muchas implicaciones en materia económica, sociológica, cultural, etc. Con ella hemos desarrollado una evidente conexión entre los pueblos que implica nuevos retos en la convivencia y el modo de relacionarnos. Las desigualdades, los agravios a la dignidad humana, la pobreza o la falta de recursos han cobrado visibilidad aunque se produzcan a miles de kilómetros. Esta realidad nos posiciona ante un nuevo reto educativo: Una educación reformadora que ayude a los niños y niñas a percibir un mundo globalizado.

¿Qué es?

La Educación para el Desarrollo es una estrategia de acción socioeducativa para la transformación social en las aulas y fuera de ellas. Concebida como una herramienta para generar reflexión sobre las diferentes realidades globales, hoy alcanza popularidad debido al empuje desde del ámbito de la Cooperación al Desarrollo y de las ONGD.

El concepto de Educación para el Desarrollo (en adelante ED) se caracteriza por su multidimensionalidad, flexibilidad y dinamismo. Desde las perspectivas más reduccionistas es un método ligado a la ayuda al desarrollo y a la desaparición de la pobreza, mientras que los enfoques más ricos consideran a la ED como un mecanismo que fomenta la actitud crítica, genera compromiso, ciudadanía global y que aborda las cuestiones más problemáticas de nuestro contexto histórico. Se trata de una herramienta desarrollada como proceso continuo y no en actividades puntuales, que precisa de una formación, un compromiso y una motivación constante por parte del profesorado. En una definición más académica, diremos que la Educación para el Desarrollo es un "proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible" (Ortega, M.L., 2007). Desde la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, se definen cuatro dimensiones interrelacionadas que vertebran esta estrategia:

- Sensibilización: Permite tomar conciencia de las desigualdades sistémicas del mundo.
- Investigación para el desarrollo: Implica conocer los problemas y plantear soluciones.
- Movilización social: Significa fomentar la participación activa de los alumnos y su entorno.
- Formación sobre el desarrollo: Desarrollar competencias cognitivas y actitudinales que permitan introducir modificaciones en hábitos y comportamientos de generaciones posteriores.

¿Para qué?

La ED pretende desarrollar en los alumnos no

Educación para el Desarrollo: una **herramienta** en el aula de Educación Infantil y Primaria

sólo la conciencia y el respeto por los Derechos Humanos, por la igualdad, la solidaridad, la convivencia entre culturas y la justicia social, si no también facilitar la comprensión crítica de las causas, acontecimientos e interacciones que conforman el sistema globalizado en el que vivimos hoy. Se trata de contribuir al desarrollo integral del individuo mejorando todas sus capacidades y competencias de modo que en el futuro se convierta en un ciudadano crítico, solidario y con una inteligencia práctica y útil que favorezca la transformación social.

Las competencias destacadas por la ED son:

- Aprender a ser. En este contexto, se refiere a la capacidad de construcción personal de identidad y al desarrollo de actitudes y comportamientos éticos bajo la pretensión de globalidad.
- Aprender a convivir. Capacidad de desarrollar actitudes de comunicación, diálogo y paz que ayuden a resolver conflictos de forma no violenta.
- Aprender a conocer. Se refiere a la sensibilización sobre los problemas globales y a la capacidad de desarrollar actitud crítica frente a ellos.
- Aprender a actuar. Se refiere a la capacidad de comprometerse y de trabajar por la protección y el cuidado de los recursos y de participar activamente de forma responsable.

¿Cómo?

El éxito de la estrategia de la ED precisa de un compromiso social de la Comunidad Educativa (profesorado, alumnado, familiares y agentes externos). Los centros educativos, deben diseñar planes, programas de formación, actividades, etc., adaptadas a las diferentes etapas educativas y características psicoevolutivas de los niños. Para ello, es importante el asesoramiento de las ONGD, las cuales consideran esta herramienta prioritaria y esencial.

Las actividades a implementar en el aula deben ir orientadas a la reflexión sobre el entorno y la vida de los niños a través de sus experiencias y de las de otros, de modo que alcancen a comprender la complejidad de las interacciones entre Norte y Sur y se favorezca el desarrollo de una conciencia que ampare los valores de respeto, tolerancia y convivencia.

El trabajo en el aula puede desarrollarse mediante una metodología muy amplia y variada con actividades programadas, o utilizando situaciones y momentos de la vida cotidiana que puedan ser susceptibles de trabajar estos valores. Algunos métodos adecuados para Educación Infantil y Primaria pueden ser: el método basa-

do en proyectos, ya que nos va a permitir trabajar en profundidad un tema concreto porque es de larga duración y se favorece la investigación; el método basado en el caso que favorece el trabajo cooperativo en grupo y responde a una situación que concreta, es un método deductivo e ideal para trabajar la Educación en Valores; y el método aprendizaje-servicio que permite unir el éxito educativo del alumno y el compromiso social.

Conclusión

Educación, según Piaget, significa "forjar individuos, capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esa autonomía del prójimo, en virtud precisamente de la regla de la reciprocidad". La educación traspasa el aula y va más allá de la transmisión de conocimientos. Bajo esa pretensión, necesitamos a maestros y profesores comprometidos, motivados y formados, que entiendan lo importante de educar y formar a un niño más allá de su contexto sociocultural. La Educación para el Desarrollo constituye una de esas herramientas fundamentales en los tiempos de la globalización, no sólo basta con enseñar idiomas y acercar otras culturas. Los niños y niñas necesitan una capacidad crítica y de acción que les permita trabajar por un mundo mejor y más justo y que les prepare para comprender el mundo en el que viven y, sobre todo, que los motive a transformarlo.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ORTEGA, M.L. (2007). ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA. MADRID: MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES
- FUNDACIÓN INTERED, RED DE INTERCAMBIO Y SOLIDARIDAD, "EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL", DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.INTERED.ORG/SITES/DEFAULT/FILES/FILES/RECURSOS-EDUCATIVOS/EDUCACION.PDF](http://www.intered.org/sites/default/files/files/recursos-educativos/educacion.pdf)
- FUNDACIÓN VICENTE FERRER, "ESTRATEGIA PARA LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO" 2014, DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.FUNDACIONVICENTEFERRER.ORG/ES/SITES/DEFAULT/FILES/ESTRATEGIA-DE-EDUCACION-PARA-EL-DESARROLLO-FUNDACION-VICENTE-FERRER-20150804.PDF](http://www.fundacionvicenteferrer.org/es/sites/default/files/estrategia-de-educacion-para-el-desarrollo-fundacion-vicente-ferrer-20150804.pdf)
- UNICEF, "EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO", DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.ENREDATE.ORG/CAS/EDUCACION_PARA_EL_DESARROLLO/EDUCACION_PARA_EL_DESARROLLO](http://www.enredate.org/cas/educacion_para_el_desarrollo/educacion_para_el_desarrollo)
- AECID, "QUÉ ES LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO", DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.AECID.ES/ES/LA-AECID/EDUCACION/C3%b3n-y-sensibilizacion/c3%b3n-para-el-desarrollo/c2%bfqu/c3%a9-es-la-educacion/c3%b3n-para-el-desarrollo](http://www.aecid.es/es/la-aecid/educacion/c3%b3n-y-sensibilizacion/c3%b3n-para-el-desarrollo/c2%bfqu/c3%a9-es-la-educacion/c3%b3n-para-el-desarrollo)

La comunicación bimodal en el niño con discapacidad auditiva

[María Ascensión Garnés Martínez · 23.048.590-Z]

Introducción

El ser humano, desde su nacimiento, es un ser social, y es desde donde nace la necesidad de la comunicación y del lenguaje, dado que son verdaderas herramientas de interacción e intercambio de normas, conocimientos y emociones.

A lo largo de los tiempos, el ser humano ha ido desarrollando esta auténtica herramienta social, que es la comunicación, mejorándola con el transcurrir de los siglos, y haciéndola más eficaz y elaborada. En cada contexto, se han elaborado códigos simbólicos distintos, pero con características comunes y equiparables. Particularmente, destacan los distintos idiomas y dialectos, así como el desarrollo de otros lenguajes, como la lengua de signos y gestual para las personas sordas, los sistemas de programación informática, etcétera.

En este texto, nos vamos a centrar en la utilización del lenguaje oral y la lengua de signos por parte de los niños con discapacidad auditiva.

La comunicación verbal y la comunicación no verbal

Para entender mejor la simultaneidad entre el lenguaje oral y la lengua de signos, tenemos que hacer una pequeña diferenciación entre comunicación verbal y no verbal. La *comunicación verbal* es aquella que ejecuta el ser humano a través de su aparato bucofonatorio y de movimientos motrices finos de su cuerpo (generalmente las manos). Puede darse de dos formas: vocal a través del lenguaje verbal hablado y no vocal por medio del lenguaje verbal escrito.

La *comunicación no verbal* se produce mediante multitud de signos de gran variedad: imágenes sensoriales (visuales, auditivas, olfativas, etcétera), sonidos, gestos, movimientos corporales, etc. La parte no verbal de la comunicación mantiene una estrecha relación con la comunicación verbal, pues suelen ir juntas. Asimismo, actúa como reguladora del proceso de comunicación contribuyendo a ampliar, reducir o cambiar el significado del mensaje.

¿Qué es la comunicación bimodal?

Este sistema consiste en el empleo de la lengua oral acompañada de signos. Puede ir

Este sistema consiste en utilizar la lengua oral acompañada de signos, y puede ir complementado con marcas inventadas para el caso

complementado con algunas marcas específicamente inventadas para el caso. No se trata, sin embargo, del uso de dos lenguas: la oral y la de signos, puesto que ambas tienen su estructura y unos recursos muy diferentes: la estructura básica es la de la lengua oral y se utilizan los signos para ayudar a visualizar y comprender los mensajes. Se puede hablar de distintos “grados de bimodal” en función del mayor o del menor ajuste existente entre la producción hablada y la signada.

Dentro de la comunicación bimodal, también se utiliza el dactilológico, que es un sistema unimanual, es decir, que se realiza configurando cada una de las letras del alfabeto con una sola mano.

El bimodal se puede utilizar en dos sentidos: como sistema de comunicación habitual y como método para el aprendizaje o para trabajar la estructura morfosintáctica de esta.

Las necesidades educativas del niño con discapacidad auditiva

El niño discapacitado auditivo, como cualquier otro niño, tiene la necesidad de comunicarse, tanto con los adultos de su entorno, como con sus iguales. Así, para que el niño pueda adaptarse a su medio y con ello, tener relaciones comunicativas en todos sus contextos de desarrollo, se debe dar respuesta a todas las necesidades que presenta el niño desde el momento que nace. De esta manera, vamos a ver todas las necesidades del niño sordo en sus diferentes áreas de desarrollo, como son: el área cognitiva, afectiva y comunicativa lingüística.

1. Necesidad de recurrir a estrategias visuales y aprovechar otros canales.
2. Necesidad de experiencia directa.

3. Necesidad de un sistema lingüístico de representación.

4. Necesidad de mayor información referida a normas.

5. Necesidad de asegurar su identidad y autoestima.

6. Necesidad de apropiarse y compartir un código de comunicación.

7. Necesidad de apropiarse tempranamente de un código comunicativo útil.

8. Necesidad de aprender de forma intencional el código mayoritario.

La comunicación bimodal como respuesta a las necesidades del niño con discapacidad auditiva

Hay diferentes Sistemas Aumentativos o Alternativos de Comunicación que se le pueden implantar al niño con discapacidad auditiva. Aquí nos vamos a centrar en la comunicación bimodal, ya que es la simultaneidad del lenguaje oral y la lengua de signos, utilizando la estructura del lenguaje oral, como hemos apuntado antes. Esto va a ayudar al niño a la integración en sus diferentes entornos, así como a la adaptación a las diferentes situaciones comunicativas que se le van a ir presentando.

Por un lado, ya que se sigue la estructura del lenguaje oral, la comunicación entre sus iguales va a ser mucho más fácil y más fluida. Será más fácil el entendimiento entre el niño sordo y el niño oyente. Esto se deberá a que van a utilizar la misma estructura del lenguaje, que guarde las mismas reglas gramaticales, y así será expresado con absoluta naturalidad, es decir, con todas las inflexiones o cambios en la entonación de la voz y acompañado de movimientos faciales y manuales naturales, como ocurre en la conversación que mantienen dos personas con audición normal.

Por otro lado, el niño con discapacidad auditiva, conforme vaya adquiriendo el lenguaje apoyado con la comunicación bimodal, se va a encontrar entendiendo y hablando la lengua de su comunidad, de forma natural, espontánea, cómoda y rápida. Dispondrá así, tempranamente, de un instrumento para comunicar y pensar, un instrumento que va a acelerar su desarrollo cognitivo y social. Esta es otra ventaja de la comunicación bimodal, que el niño sordo se va a apropiarse tempranamente de un código comunicativo útil,

puesto que es una necesidad primordial en los niños con discapacidad auditiva.

Además, al niño sordo le va a ayudar este sistema de comunicación, ya que también mejora la lectura labial, calidad de la voz y la inteligibilidad de su expresión.

Con todo ello, a través de la comunicación bimodal, vamos a dar respuesta a todas las necesidades educativas que tiene el niño sordo, y con las que se enfrenta al interactuar con sus diferentes entornos. Ya que el niño sordo necesita recurrir a estrategias visuales, esto se lo va a dar el signo, así como la información referida a normas, lo que asegurará su identidad y autoestima.

También, la comunicación bimodal, con la ayuda del dactilológico, va a ayudar al niño a la adquisición de la lectoescritura, ya que en este caso este sistema coge el papel de sistema alternativo y aumentativo para la comunicación.

Conclusión

Una vez explicada las necesidades educativas de los niños con discapacidad auditiva en todos sus entornos de desarrollo, y en los cuales siente la necesidad de relacionarse y comunicarse con los demás, se puede ver la necesidad de un código temprano de comunicación. Para ello, los centros educativos tienen que estar preparados, con el objetivo de poder ofrecer respuestas a todas las necesidades que pueden presentar nuestros alumnos, y las que puedan ir apareciendo. Así, es necesario que los colegios tengan todos los recursos que puedan ser necesarios para la diversidad del alumnado, en este caso para el niño con discapacidad auditiva, y sin restarle importancia a los recursos personales específicos como es el Maestro Especialista en Audición y Lenguaje, que será una fuente muy importante para implantar la comunicación bimodal y para el desarrollo del lenguaje del niño sordo.

BIBLIOGRAFÍA

ECHETA, G.; MINGUILLÓN, C. (1995). LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NIÑO CON DEFICIENCIA AUDITIVA. MADRID: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

MARCHESI, A. (2003). EL DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO DE LOS NIÑOS SORDOS. MADRID: ALIANZA.

GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, A. (2014). LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE UNA LENGUA EN EL NIÑO Y EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA (I). REVISTA DE AUDICIÓN Y LENGUAJE, Nº 107, 4-11.

LEY 27/2007, DE 23 DE OCTUBRE, POR LA QUE SE RECONOCEN LAS LENGUAS DE SIGNOS ESPAÑOLAS Y SE REGULAN LOS MEDIOS DE APOYO A LA COMUNICACIÓN ORAL DE LAS PERSONAS SORDAS, CON DISCAPACIDAD AUDITIVA Y SORDOCIEGAS.



[Mercedes Férrez Campos - 23.292.018-X]

"Aprecio o consideración que uno tiene de sí mismo", de esta manera define el diccionario la autoestima. Aunque debiera ser considerado como tema o tópico fundamental en una clase, ya que su importancia es tal que determina y regula aspectos tan esenciales en el aula como las relaciones sociales entre compañeros, lo cierto es que generalmente está muy poco trabajado. Podría formar parte de lo que llamamos "currículo oculto" (aquello que no está explícito) y precisamente por eso, una gran parte de los docentes no lo tienen en cuenta en su práctica educativa, olvidando la directa repercusión que puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en la propia convivencia diaria. Es indiscutible señalar que en Educación Infantil, las características madurativas del niño no permiten aún trabajar conceptos tan abstractos como el aquí señalado en su totalidad, no obstante, desde aquí se reivindica un acercamiento al término de una manera muy adecuada, respetando y anteponiendo cómo son y cómo aprenden los niños a esta edad, basándonos en actividades lúdicas, en el juego, en tareas significativas que ellos puedan comprender y que les proporcionen aprendizajes realmente funcionales que en determinados momentos les ayuden y orienten para resolver esos pequeños problemas que diariamente encuentran y progresivamente van solucionando.

Por lo tanto, la inclusión de la autoestima y el trabajo de la misma debe ser tarea del maestro de Educación Infantil, que si bien no proporciona definiciones y descripciones como tal, sí que encuentra la forma correcta de enfocarlo, pues el niño en esta etapa va forjando la imagen de sí mismo que va a tener toda su vida, y algunos clásicos de la Psicología y Pedagogía infantil como Piaget ya señalaban, que la imagen que los niños van construyendo de sí mismos es en gran parte la imagen que le muestran sobre ellos los adultos relevantes del entorno.

Está claro que la autoestima es importante porque es nuestra manera de percibirnos y valorarnos, va moldeando nuestras vidas: debemos sentirnos conformes con nosotros mismos, valorarnos positivamente y querernos de manera incondicional.

La autoestima es la idea que nosotros mismos poseemos acerca de nuestras posibilidades y habilidades personales. Se trata de un sentimiento que refleja el respeto y consideración que cada uno tiene hacia su propia persona como definíamos anteriormente, un sentimiento tan importante que va creando ciudadanos y personas capaces: capaces de respetarse y por lo tanto respetar al prójimo, capaces de valorarse y por lo tanto, valorar a los

Trabajar la autoestima en Educación Infantil

demás y ante todo, capaces de ser personas. No es una capacidad que se improvise sino un sentimiento que vamos desarrollando a lo largo de los años. No se trata de comentarios sin importancia puesto que en realidad, tal como los demás nos consideran es como nosotros irremediablemente, creemos que somos. Por lo tanto, se va a plantear un plan de actuación para incorporar este trabajo a las aulas de Educación Infantil, partiendo de los principios metodológicos de la etapa: aprendizaje significativo, enfoque globalizador, aprendizaje mediante el juego, importancia de la actividad física y mental, organización del ambiente que incluya espacios, tiempos, materiales y distintos tipos de agrupamiento, colaboración con las familias, y por supuesto, atención a la diversidad, que no debe ni mucho menos suponer que en cualquier aula encontremos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, sino que por el simple hecho de considerarse "aula", ya damos por hecho que encontramos a niños con diferentes estilos, intereses y motivaciones, niños que aprenden de formas totalmente distintas y que conforman un grupo heterogéneo al que como maestros, debemos dar respuestas ajustadas.

Destinatarios de la mejora

Esta mejora repercutiría en diferentes ámbitos escolares. Así pretendemos incidir tanto en profesores como alumnos, haciendo partícipes a su paso a las familias de los mismos, es decir, al conjunto de toda la comunidad educativa, a ese famoso "triángulo" del que todos somos parte: padres, profesores y alumnos.

En primer lugar y más importante, será esencial una formación del profesorado con el fin de alcanzar una concienciación que ayude a desarrollar un proceso eficaz y fructífero. Bien es cierto, que los verdaderos beneficiarios de esta intervención y en los que se va a incidir finalmente es en los propios alumnos, pero no olvidemos, que en términos escolares y "contexto espacial: escuela", el último responsable de la educación que allí se imparte es el maestro o maestros que intervengan educativamente en el aula, por lo tanto y como tal, todos debemos estar previamente formados e informados.

De vital importancia es involucrar a las familias en todos los aspectos relacionados con la vida educativa, sin embargo, al no tratar-

se de meros conocimientos académicos sino que entran en juego sentimientos y emociones, adquiere un papel primordial el respaldo familiar para extrapolar así al ámbito cotidiano de los alumnos los logros obtenidos en el aula respecto a las relaciones interpersonales establecidas.

Si en cualquier etapa, la familia es importante y debe estar presente en el proceso educativo del niño, no olvidemos que en Educación Infantil se debe buscar un objetivo común y se deben aunar los esfuerzos educativos en una misma línea o dirección ya que la eficacia de la etapa, en gran medida, dependerá de este mismo criterio seguido.

Además y para terminar de justificar la presencia familiar en todo lo señalado, recordemos que en estos primeros años de vida:

- Desde el ámbito psicológico, para el niño es esencial e igual de importante para su formación, todo lo que hace en los pocos contextos que de momento se mueve, y que suelen ser: familia y escuela.
- Es una etapa especialmente sensible a los influjos ambientales y a las posibles ambivalencias, lo que quiere decir, que en el momento en que el niño detecta posturas poco coherentes entre la escuela y familia, empieza a actuar del mismo modo: con conductas incoherentes y ambivalentes.
- En último lugar, se pretende la integración del niño en la sociedad y esto es trabajo duro, constante y aunado entre familia y escuela.

Responsables de la mejora

Con respecto a la coordinación y la dirección de la mejora existirá una división de roles: el pedagogo y el psicólogo toman la iniciativa en cuanto a la formación del profesorado, los maestros lo llevan a cabo en el aula, los niños lo vivencian activa y participativamente y las familias colaboran en talleres y actividades realizadas, previa información sobre el proceso que se va a llevar a cabo transmitida en charlas, debates y escuelas de padres.

Objetivos a plantear

1. Potenciar el autoconcepto del alumno.
2. Potenciar el desarrollo de la persona en sus facultades afectivas.
3. Potenciar que se sientan útiles en el medio que les rodea.
4. Potenciar su independencia y autonomía personal.

5. Mejorar la autoestima del alumno.
6. Aumentar la seguridad en sí mismos como personas válidas.
7. Aumentar el nivel de sociabilización en todos los ámbitos del alumno.
8. Fomentar la expresión de los sentimientos y mejorar las relaciones interpersonales.
9. Estimular el desarrollo afectivo que permite el aprendizaje autónomo.
10. Formar personas con una imagen positiva de sí misma que puedan ser capaces de aceptarse tal y como son, y así poder sentirse realizado en un futuro.
11. Generar sentimientos de empatía y colaboración.
12. Facilitar la afirmación sin complejo de la existencia de diversidad individual.
13. Buscar el desarrollo íntegro de cada niño.

Actividades programadas

Actividad 1: "Autorretrato"

Esta actividad consiste en dibujarse cada uno como se ve a sí mismo en una cartulina de color. Una vez terminado el dibujo deberán de escribir debajo tres adjetivos psíquicos positivos de sí mismos y otros tres negativos. La finalidad es aceptarse tal y como somos siendo capaces de mostrarlo a los demás. Y en una segunda instancia mejorar o controlar aquellos aspectos personales que puedan ser susceptibles de ello. Una vez, terminado el autorretrato personal, la clase se organizará en dos círculos, uno inscrito dentro del otro. Los alumnos deberán de girar y cuando el profesor indique deberán de parar, explicar y expresar al compañero que tienen enfrente el porqué de sus cualidades personales.

Actividad 2: "Soy bueno en..."

Se trata de destacar las habilidades de cada uno, bien sean de tipo personal, social, de acción, etc. Queremos mejorar la autoestima resaltando el hecho de cada persona tiene ciertas cualidades destacables y muchas veces no son conscientes de ellas. Así, por el simple motivo de ser personas ya somos especiales y presentamos características buenas que nos definen.

El modo de proceder en esta actividad, será agrupar a los alumnos en parejas para que se comenten los aspectos en los que destacan. Posteriormente, cada pareja saldrá para exponer ante el resto del grupo lo comentado, sin embargo, cada miembro de la pareja explicará los rasgos del compañero en vez de los suyos propios. Además, se puede intervenir haciendo alusiones sobre las opiniones propias de los demás.

Actividad 3: "Quién es quién"

Partimos de la base de que se trata de un grupo cercano, que se conocen y que están muy acostumbrados a jugar juntos... por lo

que podríamos decir, que más o menos entre ellos hay cierta complicidad. Así, plantearemos el juego de "quién es quién", para el cual el profesor irá mencionando características de un alumno concreto y los demás tendrán que adivinar de quién se trata. Pretendemos llevar a cabo una actividad lúdica que permita realizar un ejercicio ameno y divertido.

Actividad 4: "Buzón de felicitaciones"

Se crea un buzón de felicitaciones el cual permite a cada alumno a lo largo de la semana felicitar a alguno de sus compañeros por alguna buena y destacable acción o actuación, merecedora de reconocimiento. Como es una etapa de iniciación en la lectoescritura, bastará con una palabra amable o un dibujo. En esta actividad participan las familias, ya que las notas pueden ser realizadas en el colegio o venir de casa. Las notas se leerán los viernes de todas las semanas y tendrán un carácter anónimo.

Actividad 5: "Cómo me ven"

El fin que persigue esta actividad es que los alumnos conozcan que opinión tienen sus compañeros sobre ellos. De este modo, individualmente se podrán de pie y durante un par de minutos serán sometidos a la valoración general del resto de la clase. Deben aceptar aquellas cosas menos buenas y buscar entre todos una posible solución. No se trata de buscar enfrentamientos sino de mejorar la convivencia de manera divertida.

Actividad 6: "Ayer, hoy y mañana"

Se trata de realizar un taller en gran grupo dentro del aula, los familiares participan. Depende del nivel de la clase (tres años, cuatro años o cinco años), se adecuan los objetivos y los padres deben encargarse de traer al aula fotos de cuando eran aún más pequeños. El objetivo principal es valorar como todos vamos cambiando y superando por tanto las metas que poco a poco nos proponemos. De igual modo se pretenden marcar nuevos límites de superación de aquellas características que todavía se consideren susceptibles de mejora.

Actividad 7: "Manos, cabeza y corazón"

Se trata de hacerles ver individualmente las cualidades positivas en relación a todas las habilidades manuales, intelectuales y sentimentales (de ahí el triple título de la actividad) que ellos puedan poseer. Es una buena forma de expresar sentimientos y recalcar todo lo bueno que hay en todos y cada uno de nosotros. Uno a uno, deberán ir exponiendo sus "puntos fuertes" y agrupándolos según sean capacidades manuales, sentimentales o cognitivas.

Actividad 8: "Recuerdos positivos"

Cada cual cuenta una experiencia personal y positiva vivida en un pasado próximo: ayer recogí la clase, ayudar a un compañero, no

saltarse las normas del cole, evitar la pelea, hacer de mediador entre dos compañeros que discuten... Deben ver lo gratificante que es ayudar a los demás y que además ayuda a tener una mejor imagen de uno mismo así como a perfeccionar el autoconcepto.

Actividad 9: "Todos ayudamos"

Esta actividad consiste en la asignación de responsabilidades dentro del grupo, de tal forma que el profesor puede "delegar" en sus alumnos algunas tareas cómo: recoger la clase, pasar lista, recoger los materiales usados, encargados de una agenda semana que se iría haciendo diariamente en la pizarra... Así se fomentaría el sentimiento de "formar parte de un todo" y se trabajaría indudablemente el autoconcepto, provocando un aumento de éste.

Actividad 10: "Apreciamos las cosas pequeñas"

A veces apreciar los pequeños detalles nos predispone positivamente para ver las cosas de mayor importancia. En muchas ocasiones dejamos pasar los aspectos más simples que en el día a día nos pueden regalar una sonrisa. Proponemos en clase la creación de una lista entre todos los alumnos, de aquellas cosas que cotidianamente no valoramos y que nos pueden reportar sentimientos de felicidad si logramos reparar en ellas. Cualquier cosa es válida: comer con los abuelos, visitar a un primo recién nacido, ir al parque por las tardes, pisar charcos al salir del colegio, un abrazo de los maestros, ver nuestra película favorita en el cine, etcétera.

Actividad 11: "Expresamos nuestros sentimientos"

Se divide la clase en dos grupos. Cada miembro de un grupo determinado elige a una pareja del otro grupo. Una de las personas tendrá el rol activo y la otra el pasivo. La primera de ellas (activa) piensa en cómo dar expresión con su cuerpo a diversos sentimientos y emociones: alegría, tristeza, miedo, rabia, euforia, etcétera; el compañero que representa el rol pasivo debe adivinar de cuál de ellos se trata. Una vez acabada, se intercambian los roles y se repite el ejercicio.

Actividad 12: "El árbol de mi autoestima"

El maestro reparte un folio con forma de árbol a cada niño. El objetivo es que se dibujen haciendo aquello que más les encanta hacer y se les da bien. Puede ser algo tan básico como pintarse acudiendo a clases de ballet, dibujo o fútbol, o simplemente, jugando en el patio del colegio, cantando una canción o recitando poesías que se aprenden en las distintas unidades didácticas. Se ponen todos los árboles en algún lugar visible en la clase y se van completando a lo largo del curso. Los padres y madres colaboran en esta actividad. En concreto, deberán traer a clase una foto tamaño carnet al aula que será la copa de cada árbol.

Actividad 13: "Taller de risoterapia"

Como su nombre indica, finalizamos nuestro proyecto de mejora de la autoestima, autoconcepto y expresión de sentimientos con una de las sensaciones más bonitas que los alumnos pueden experimentar: la risa descontrolada. Se propone la visita de un profesional especializado en este tipo de talleres y psicólogo de Educación Infantil vendrá al aula a pasar un día con alumnos, padres y maestros.

Actividad 14: "Jornada de convivencia"

El punto final al plan de actuación no podría ser otro que organizar una jornada de convivencia en la que todos participamos, se puede organizar en el colegio y si por causas de poco espacio, encontramos alguna dificultad, se traslada a un pabellón cercano o parque. Maestros y padres se encargan de la merienda y acudimos todos a disfrutar de la tarde.

Temporalización aproximada de las actividades

1. Autorretrato: Sesión de 30 minutos.
2. Soy bueno en...: Sesión de 40 minutos.
3. Quién es quién: Sesión de 40 minutos.
4. Buzón de felicitaciones: Todas las semanas.
5. Cómo me ven: Sesión de una hora.
6. Ayer, hoy y mañana: Sesión de 30 minutos.
7. Manos, cabeza y corazón: Sesión de 45 minutos.
8. Recuerdos positivos: Sesión de 45 minutos.
9. Todos ayudamos: Todos los días.
10. Apreciamos las pequeñas cosas: Sesión de 30 minutos.
11. Expresamos nuestros sentimientos: Sesión de 30 minutos.
12. El árbol de la autoestima: Sesión de 30 minutos.
13. Risoterapia: Todo el día.
14. Jornada de convivencia: Toda la tarde.

Evaluación del plan

Para evaluar el diseño de esta mejora se debe tener en cuenta el interés y el grado de implicación de los participantes. Estos rasgos no son datos cuantitativos que podamos obtener fácilmente; se trata de poner el mayor entusiasmo en nuestras actuaciones para que verdaderamente se produzca una mejora, y ésta sea enriquecedora y fructífera.

La intervención tiene por objetivo ser lo suficientemente motivadora para poder así obtener los resultados que desde un principio se buscan, es decir, la potenciación de la expresión de sentimientos, la mejora de la autoestima y la formación de un firme autoconcepto. La evaluación se basará en una observación individualizada y personalizada de cada uno de los alumnos y de cada una de las actividades, para paliar así cualquier dificultad que pudiese surgir durante el desarrollo. Además los maestros evaluarán la formación

recibida por el pedagogo y el psicólogo con un cuestionario. De igual modo, los familiares que hayan participado, valorarán las charlas, escuelas de padres, debates, información recibida y grado de participación mediante otro cuestionario específico para ellos.

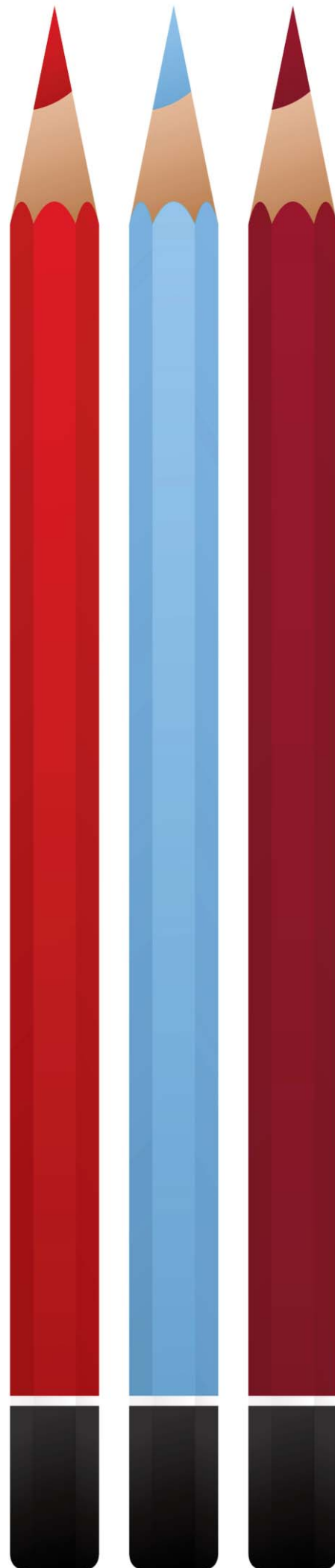
Informe final

La implementación de este plan de actuación permite ampliar conocimientos de autoestima y de autoconcepto, sin olvidar la búsqueda del desarrollo íntegro que pretende la etapa. Es en estos primeros años de vida, cuando se forjan los estereotipos e ideales que nos van a acompañar siempre, por lo que se debe considerar extremadamente relevante tratar el tema tanto de la expresión de los sentimientos, como del autoconcepto y la autoestima, desde un clima distendido y de confianza en el aula.

A nivel global, el trabajo de la autoestima y de las emociones debería estar mucho más generalizado y presente, ya que en algunas ocasiones se presenta como tema tabú o como tema "relleno", sin importancia y secundario. Si todos fuésemos realmente conscientes de los beneficios que tiene en el aprendizaje sentirse querido y respetado, la perspectiva cambiaría y el trabajo se intensificaría, este plan de actuación pretende demostrarlo a todo aquel quiera.

BIBLIOGRAFÍA

- GALLEGO ORTEGA, J.L. (2004). EDUCACIÓN INFANTIL. ALJIVE.
- WALTER, RISO (2014). ENAMORARTE DE TI: EL VALOR IMPRESCINDIBLE DE LA AUTOESTIMA. PLANETA.
- BUCAY, JORGE (2008). EL ELEFANTE ENCADENADO. RBA.
- POLETTI, R Y DOBBS, B. (2010). CUADERNO DE EJERCICIOS PARA AUMENTAR LA AUTOESTIMA. TERAPIAS VERDES.
- TONUCCI, F. (1988). A LOS TRES AÑOS SE INVESTIGA. HOGAR DEL LIBRO. BARCELONA.
- JACQUES, CLAUDETTE (2012). MANDALAS PARA DESARROLLAR LA AUTOESTIMA. OBELISCO EDICIONES.
- AGUILAR, LUISA (2008). OREJAS DE MARIPOSA. KALANDRAKA.
- TSCHERONE, P (1992). PADRES Y MADRES EN LA ESCUELA. PAIDÓS. BARCELONA.
- MILICIC, NEVA (2006). CONFIAR EN SÍ MISMO. PROGRAMA DE AUTOESTIMA. CEPE. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y ESPECIAL.
- NOVAK, JD Y GOWIN, DB (1985). APRENDIENDO A APRENDER. BARCELONA: MARTÍNEZ ROCA.
- PALMER, PAT (1991). GUSTÁNDOME A MÍ MISMO. PROMOLIBRO.
- FELDMAN, JR (2000). AUTOESTIMA: ¿CÓMO DESARROLLARLA? NARCEA, S.A.
- DUCLOS, GERMANI (2009). LA AUTOESTIMA DE MI HIJO. MENSAJERO.
- CORKILLE BRIGGS, DOROTTY (2003). EL NIÑO FELIZ. GEDISA EDITORIAL.



Programa de modificación de **conducta**

[Olaia Bayón de la Iglesia · 23051569A]

Explicación de los enfoques actuales ante conductas desafiantes análisis funcional de la conducta e intervención comunicativa

El análisis funcional supone el “establecimiento de relaciones funcionales entre la conducta problema y el contexto en el que se produce, para buscar hipótesis sobre la función que cumple, y en base a ésta programar la intervención” (Carr, 1996). Esta definición tiene una serie de implicaciones importantes para la práctica:

1. Hipótesis comunicativa

Casi el 90% de las conductas desafiantes se deben a limitaciones en habilidades de comunicación, además, incluso aquellas conductas desafiantes que no tienen un origen comunicativo (autoestimulaciones, dolores físicos) pueden ser superadas si la persona desarrolla habilidades comunicativas adecuadas, para, por ejemplo, pedir ayuda o pedir aquello que desea (un juguete, una medicina, etcétera).

2. Doble aspecto de la conducta (forma y función)

Toda conducta está compuesta de dos elementos, la forma que adopta, es decir, el vehículo a través del cual se transmite la información (lenguaje, gestos, entrega de pictogramas, bofetada, etcétera); y la función, es decir, el motivo que lleva a la persona a realizar esa conducta.

3. Intervención basada en la equivalencia funcional

En el caso de las conductas desafiantes, la función es siempre una función lícita, pero expresada de una forma inadecuada. Por lo tanto, debemos preservar la función y variar la forma, enseñando habilidades comunicativas más ajustadas al contexto.

4. Conductas con un propósito

Toda conducta persigue un fin, sea este consciente o no. En general, los propósitos de las conductas desafiantes suelen ser:

- Buscar atención (refuerzo positivo)
- Conseguir cosas (refuerzo positivo)
- Evitar cosas o situaciones (refuerzo negativo)

Pero el origen de la conducta desafiante puede ser otro y primero hay que descartar esa posibilidad. Circunstancias como problemas orgánicos (dolores, alteraciones sensorio-perceptivas, alergias, efectos secundarios a la medicación, etc.), problemas relacionados con el entorno social (tamaño del grupo, enesmistad con alguno de los miembros del grupo, etc.) problemas relacionados con el entorno físico (mucho calor, cambios en el entorno, ausencia de estimulación en el entorno, acontecimientos o materiales que

inquietan al individuo, etc.), problemas relacionados con los métodos de enseñanza o el currículum (tareas excesivamente difíciles que desmotivan y frustran o fáciles que aburren, duración de la tarea...), etc., pueden estar originando los problemas de conducta.

5. Determinar el propósito como principal objetivo del análisis funcional

El objetivo del análisis funcional es averiguar el propósito de una conducta. Para ello, se analizan los antecedentes (personales y contextuales) y las consecuencias de la conducta para la persona que la realiza, de cara a poder deducir cual es la función de la misma. El análisis del conjunto antecedentes-conducta-consecuentes es fundamental ya que, una misma forma puede tener diferentes funciones (te golpeo para que me dejes en paz -evitación-, o te golpeo para que me des más galletas -conseguir cosas) y diferentes formas pueden tener una misma función (para que me hagas caso cuando estoy aburrido te tiro del pelo o me pongo delante de la tele o rompo un jarrón)

6. La culpa no es de la persona

Si entendemos que los problemas de conducta suponen la expresión de un deseo de manera inadecuada dada la limitación en habilidades comunicativas de una persona, entonces, no podemos, bajo ninguna circunstancia, pensar que es culpa de la persona o que lo hace para fastidiar. Es como enfadarse con una persona que lleva muletas porque va muy despacio.

7. Especial atención a la reacción social

Debemos estar atentos para no reforzar con nuestra respuesta (consecuencias de la conducta) formas inadecuadas de expresar necesidades o deseos y enseñando estrategias de comunicación más adecuadas, de cara a no fomentar o mantener el uso de estrategias comunicativas inadecuadas para conseguir aquello que se desea. Por ello es importante conocer la hipótesis comunicativa de los problemas de conducta, comprender que todas las conductas se realizan con un propósito y saber identificar éste con rapidez y agilidad (es decir, hacer un rápido análisis funcional mentalmente), para poder dar una respuesta adecuada a esa conducta desafiante y evitar reforzar actos comunicativos no adecuados.

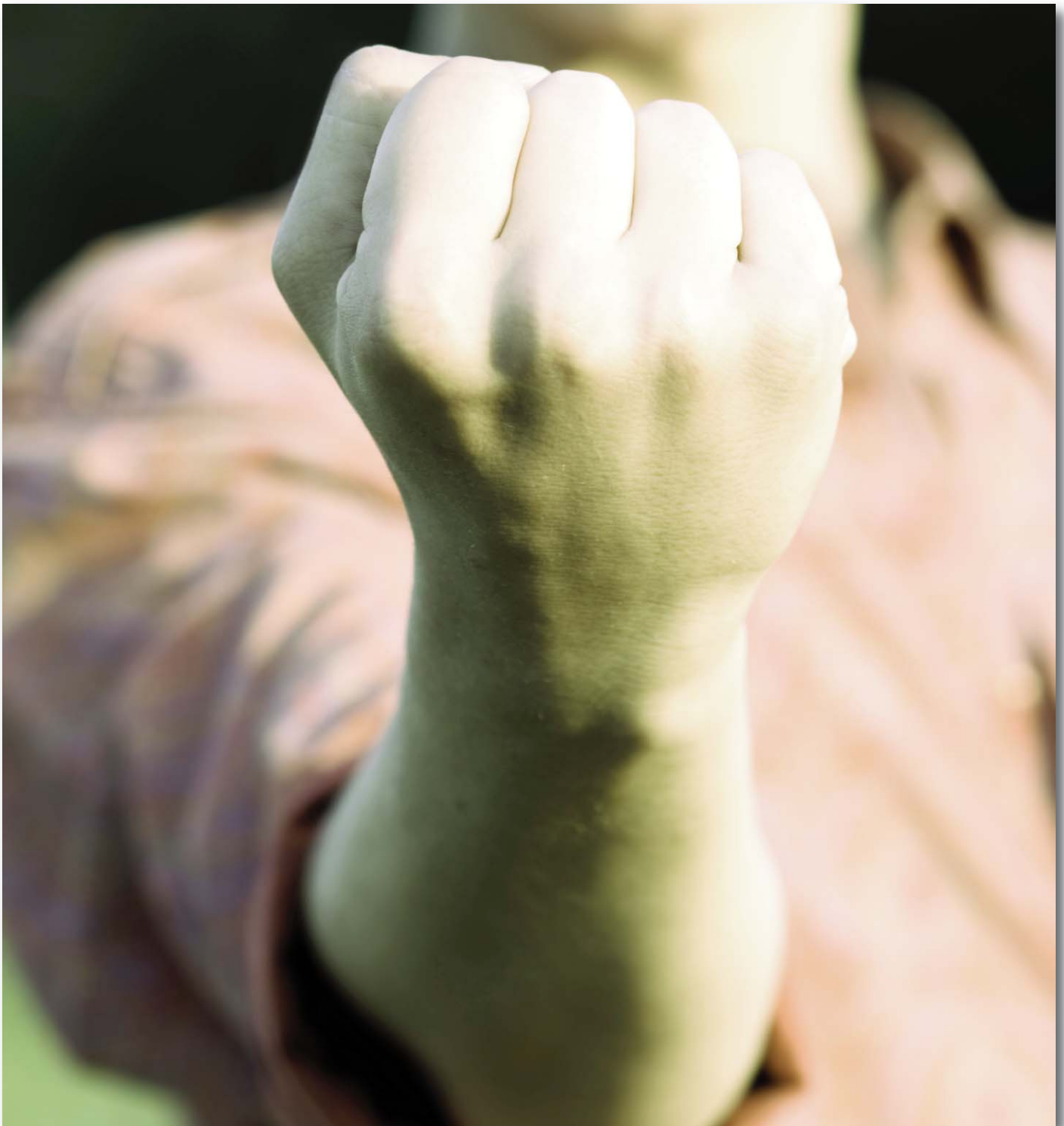
Enfoque proactivo

La intervención preventiva no consiste en qué hacer cuando la conducta ha ocurrido, sino en qué hemos de hacer para que la siguiente vez, en esa misma situación, en lugar de realizar la conducta inadecuada, realice otra más ajustada. Esto significa que la

*Casi el 90% de las conductas desafiantes se deben a limitaciones en **habilidades de comunicación***

educación es el mejor procedimiento de intervención (Carr, 1996). La prevención en personas con autismo implica conocer la naturaleza de dicho trastorno, las características individuales de la persona, así como la influencia del contexto socio-cultural en el que se desenvuelve. De este modo a la hora de elaborar un programa de prevención en conductas desafiantes, se tendrán que “proponer alternativas y modificaciones dirigidas no solo al niño sino también al entorno que las mantiene” (Tamarit, 1994):

- Estrategias de modificación del contexto: consisten en establecer modificaciones en el contexto ecológico que pueden influir en la aparición de comportamientos desafiantes. Comprende los cambios en el ambiente físico, programático e interpersonal para ajustarse mejor a las características individuales de las personas.
- Factores físicos: características del entorno pueden facilitar el que puedan presentarse comportamientos desafiantes. Un diseño personalizado del entorno puede prevenir la aparición de estas.
- Factores interpersonales: la interacción entre diferentes personas del grupo, aula u hogar, es un factor importante para el establecimiento de estrategias que dificulten comportamientos desafiantes.
- Factores metodológicos: el método de enseñanza ideal es aquel que más se ajusta a las características individuales de la persona. Según estas características individuales tendremos en cuenta elementos de actuación como contacto físico, aprendizaje vicario o moldeamiento, cantidad de información suministrada, etcétera.
- Factores ambientales: la polución ambiental es otro factor que debemos evaluar al establecer estrategias de manipulación ecológica. Estableceremos estrategias proactivas alternativas ante sonidos imprevistos o ruidos excesivamente altos.
- Factores personales: cada persona es diferente físicamente y socialmente pudiendo producir en la persona con autismo reacciones diferentes para cada caso.



- Factores organizativos: se refiere a la organización de actividades en cuanto a duración, dificultad de la tarea, complejidad, motivación, dificultades de comunicación, posibilidad de elección, etcétera.

- Estrategias de enseñanza de habilidades: incrementar las habilidades generales de la persona desarrollando sus capacidades y competencias.

Enfoque reactivo

Por muy cuidadosamente que se planifique y por mucho que se trabaje en prevención, las conductas altamente desafiantes surgirán en algún momento en la vida de las perso-

nas con discapacidad intelectual (entre el 7% y el 18%) y que su probabilidad aumenta en el caso de personas con dificultades de comunicación. Teniendo en cuenta este criterio es

esencial establecer protocolos de actuación ante crisis conductuales para asegurar la integridad física y moral de los adultos implicados y del propio sujeto con autismo.

BIBLIOGRAFÍA

CARR, E. (1996): INTERVENCIÓN COMUNICATIVA EN LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO. MADRID; ALIANZA EDITORIAL.

VVAA (2007): BUENAS PRÁCTICAS DEL PROFESIONAL DEL AUTISMO ANTE LAS CONDUCTAS DESAFIANTES: ASPECTOS GENERALES Y ENFOQUE PROACTIVO. EN ALCANTUD, F: INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN NIÑOS CON TGD.

MADRID: PSICOLOGÍA PIRÁMIDE.

VVAA (2007): PROYECTO ARCADE: APOYO Y RESPUESTA ANTE CONDUCTAS ALTAMENTE DESAFIANTES. EN ALCANTUD, F: INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN NIÑOS CON TGD. MADRID: PSICOLOGÍA PIRÁMIDE.

CUADERNOS DE BUENAS PRÁCTICAS FEAPS: PROTOCOLO DE ACTUACIÓN ANTE CONDUCTAS DESAFIANTES GRAVES Y USO DE INTERVENCIÓNES FÍSICAS.

[María del Mar Martínez Navarro · 75.256.333-B]

1. Introducción

Actualmente, en los países desarrollados vivimos inmersos en una sociedad en la que llevamos un ritmo de vida frenético, esto nos produce en muchas ocasiones gran estrés. Vemos como el estrés puede afectar a cualquier persona que se sienta abrumada, incluso a los niños. En los niños de edad escolar, el hecho de separarse de su figura de apego puede ocasionarles ansiedad. A medida que los niños van creciendo, las presiones académicas y sociales van a ir creándole estrés.

¿Qué es el estrés?

El estrés es una respuesta de nuestro cuerpo ante una situación que demanda una adaptación o un cambio. Los síntomas del estrés infantil son variados y pueden clasificarse en físicos, emocionales o conductuales.

Del mismo modo varios estudios recientes demostraron que llevar una vida acelerada puede desencadenar muchísimas dolencias y enfermedades para la vida de cualquier ser humano. Además se ha demostrado como el estrés puede generar importantes efectos nocivos en nuestra salud como el debilitamiento del sistema inmunológico y por consiguiente del organismo, produciendo daños en el tejido cardíaco que provocan enfermedades del corazón.

Las consecuencias del estrés infantil podemos verlas reflejadas a nivel familiar, escolar y social. Además, la falta de relajación puede llevar a un incorrecto desarrollo del niño. Por esta razón surge la necesidad de realizar a lo largo de este artículo un análisis sobre qué es la relajación y qué beneficios aporta esta práctica en la etapa de Educación Infantil. Además vamos a tratar la importancia de trabajar la relajación en esta etapa educativa ya que se considera un medio para prevenir y tratar gran variedad de trastornos tanto psíquicos como físicos.

2. ¿Qué es la relajación?

En su sentido etimológico, según Vacas (1981), el término de relajación procede del latín "relaxatio", que es la acción y efecto de aflojar, de soltar.

El doctor Herbert Benson (James Hewitt, 1985) cree que la relajación es una respuesta innata, una capacidad humana universal y un don natural que todos podemos activar y usar, que consiste en un estado de muy baja activación en el que la mayoría de los órganos están en calma. El cuerpo pasa a un estado de descanso extraordinario, pudiendo alcanzar incluso mayor profundidad que el sueño profundo.

Siguiendo a Blay Fontcuberta (1976), la relajación es una puerta de entrada para el descubrimiento de sí mismo, añade que se trata de

La relajación en la etapa de Educación Infantil

un paréntesis en la actividad, en la agitación, un paréntesis en la que la persona se libera de esa actividad febril, mecánica y automática. Para Dupré cit. Por Comellas y Perpinya (1987), la relajación es otra vertiente de la motricidad, en la que la inmovilidad y la distensión muscular se utiliza como terapéutica. Guindo (1980) opina que "el sentido que se ha dado al término relajarse, cuyo significado corresponde a la idea de serenarse hasta alcanzar la calma, se une a la imagen de abandonar cualquier tensión, tanto de la mente como del cuerpo: pasividad absoluta".

En definitiva, tal y como hemos visto en las diferentes definiciones en relación con la relajación podemos extraer que la relajación no debe atender únicamente a la distensión muscular, sino también a la mental.

Ahora bien ¿qué beneficios puede aportar la práctica de la relajación en los alumnos y alumnas de Educación Infantil?

3. Importancia de la relajación en la etapa de Educación Infantil

La etapa de Educación Infantil tal y como señala la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), es el primer tramo del sistema educativo, de carácter no obligatorio y va dirigido a niños y niñas cuyas edades están comprendidas entre 0 a 6 años. Se organiza en dos ciclos de tres años cada uno. Es una etapa que queda regulada tanto por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Además en la Región de Murcia la etapa está regulada por el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En el artículo 4 del Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil aparecen los nueve objetivos que deben alcanzar los niños y niñas al finalizar la etapa de Educación Infantil. Al analizarlos, vemos como hay varios de ellos están relacionados con el tema de la relajación, dichos objetivos son los siguientes:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.

- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

¿Qué beneficios aporta la práctica de la relajación en los niños y niñas de Educación Infantil?

La práctica de la relajación en alumnos y alumnas de Educación Infantil va a producir efectos en el organismo y beneficios para la salud, tanto a nivel físico como psíquico. Puede evitar trastornos psicomotores, porque a través de su práctica ayuda a precisar la función del esquema corporal. Además, beneficia en cuanto a la educación postural, es decir, adoptar una postura equilibrada va a llevar a evitar problemas futuros de salud. Puesto que los alumnos pasan tiempo sentados durante la jornada escolar, es importante que sean conscientes de su cuerpo y de que no adopten posturas que puedan llevarles a futuras dolencias, que es ahí donde ayuda la relajación a que los alumnos adquieran buenos hábitos posturales.

La relajación va a ser importante tanto en el proceso de aprendizaje como en la ejecución de cualquier actividad. Esto va a ayudar a mejorar la coordinación y equilibrio. A través de la relajación los alumnos van a aprender a controlar voluntariamente los movimientos respiratorios para mejorar la capacidad funcional de los pulmones y regular el ritmo de la respiración.

Con la práctica de la relajación el niño va a aprender a relajarse durante un esfuerzo o incluso después del mismo, lo que lleva a evitar cualquier tensión muscular innecesaria. La relajación va a ayudar al niño a liberar energías y a eliminar las causas de las tensiones psíquicas.

La práctica de la relajación puede ser una manera de auto-conocerse y le va a proporcionar la mejora de aspectos como la autoestima. Del mismo modo va a ayudar a los niños y niñas a gestionar y conocer las propias emociones. Además va a desarrollar la imaginación y potenciar la creatividad.

4. ¿Cómo llevaríamos a cabo la relajación en un aula de infantil?

Para el trabajo de la relajación con niños, sintetizamos las aportaciones y opiniones de varios autores (Cautela&Grodén, 1985; Swalus cit.

Por A.L.E.F.U.C.L., 1983; Loudes, 1978; Torre, 1996,ect), que nos puede orientar a aplicarlo en edades tempranas.

Partiendo que los niños de esta edad no pueden mantener durante mucho tiempo la atención, debemos ser conscientes de que la duración de la sesión de relajación no puede durar mucho tiempo. La duración no debería exceder de 10 minutos.

Debemos en un principio ir guiando la sesión a través de instrucciones sencillas y breves. Debemos de ir variando la voz a lo largo de la sesión para ir marcando los cambios que se producen en ella.

Un elemento esencial a tener en cuenta en las sesiones de relajación es las condiciones ambientales del aula donde se va a llevar a cabo la relajación. Es importante que el lugar sea tranquilo, alejado de ruidos. Debe de desarrollarse en completa calma. Se podrían utilizar colchonetas, tapices o alfombras para que los alumnos puedan estar cómodos. La temperatura del aula debe ser constante y evitar las corrientes de aire. Además no debe de haber excesiva luminosidad. También es recomendable que los alumnos lleven ropa cómoda que no les oprima ni moleste y que no dificulte la circulación sanguínea y la respiración.

5. Actividades de relajación en Educación Infantil

En la etapa de Educación Infantil debemos de iniciar la relajación básicamente como un juego. A modo de ejemplo señalamos a continuación algunas de las actividades o juegos de relajación que pueden llevarse a cabo en Educación Infantil.

- *Somos marionetas*: Los niños van a imaginar que son marionetas movidas por unos hilos. Al iniciar la actividad van a colocarse de pie con los brazos extendidos. A lo largo de la actividad deberán ir moviendo las partes del cuerpo que se le vayan indicando.

- *Muñeco de nieve*: En esta actividad los alumnos y alumnas imaginarán que son un muñeco de nieve. Se colocarán de pie y se irán derritiendo lentamente, relajando poco a poco cada parte del cuerpo.

- *Somos robots*: En esta actividad los alumnos serán robots y deberán desplazarse por el aula con rigidez, con los brazos estirados, las piernas estiradas... A la señal del docente dejarán de ser robots y podrán desplazarse destensando las extremidades.

- *El globo*: Los alumnos y alumnas van a imaginar que son globos. En esta actividad se va a trabajar la respiración que es un elemento esencial para relajarnos.

6. Papel de la familia

La familia puede llevar a cabo acciones que ayuden a superar el estrés o situaciones que provoquen malestar en sus hijos. Durante la infancia, son los padres y madres los que tienen que guiar y supervisar las distintas técnicas, no obstante, a medida que el niño va aprendiendo y va haciéndose mayor, puede ir practicando él mismo e incorporarlas como un mecanismo habitual para afrontar diversas situaciones de estrés.

Practicar técnicas de relajación desde la infancia supone, además, crear unos espacios de interacción entre los padres y los hijos, y afianzar vínculos afectivos. Durante el primer año de vida, el bebé suele tranquilizarse mucho si siente a la madre cerca, hay contacto físico o se le balancea suavemente en sus brazos o en la cuna. También el hablarle o cantarle en tono suave y relajado propicia la transición hacia el sueño o un estado más calmado.

La familia puede también introducir la relajación a través de un entorno tranquilo, silencioso. Pueden aprovechar el momento antes de dormir para trabajar la relajación para facilitar así su transición al sueño, utilizando para ello los cuentos.

7. Conclusión

Hoy en día en el ámbito educativo la relajación está tomando cada vez un protagonismo mayor, como puede observarse en el aumento tanto de proyectos escolares como programas que pretenden abordar dicho aspecto. Por esta razón a lo largo del presente artículo se ha analizado el tema de la relajación, la importancia de esta práctica en la etapa de Educación Infantil y las razones por las que es importante que ésta sea una actividad más de la jornada escolar y forme parte de la metodología de aula.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- BERGÉS, J. Y BOUNES, M. (1983). LA RELAJACIÓN TERAPÉUTICA EN LA INFANCIA. BARCELONA: MASSON.
- A.L.E.F.U.C.L. (1983). EDUCACIÓN FÍSICA DE BASE. DOSIER PEDAGÓGICO Nº 2. MADRID. GYMOS.
- CAUTELA, J.R. Y GRODEN, J. (1985). TÉCNICAS DE RELAJACIÓN. MANUAL PRÁCTICO PARA ADULTOS, NIÑOS Y EDUCACIÓN ESPECIAL. BARCELONA. MARTÍNEZ ROCA.
- KEMMLER, REINER. (1983). EL ENTRENAMIENTO AUTÓGENO PARA NIÑOS ADOLESCENTES Y PADRES. MADRID: TEA EDICIONES, S.A.
- HEWITT, JAMES. (1985). LA RELAJACIÓN. MADRID: PIRÁMIDE.
- LOUDES, J. (1978). EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ Y ACTIVIDADES FÍSICAS. BARCELONA. CIENTÍFICO MÉDICA.
- VÁZQUEZ, M^a ISABEL (2001). TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN. MADRID: SÍNTESIS.
- LEY ORGÁNICA 8/2013 DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.
- REAL DECRETO 1630/2006, DE 29 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECEN LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.
- DECRETO 254/2008, DE 1 DE AGOSTO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DEL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA.
- [HTTP://PSICODIAGNOSIS.ES/AREAGENERAL/OTROS-TEMAS/TECNICAS-DE-RELAJACION-PARA-NIOS/INDEX.PHP](http://psicodiagnosis.es/AREAGENERAL/OTROS-TEMAS/TECNICAS-DE-RELAJACION-PARA-NIOS/INDEX.PHP)
- [HTTP://SAKURAAPYCCANTABRIA.BLOGSPOT.COM.ES/2011/02/YOGA-Y-PSICOMOTRICIDAD-EN-EDUCACION.HTML](http://sakuraapyccantabria.blogspot.com.es/2011/02/YOGA-Y-PSICOMOTRICIDAD-EN-EDUCACION.HTML)

Manos  Unidas

PLÁNTALE CARA AL HAMBRE:
SIEMBRA



#ManosUnidasSiembra

colabora: **900 811 888 - manosunidas.org**

[Irene Martínez Escribano - 48.506.602-Q]

El papel del maestro es fundamental en cualquier etapa educativa, sin embargo en la etapa de educación infantil es aún mayor debido a las características de los alumnos en esta edad. Debemos tener en cuenta que el maestro es la persona que el niño toma de referencia cuando entra en el ambiente educativo. Es por ello la importancia de éste en la etapa de Educación Infantil, debido a su gran influencia sobre el alumno.

Funciones

El maestro de infantil tiene diferentes funciones, las cuales quedan definidas en el artículo 91 de Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa L.O.M.C.E., aunque por su importancia en Educación Infantil destacaremos las siguientes:

- *Función reforzadora del yo:* el maestro debe establecer una relación de comunicación con el niño, que le proporcione seguridad y estabilidad afectiva, para poder desarrollarse con confianza y seguridad. Esta actitud de confianza y respeto complementará a la relación que el alumno tenga con sus padres, consiguiendo así reforzar el desarrollo global de este.

- *Función estimuladora:* el docente tiene como una de sus principales funciones el pleno desarrollo de las capacidades del niño. Para ello debe estimular y ser mediador del proceso de aprendizaje de éste. No debemos olvidar, que según dice Vigostky (1934), en su teoría del desarrollo próximo, sin la figura y actuación del maestro, el desarrollo efectivo del niño no sería posible.

Para estimular al alumno adecuadamente, el maestro debe proponer actividades y tareas que no sean ni demasiado fáciles, ni demasiado difíciles, siendo siempre motivadoras e interesantes para el alumno. De esta forma se conseguirá que éste sea constructor de su propio aprendizaje a través de procedimientos como: la observación, manipulación, exploración y experimentación.

- *Función de facilitar las relaciones entre iguales:* es fundamental que el alumno interactúe con sus iguales, pero el maestro debe intentar que esta interacción sea real, más allá de situar a los niños juntos. Debe promover acciones y estrategias para favorecer la colaboración y cooperación entre todos los miembros del grupo. Esto hará que los alumnos de infantil desarrollen habilidades y capacidades para saber ponerse en el lugar del otro, escuchar, exponer ideas y resolver conflictos, además de enseñarles a trabajar de manera cooperativa.

- *Función como organizador del ambiente:* el ambiente en el que el niño se desenvuelve es fundamental para el desarrollo de éste, ya que es un agente educativo de primer orden. El maestro siempre debe organizarlo en función

¿Por qué es tan importante el papel del maestro en Educación Infantil? Funciones y cualidades

a las características de los alumnos y sus necesidades. No existe una única organización adecuada del aula, sino que cada maestro escogerá la que considere más adecuada en relación a su planteamiento didáctico, características de los alumnos y espacios de los que dispone, siempre con la principal intención del desarrollo de las capacidades del alumno: física, afectiva, social, cognitiva y de lenguaje. Para ello deberá tener en cuenta la organización de espacios, tiempos, materiales y agrupamientos principalmente. Algunos criterios que el maestro debe tener en cuenta para organizar el ambiente educativo en Educación Infantil son:

- El ambiente debe invitar al juego, manipulación y exploración, ya que el niño aprende a través de sus sentidos.

- El ambiente debe ser confortable, acogedor y que invite al trabajo de forma amena.

- Debe facilitar el aprendizaje cooperativo y en grupos.

- Los recursos deben estar perfectamente organizados y etiquetados y al alcance de todos para desarrollar la autonomía de su alumnado.
- Debe ser polivalente, para ofrecer diferentes posibilidades de trabajo.

- Tiene que ser seguro, sin que los alumnos puedan tener en él ningún tipo de riesgo que pueda afectar a su salud.

- Debe ser estimulante, favoreciendo de esta manera las ganas de trabajar y de aprender de los alumnos.

- *Función de tutoría:* otra de las grandes funciones del maestro de Educación Infantil es la función de tutoría de su grupo de alumnos, además de ser un factor de calidad dentro de la educación. Se puede definir como la ayuda y orientación al alumno y grupo de alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una tarea cooperativa que debe ser apoyada por el equipo docente y por las familias. Aunque esta función es fundamental en todas las etapas educativas, en Educación Infantil es aún mayor, debido a la gran dependencia que tienen los alumnos de estas edades, ya que después de la familia es su principal referente. Es por ello que el maestro tutor de infantil debe ser la persona de referencia para que el alumno establezca un vínculo afectivo

con el centro. Algunas de sus funciones son:

- Facilitar a integración del alumno en el centro escolar.

- Descubrir y conocer sus necesidades educativas para poder participar y colaborar con el equipo de orientación, así como con el resto de especialistas.

- Debe mediar en la resolución de cualquier tipo de conflicto que surja y que atañe a cualquiera de sus alumnos.

- Propiciar la colaboración de la familia con el centro, e ir proporcionándoles información acerca del proceso educativo de sus hijos.

- Debe orientar al alumno en su proceso de aprendizaje.

- Debe atender a la diversidad del grupo, tratando a todos los alumnos de la misma manera, y haciendo que ellos aprendan a valorar y respetar las diferencias individuales.

Estas son algunas de las funciones básicas del maestro tutor de Educación Infantil, pero ¿qué diferencia al maestro del resto de adultos que influyen en la vida del niño? su intencionalidad educativa.

El maestro es el encargado de concretar y desarrollar los aprendizajes que se consideran básicos en esta etapa, a través de la realización de las programaciones docentes. Siempre en continua colaboración y coordinación con el resto de especialistas del centro.

De esta manera se convierte en mediador del aprendizaje, pues pone en marcha una serie de actividades planificadas y dirigidas a su alumnado para desencadenar el aprendizaje en estos. Para ello utiliza una serie de principios metodológicos sobre cómo son y cómo aprenden los niños de esta edad. Algunos de estos principios son: aprendizaje significativo, enfoque globalizador, aprendizaje a través del juego, importancia de la actividad física y mental, clima lúdico, agradable y acogedor, atención a la diversidad, organizador del ambiente y colaboración con las familias.

Todos estos principios ayudarán al maestro a conseguir que el niño sea el propio constructor de su aprendizaje, ya que pone a disposición del alumno una serie de contenidos, los cuales mediante la experiencia debe ir descubriendo, para que se produzca en él dicho aprendizaje, actuando de esta manera como

mediador. Vigotsky ya lo decía en su teoría del desarrollo próximo, "no hay aprendizaje sin génesis social".

Por todo ello los maestros de Educación Infantil tienen un papel de gran responsabilidad, ya que no debemos olvidar que es en esta etapa donde comienza a desarrollarse la personalidad del niño, su autoestima, sus capacidades, comienza a desarrollar el carácter, valores... por lo tanto su responsabilidad es muy elevada con respecto a su papel como educador. Además debe enfrentarse a las cualidades y potencialidades de su alumnado, dando una respuesta educativa adecuada a cada uno de ellos. Por todo esto, lo fundamental es que el docente tenga vocación hacia su trabajo, de lo contrario le será muy difícil desarrollar su labor educativa de forma totalmente satisfactoria, lo que iría en detrimento de su alumnado. Hemos mencionado la importancia que tiene la relación de la familia con la escuela, y el papel fundamental del maestro de infantil para conseguir este objetivo. Pero dicha relación queda de manifiesto en los principios de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa L.O.M.C.E. En concreto en el h y h bis, los cuales hacen referencia a que la educación del alumno debe ser un esfuerzo compartido entre familias, profesores, centros, Administraciones y el conjunto de la sociedad, siendo siempre las familias los primeros responsables de la educación de sus hijos.

De esto se desprende que la colaboración con las familias será fundamental para facilitar la adaptación de los niños a la escuela, así como para conseguir el desarrollo de los objetivos educativos. Pero además la necesidad de que el maestro debe coordinarse con la familia queda patente en las siguientes consideraciones: -Ya que el niño de 0 a 6 años desarrolla su personalidad, y todo lo que hace tanto dentro como fuera de la escuela tiene una importancia decisiva y educativa en ellos.

-Si no existe coherencia entre los aprendizajes que el niño desarrolla en casa y los que lleva a cabo en la escuela lo único que conseguiremos será crear una contradicción en el alumno, haciéndolo actuar de forma ambivalente, ya que se origina una ruptura e incoherencia entre la familia y la escuela.

-El maestro tiene la función de integrar al individuo en la sociedad, por lo que esta integración no será posible si escuela y familia no llevan una misma línea educativa.

Pero ¿cómo pueden establecerse cauces de comunicación entre la familia y la escuela? Se les debe proporcionar a los padres información acerca de todo lo que sucede en la escuela de forma individual, para ello se utilizarán cauces como: entrevistas individuales, cuestionarios, informes trimestrales de evaluación,

proporcionando información en las entradas y salidas de clase... Además en ocasiones será necesario que el maestro proporcione información a las familias de forma colectiva, a través de: reuniones, carteles o paneles informativos, notas informativas, circulares, etcétera. Por último los padres pueden participar en el centro a través de las diferentes actividades, talleres o convivencias que se realicen, también a través de la escuela de padres o del consejo escolar. El maestro tutor de infantil será el encargado de comunicarles en las actividades que puedan participar.

Otra de las funciones fundamentales del maestro de infantil, como ya hemos señalado es conseguir que sus alumnos se relacionen entre sí, pues es esencial para el desarrollo de nuestro alumnado. Para ello el maestro de Educación Infantil propondrá actuaciones como: -Juegos de integración en el aula (actividades, canciones, juegos cooperativos, etcétera).

-Juegos de convivencia (normas de clase, de patio, trabajar los valores...) y de autoestima. -Inculcar hábitos de trabajo, higiene, autonomía, comunicación, etcétera.

-Actividades de convivencia en el centro. Dicha integración no sería posible sin la coordinación y colaboración de todos los especialistas que influyen y participan en la educación de alumno. De esta forma, como hemos señalado anteriormente, el maestro debe coordinarse con el resto de especialistas y profesionales del centro, debido a la gran importancia que tiene en cualquier etapa educativa, pero especialmente en infantil, la unidad de criterios educativos. Esta coordinación se llevará a cabo a través de los siguientes cauces:

-Reuniones de nivel: son las que se realizarán entre los profesores de cada uno de los niveles (en los centros de varias líneas).

-Reuniones de ciclo: se realizarán quincenalmente para programar actividades comunes para el ciclo de Educación Infantil.

-Reuniones de evaluación: los especialistas que inciden en el aula elaboran informes individuales de cada alumno, e intercambiarán información acerca del alumnado.

-Claustro: a través del cual se informará sobre todos los aspectos docentes.

-Consejo escolar: es el órgano de gestión del centro y donde están representados todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Cualidades

Hasta aquí hemos señalado los aspectos más importantes a reseñar en el maestro de Educación Infantil. Pero, ¿el maestro de Educación Infantil es encargado de transmitir únicamente conocimientos?

La respuesta es no, y aunque una de sus principales funciones es transmitir los conocimientos que aparecen en el currículo, el maestro

por encima de todo debe transmitir valores, es por ello que el maestro de infantil debe reunir una serie de cualidades, que como señala Martín Vicente Lozano (2012), algunas son:

- *Debe ser amable, cercano y cordial.* Debido a la cantidad de horas que el alumnado de infantil pasa en la escuela, es necesario que el maestro le transmita seguridad y confianza para que el alumno pueda expresarse libremente y sin miedos, haciendo del entorno escolar un lugar ameno.

- *Paciencia.* Otro de los rasgos del maestro de Educación Infantil es que debe aprender a ser paciente ante las diferencias individuales, los diferentes ritmos de aprendizaje y las distintas personalidades de sus alumnos.

- *Debe ser motivador y entusiasta.* De esta forma animará a sus alumnos hacia el aprendizaje, haciéndoles a estos el acceso al conocimiento divertido y motivador.

- *Buen comunicador.* Pues tiene la función de transmitir conocimientos a los alumnos, así como información a padres y demás profesores. Por ello es necesario que sepa expresarse adecuadamente.

- *Autoridad y respeto.* El maestro debe tener en cuenta que es la autoridad en el aula, siempre por supuesto teniendo en cuenta a sus alumnos y respetando sus necesidades e intereses por encima de todo.

- *Responsable.* Debe estar en continua formación y aprendizaje, además debe ser puntual, preocuparse por su alumnado, etcétera.

- *Capacidad de trabajo, organización y coordinación.* El maestro debe trabajar duro tanto dentro del aula como fuera de ésta, de manera organizada y planificada, para conseguir sacar el máximo rendimiento de sus alumnos.

- *Observador y orientador.* La diversidad del aula es una realidad educativa en infantil, es por ello que el maestro debe estar atento ante las posibles dificultades que puedan surgir en sus alumnos para guiarlos adecuadamente en su proceso de aprendizaje.

Si un maestro reúne todas estas cualidades y realiza todas las funciones mencionadas a lo largo del artículo, estará en disposición de enfrentarse a un aula de Educación Infantil para formar a los futuros ciudadanos activos de nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- LEY ORGÁNICA 8/2013 DE 9 DE DICIEMBRE PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA L.O.M.C.E.
- IBÁÑEZ, C. (1993). EL PROYECTO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y SU PRÁCTICA EN EL AULA. MADRID. MEC.
- LEBRERO, M.P. (2000). ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL. UNED.
- VIGOTSKY, L. (1934). PENSAMIENTO Y LENGUAJE. CIRIA.
- [HTTP://BLOG.SMCONECTADOS.COM/2012/12/18/QUE-CUALIDADES-DEBE-TENER-UN-BUEN-MAESTRO/](http://blog.smconectados.com/2012/12/18/QUE-CUALIDADES-DEBE-TENER-UN-BUEN-MAESTRO/)

ALMUDENA

DIAGNÓSTICO
**TRASTORNO
BIPOLAR**

PROYECTO
**ABRIR
SU PROPIA
PELUQUERÍA**

**SI SUS SUEÑOS NO TIENEN LÍMITES,
NO SE LOS PONGAMOS NOSOTROS**

La INTEGRACIÓN siempre es la mejor respuesta

Las personas diagnosticadas y tratadas de problemas mentales, tienen la misma pasión, los mismos sueños, los mismos proyectos que cualquier persona. Creamos en ellos.

Campaña por la inclusión social de las personas con problemas de salud mental



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES
E IGUALDAD

Bilingual Programs: Lights and Shadows. Suggestions for Improvement

[Daniel Martínez González-Mohino · 05.675.999-J]

1. Bilingual programs in Spain

Speaking some languages is really important currently. This has been changing by social necessities which demand education to teach a foreign language. In fact, bilingual societies have supported the debate between the teaching modes and the linguistic coexistence, which is often problematic. In our country, in the last years we have changed from the traditional teaching (grammar and vocabulary) to the bilingual education, giving more importance to communication instead of teaching just grammatical concepts. Spain is getting better in communication and we travel much more than our grandparents and even our parents did, so learning a foreign language becomes a turning point in our society. The 2016's EPI places us in an intermediate rate, the 25th among 72 countries (better than countries like France or Italy but worse than countries like Portugal or Romania. This makes us think that we are far to say that we are in a linguistic immersion and so that we must continue working to achieve that the current students obtain a good level in foreign countries to face up in the world market. Sometimes we hear that countries like Finland have one of the best education systems. So that we have to think in questions such as: "Are we using the best methods in education?" "Do we really solve our students interests?". Answering these questions, it's important to point out that we must adapt our system to the new educational demands, and taking into account that the teaching of a foreign language must be a continuous process with innovative tools that should be focus on the student as the protagonist of this action.

2. Benefits of studying in a bilingual section

Basing on information related to this topic and of course on my own experience the main advantages are the followings:

- The student increases the time in contact with the foreign language, so that he improves the linguistic competence in that language.
- It allows the student to improve/get fluency using the language.
- Having a language assistant allows students to be in touch with a native person of the language they are studying.
- Applying the language to daily activities, improves the student's motivation.
- Learning other languages helps the personal and professional development of the students and the teachers in a world that is every time more globalized and interconnected.
- It promotes intercultural relations and respect

towards other people who think in a different way.

- The plurilingual teaching prioritizes the oral communication in real situations and not only the grammar. This fact has brought the revision of the teaching methodologies and its renovation.
- The teachers involved in this type of programs improve their communication skills.
- Continued exposure to the use of the foreign language prepares students to 'think' directly in this language and leaves behind the habit of translating
- It facilitates the continuity over time of both the relationships between the students themselves and the teacher-student relationships.
- This type of programs have huge recognition at educational and social level, in this way more parents demand this type of education and they don't have to look for private education to give their children the bilingual education they want.

3. Main critics toward plurilingual programs

As it is logic there are many people against this innovative way to understand the teaching and learning process of foreign languages. Basing on information related to this topic and of course on my own experience the main disadvantages are the followings:

- Some people think that this can damage the linguistic and cognitive development of their own language.
- Some members of the educational community think that this promotes a model of teaching, which damage some students. In this way it's believed that "elite groups" are created.
- The time of participation of the language assistants is not enough or even there is no language assistant at the school.
- Most of the inspectors haven't got the correct information to revise the teacher's work and give ideas and solutions.
- This affects the internal organization of the center, complicating the creation of time tables, for example.
- Many families see this as an exit for their children from the most problematic students, but they have not got real interest in the language.
- Many parents and teachers complain that the contents are less deep.
- Many communities started this type of programs without having trained teachers. In fact there are differences between the requirements of the teachers in one community or other.
- There is a lack of investment by the educational administration.
- There is a lack of recognition from the educational administrations to the teachers effort in this bilingual teaching.

4. Improvement proposal

Bearing in mind what I said before, I suggest the next ones:

- Believe in this type of programs acquiring group consciousness.
 - Offering everybody the same opportunities. The aim must be that all the students could have the same possibilities, so we have to fight for this.
 - Increase the exposure time of the foreign language. We have to make our students to understand that it only will bring them benefits. So that, I also advise families which can't afford any type of academy for their children to watch every day a chapter of their favourite series which probably it's American in original version and in this way they will understand better the language.
 - Promotion of educational immersion programs for both students and teachers.
 - Promote the permanent formation of the teachers. Even the teachers who have the required level of the language, are they actually prepared? Maybe it is necessary the organization of training courses.
 - Provide involved centers in this type of programs with training natives.
 - The promotion of reading should be a very important point in order to strengthen these programs.
 - Improve the levels of coordination between the different autonomous communities with regard to the implementation of bilingualism programs. It would be created a common program for all the communities and in this way avoid problems. And it would be created also a group of inspectors specialized in this type of program.
 - Eradicate shop window policies: many times some bilingual centers are only advertising, this fact should be eradicated if we want to educate with quality and responsibility.
 - More recognition of the daily effort made by the teachers and students involved in these programs. For that it could be rewarded with the reduction of teaching and/ or complementary hours, since the preparation of this type of lessons need more time.
- In conclusion, I want to point out that even though multilingual programs have so important deficiencies which depend on educational administration in its different levels, from the educational centers and also from the teachers, this is an ambitious plan with a great potential to have/make citizens who are able to develop and thrive in this world, which is every time more changing, interconnected and globalized.

[Verónica Díaz Garrido - 45.599.401-S]

Most teachers produce supplementary materials which are finely tuned to their pupils' needs, and adapted to their age, level and context. According to Brewster (2002) we can find some reasons for producing our own supplementary materials:

- We may feel that our course book does not provide enough practice on problematic point for our pupils and we must prepare some extra activities.
- Some of the materials in our course book are not appropriate for our class, either because their lack of interest or because they do not answer our pupils' need.
- We want to foster a different methodology which is not the one used by the course book authors.
- If the course book uses the same approach once and again we may want to add some activities for the sake of variety and to avoid routine.

Therefore, the teacher will have to obtain and create suitable materials of all kinds to cater for the reality of his pupils and school. They will range from very simple materials, such as drawings and cut-outs from magazines, to ones which use the latest technology, such as videos, CDs and the Internet.

At the same time, we have to talk about a pedagogical point of view, didactic materials elaborated by teachers but also by pupils, have a great importance in the teaching and learning of a FL for the following reasons:

- They help the English teacher to meet individual needs.
 - They give a personal attention to all pupils, providing extension activities for those pupils who finish the main activities first, and reinforcement for those with learning difficulties in a mixed-ability class.
 - A variety of didactic materials can help to cater for different learning styles (visual, analytic...).
 - They can increase students' motivation and make learning more enjoyable and participative.
 - Visual materials also help to set the context immediately, often relating words directly to their meanings, and avoiding the need for lengthy explanations.
 - They help to make activities, and by extension, words and their meanings, more memorable.
- First of all, we should mention the fact that pupils and the English teacher, using their imagination and drama techniques, are an invaluable source for simulations, role-plays, stories... acting our different characters in communicative situations which are so important in the English classroom.

It can be difficult and time consuming to produce all the materials that are needed for a course. However, many teachers find it necessary to produce some of the materials, such as

Elaboration of curricular materials for the English Classroom



the following:

- Realia, real objects (clothes, food...) help to create meaningful contexts for communication.
- Worksheets can be exercises which are drawn, written on sheets of paper, and then photocopied so that each pupil could have one. They are clear, simple and attractive, with the instructions in very simple English. The activities usually last a few minutes and practice specific language points, involving our pupils in different skills.
- Flashcards for young learners are often made using pictures and some words. The pictures must be clearly recognizable and the letters large and clear. Flashcards must be large enough for the whole class to see: they must convey the meaning clearly, especially when they refer to actions our pupils must follow.
- Walcharts and posters: Although flashcards can be very useful for showing simple images that refer to objects, people, animals or actions, etc., in class we frequently need more complex visual information connected with stories, how things work, how to make poster. These wall pictures consist of a large sheet of paper or card that can be displayed on the wall or the board for the whole class to look at. Illustrations from class material can be enlarged and stuck on a large paper or card in order to make a chart. Moreover we as teachers can elaborate some other materials, which can be attractive and appealing for our pupils and they can participate in it elaboration.
- Newspapers, as a written medium, are a valuable resource to be used in the English class. They provide news about our real world in present-day English and these events are related to real people and places. They allow us to know the sociocultural background of the English-speaking countries and the rest of the

world. In that sense is one of the most important authentic materials we can use to teach and learn English. A simple and easy task is to write down the different parts or sections of a newspaper: inter/national news, sports, culture, weather forecast, advertisements with simple and short texts.

- ELT Magazines, nowadays some publishers have created special ELT magazines, graded from beginners to intermediate and advanced, according to different levels of difficulty, and taking into consideration the characteristics of the prospective readers: children, teenagers or adults. They offer adapted readings related to children's world and interests, with colorful illustrations, contests (quiz), pen-friends, language games, questionnaires, famous people, songs, sports...
- Comics, children like comics and these provide a wonderful context to understand the meaning of the language input. They could also create their own comic, draw and write simple stories about some characters. Comics allow children to use English in a funny and motivating way.
- Projects are a type of creative task, according to Jane Willis, and involve pupils in looking for information, reading, writing...
- The Internet and Information and Communication Technologies, nowadays computers are present everywhere and most children are accustomed to using the computer as a form of entertainment, communication or for school-related activities. So when introducing these new technologies what we are doing is simply bringing the real world into the classroom. The use we make of new technologies in our classroom will depend on the availability of an Internet connection: we may use ICT either on-line or off-line.

La danza-movimiento-terapia

[Marina López Maraños - 75.713.411-X]

Concepto e importancia de la danza-movimiento-terapia

La American Dance Therapy Association define la terapia de danza-movimiento como *“el uso psicoterapéutico del movimiento para promover la integración emocional, cognitiva, física y social del individuo”*. Se centra en el movimiento a través de la terapia. El movimiento del cuerpo es un componente fundamental en la danza; mediante este se logra expresar y comunicar a los demás. Se practica en materia de salud mental, de rehabilitación, de prevención, como alternativa con trastornos profundos. Se considera eficaz para las personas con deficiencias en el desarrollo (ADTA, 2009). Se basa en la conexión entre movimiento y emoción. Utilizando, a través de un proceso psicoterapéutico, el movimiento y la danza de manera creativa, contribuye al desarrollo armónico de la persona para llegar al descubrimiento de sí mismo, de su propio cuerpo y de sus capacidades expresivas (Rodríguez, 2011). También la podemos definir como una disciplina desarrollada a partir de la danza moderna y contemporánea trabajada por bailarines que utilizan el movimiento corporal para expresarse y así comienzan a investigar en las teorías psicológicas de la época y a desarrollar sus métodos a través de la danza hasta generar un campo de conocimiento específico llamado la danza-movimiento-terapia (Martín, 2011).

Los postulados básicos de la danza-movimiento-terapia son los siguientes (Wengrower y Chaiklin, 2008):

- 1) El sujeto humano como unidad cuerpo-mente y la danza-movimiento como la expresión de esta unidad. La concepción del ser humano como unidad inseparable cuerpo-mente, es decir, que la mente está unida al cuerpo, y por tanto, cualquier expresión, gesto o postura revela aspectos de la mente. Por ello trataremos de conocer a la persona en su movimiento, evaluaremos sus necesidades y planificaremos así su tratamiento.
- 2) Reconocimiento del potencial terapéutico de la acción creativa y artística. Las vías de comunicación entre el paciente y el terapeuta son la expresión y en movimiento, a través de la danza, como promotores de procesos psicológicos diversos relacionados con la salud y la enfermedad.
- 3) Relación terapeuta. El arte, se pone al servicio del sujeto y su salud. El carácter interdisciplinario de nuestro quehacer demanda una formación en lenguajes de movimiento y estudios en psicología y psicoterapia.

Orígenes de la danza-movimiento-terapia

Desde nuestros orígenes, la danza ha formado parte de la cultura y de los ritos de las distintas sociedades. Se utilizaba para festejar celebraciones o para realizar diferentes rituales. Aún en la actualidad, muchas de estas danzas prevalecen y se han convertido en tradiciones de muchos países. La Danza permite a las personas la posibilidad de expresarse, de comunicar sentimientos y conectarse con la naturaleza y con los demás. (Rodríguez, 2011)

En Occidente, y hasta la Edad Media, la danza estaba unida al hombre desde el momento en que se daba por segura la interrelación entre cuerpo, mente y espíritu. A comienzos del siglo XX frente a la danza meramente clásica surge el lenguaje expresivo de la danza moderna y contemporánea, permitiendo al individuo crear nuevas formas y utilizar su cuerpo sin limitaciones técnicas. De ahí que en la década de los años 30 y 40, comienzan a surgir en Estados Unidos las pioneras de la danza-movimiento-terapia. La mayoría eran bailarines/as que fueron conscientes de la potencialidad de la danza como técnica terapéutica, ya que observaban los cambios que provocaban en la persona y su posibilidad de expresarse era mayor (Rodríguez, 2011). Una de sus pioneras más importantes fue Chace (1896-1970), bailarina y terapeuta de danza, nació en Providence (Rhode Island), desde pequeña tuvo especial interés por la danza y estudió en la escuela Denishawn de Danza de la ciudad de Nueva York, continuó perfeccionando sus estudios y bailando pero al separarse de su marido y dejar la compañía de baile, comenzó la enseñanza en las instituciones para niños/as y adolescentes, su trabajo comenzó a desarrollar nuevas direcciones, empezó a centrar la atención en la persona y no en su técnica de baile (Wengrower y Chaiklin, 2008).

Su reputación como terapéutica se extendió por todas las clínicas que fueron enviando a sus pacientes a las clases de baile. En 1942 fue llamada por el prestigioso Hospital Federal St. Elisabeth en el área de Washington D.C. para que trabajara con los pacientes de la unidad psiquiátrica después de que vieran la respuesta y los efectos tan positivos que se estaban consiguiendo. Fue a partir de aquí cuando se convirtió en terapeuta de danza-movimiento-terapia (Dörries, 2009).

Una de las reflexiones que nos dejó Chace (1896-1970), fue que la terapia a través del movimiento y la danza ofrece una manera de comunicación y expresión a través de las

cuales las personas y en concreto las personas con discapacidad, consiguen potenciar sus capacidades, relacionarse mejor con las demás personas y con el entorno.

En Estados Unidos la Asociación Americana de danza movimiento terapia (ADTA), fundada en 1966, trabaja para establecer y mantener estándares de calidad y competencia tanto a nivel profesional como educativo, dentro de este marco de actuación psicoterapéutica (Dörries, 2009).

En los años cincuenta Whitehouse en California, al leer el artículo de Chace (1896-1970) descubrió que no estaba sola. Ambas utilizaban la danza como medio de expresión y para llegar a los distintos niveles de la realidad psicológica. De origen norteamericano, esta bailarina formada en danza moderna en Europa comenzó a experimentar como sus alumnos/as, con la danza y la improvisación, sentían la necesidad de conocer sus propios movimientos y las emociones que le acompañaban. A esto Whitehouse le llamó *“movimiento profundo”* (movement in depth). Pronto empezó a especializarse en la combinación entre la enseñanza de danza creativa y sus estudios de psicología para descubrir la conexión entre la expresión del movimiento y las emociones que resultaban (Rodríguez Cigaran, 2009). *“Tanto Chace como Whitehouse subrayan la corporalidad del fenómeno empático: la primera espejando a través de su propio movimiento; la segunda resonando a través del movimiento interno, sentido o imaginado, que permite ser testigo de la experiencia ajena”* (Wengrower y Chaiklin, 2008, p.92). Otro de los grandes autores de la danza-movimiento-terapia es Schoop (1903), uno de los grandes objetivos *“fue traer el lado reprimido del cliente al consciente a través del movimiento expresivo. Con su sentido de humor y gran capacidad de expresar, quería ayudar al cliente a sentir emociones conflictivas”*. Schoop (1903) nació en Suiza y estudió danza clásica y moderna en Europa. Después de formó en mímica. Empezó a trabajar como terapeuta de danza voluntariamente y trabajaba con clientes con trastornos graves, sobre todo personas con esquizofrénicas. De ahí que se dedicase a trabajar y ampliar su formación en danza-movimiento-terapia (Mateos Hernández, 2011, p.268).

Podemos decir que la danza-movimiento-terapia surgió de tres fuentes diferentes (Schmais y White (1986) en Mateos Hernández, 2011):

- El uso terapéutico antiguo de la danza, bailar antes de la cosecha, la caza, las guerras, para

el nacimiento o la muerte, como ritual para expresar emociones a través del movimiento.

- Las improvisaciones de la danza moderna, dejar a un lado la técnica y la forma para iniciarse en la expresión de emociones a través del movimiento. De esta forma se fue reflexionando sobre la conexión entre alma-cuerpo-mente y de ahí que surgieran las primeras pioneras de la DMT (Chace o Whitehouse).
- Los aspectos psicológicos del movimiento, estudios científicos del movimiento y observaciones de pacientes psiquiátricos para verificar su comportamiento a través del movimiento.

De estas tres fuentes son las corrientes históricas de donde surge la danza-movimiento-terapia.

En Europa tenemos la Asociación Española de los profesionales en danza movimiento terapia (ADMTE) que nace en 2001 con el objetivo de velar por la calidad tanto de los profesionales como de los investigadores de la misma. En otros países de Europa y de América Latina también se empezó a desarrollar y a fundamentar el potencial creativo de la danza y el movimiento dentro del marco psicoterapéutico. Hoy en día ya existen especialistas en danza-movimiento-terapia por casi todos los países del mundo (Europa, América Latina, África, Asia, Australia, Oriente Medio, Estados Unidos y Canadá) (ADMTE, 2001).

Aplicaciones

Los ámbitos de aplicación de la danza-movimiento-terapia son muy variados. En función de las personas a las que vaya dirigido el programa será necesario elegir el tipo de estructura de las sesiones, los objetivos que vamos a conseguir, los materiales que se puedan utilizar, las dinámicas y formas de expresión así como el hecho de trabajar de manera individual o grupal (Rodríguez Cigaran, 2009).

Previamente al trabajo a realizar será necesario realizar una observación de las personas que vamos a tratar para así realizar un diagnóstico del problema, conseguir información del paciente... Debe existir por parte del terapeuta una buena disposición y calidad del trabajo a la vez que una buena comunicación con las familias u otros participantes dentro del programa, para así conseguir una mejor efectividad del programa que se va a llevar a cabo (Rodríguez Cigaran, 2009). La danza-movimiento-terapia se puede utilizar para tratar distintas psicopatologías de adultos interviniendo de manera coordinada con otros profesionales. Se han comprobado que han resultado beneficiosas personas con esquizofrenia u otros trastornos mentales en las prácticas de programas de danza-movimiento-terapia. Así como, en las personas mayores, con depresión, con problemas de adicción o en situación de exclusión social, todos ellos se han visto beneficiados. En el caso de niños/as y adolescentes, se han visto beneficiados los niños/as con discapacidad, ya sea mental o física, ayudándoles a desarrollar la conexión cuerpo-mente, su propia imagen corporal, reducir y controlar la agresividad (Rodríguez Cigaran, 2009).

También la danza-movimiento-terapia se utiliza para trabajar con las demás personas, sin ninguna patología o discapacidad, ayudando al desarrollo integral de la persona (Rodríguez Cigaran, 2009). Teniendo en cuenta esta perspectiva, se puede decir que favorece tanto a nivel personal como a nivel afectivo-social e incluso a nivel comunicativo todas las prácticas relacionadas con la danza-movimiento-terapia. Se tiene comprobado que provoca reacciones en las personas, favoreciendo a su total desarrollo.

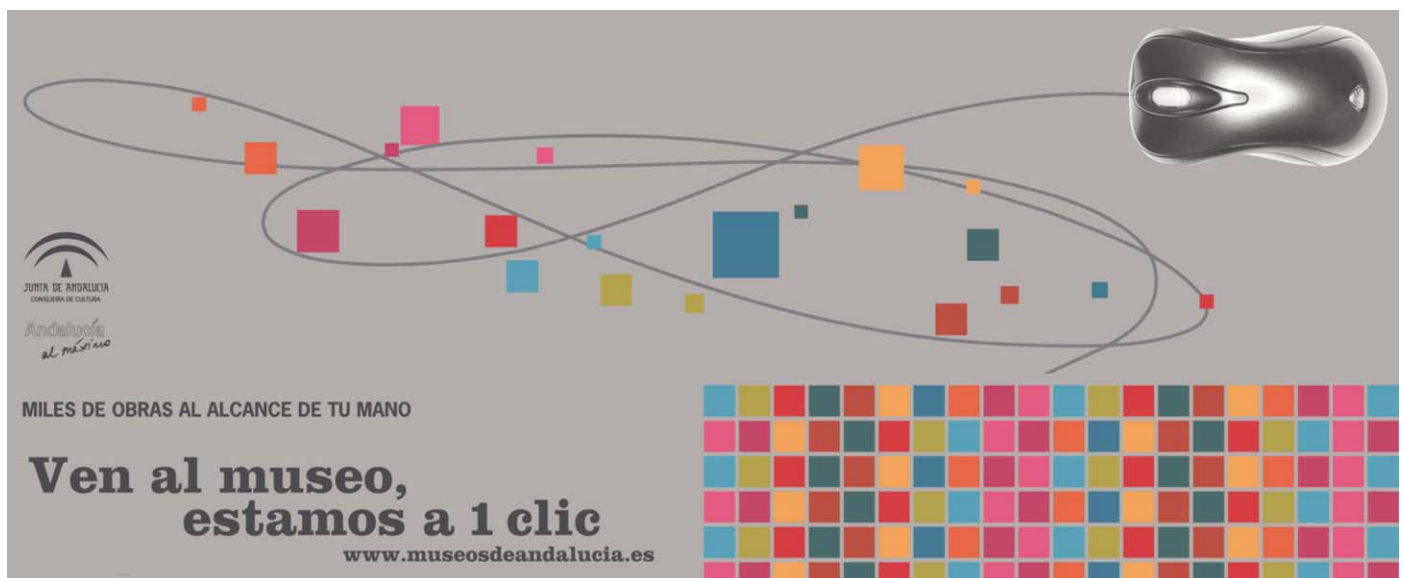
A continuación desarrollo algunos proyectos y escuelas de danza, donde especifican


las distintas aplicaciones que tiene la danza-movimiento-terapia.

Existe una Escuela Internacional de Danza-terapia con Enfoque Transpersonal (DAN-ZAT) dirigida por Golub (1995) que forma a profesionales relacionados con la temática en diferentes países como Argentina, Colombia y España. El proyecto que llevan a cabo tiene como objetivo ofrecer a sus alumnos/as una salida profesional.

Otra de las escuelas que está llevando a cabo un programa de danzaterapia es la escuela de Fux, es una bailarina, coreógrafa de Buenos Aires, influida por las teorías de Duncan (bailarina contemporánea) desarrolló un método de danza que, ligado a la psicoterapia, dio como resultado una vertiente de la danzaterapia donde se aboca al trabajo e integración de personas con capacidades diferentes como pacientes con síndrome de Down, no oyentes y personas con cualquier otro tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial. Uno de los proyectos que se han llevado a cabo relacionados con la temática fue el programa de danzaterapia, del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que apoya a pacientes con enfermedades psiquiátricas a rehabilitarse a través del movimiento y así desarrollar su comunicación corporal. Este modelo de atención es la primera investigación en el país de México en torno a la música y el baile como terapia para trastornos emocionales como esquizofrenia, ansiedad, depresión y que ahora se amplía a padecimientos causados por malos hábitos como diabetes, hipertensión y obesidad. Con este programa creativo de enfoque preventivo y de rehabilitación, ha logrado que el paciente con afecciones emocionales adopte un concepto de sí mismo positivo e integrado (Servín Martínez, 2008).

También hago referencia a un artículo relacionado con la danza y la terapia y publicado





 JUNTA DE ANDALUCÍA

 CONSEJERÍA DE CULTURA

 Andalucía

 al máximo

MILES DE OBRAS AL ALCANCE DE TU MANO

Ven al museo,
estamos a 1 clic

www.museosdeandalucia.es

en México, que viene a corroborar el proyecto expuesto anteriormente, nos refleja que la idea de poner el cuerpo en movimiento es buena en todos sentidos, más cuando forma parte de un programa especial de salud, como lo es la danzaterapia del Instituto Mexicano del Seguro Social, que es camino para apoyar a pacientes con enfermedades siquiátricas. *"Danzar es un camino que consolida la rehabilitación, ya que mediante el movimiento la persona desarrolla su comunicación corporal"* (Ojanguen Vida, 2008). A través de la expresión del cuerpo se consigue la expresión de emociones y sentimientos.

También la escuela *"Movimiento Atlas"*, son un grupo de profesionales al servicio del movimiento, la Danza y del desarrollo humanos a través de ellas. Se basan en el conocimiento y la investigación en áreas como la comunicación no verbal, la psicología del de-

sarrollo y los diferentes sistemas de análisis del movimiento, entre otros. Entre sus programas, la danza-movimiento-terapia es una de las modalidades dentro de las terapias artísticas creativas. Esta práctica es especialmente relevante para estudiantes y profesionales de cualquier ámbito de la salud de la educación o de las artes y a cualquier persona interesada en investigar de manera teórico-vivencial la relación cuerpo-mente. En cuanto a las aplicaciones que tiene la danza-movimiento-terapia en el ámbito educativo, decir que hay muy poca información con respecto a este ámbito, ya que es poco frecuente utilizar estas técnicas en el ámbito educativo, es decir, en la escuela. Aun así, podemos definir los beneficios (Golub, 1995) que ofrecen la danza-movimiento-terapia en los sujetos y por tanto estos se podrían aplicar a la escuela:

- Aumenta la capacidad de percepción.
- Produce una mayor tonicidad muscular y enderezamiento postural, alineando la columna vertebral.
- Amplia la capacidad respiratoria liberando las trabas musculares que bloquean la respiración.
- Mejora notablemente la amplitud articular y por ende la flexibilidad y agilidad.
- Libera el estrés y la tensión para relajarse y estar en paz.
- Aumenta la velocidad de respuesta, mejora el equilibrio y la coordinación psico-motriz.
- Despeja la memoria celular, desde un enfoque transpersonal, logrando cambios sorprendentes.
- Estimula la inteligencia a través del enriquecimiento sensorial y la apertura de nuevas vías de resolución creativa ante los problemas, logrando mayor lucidez mental.
- Facilita la posibilidad de expresarse libremente y desplegar las ideas y sentimientos en formas aprobadas por la estética personal, motivando grandes cambios en el bienestar emocional.
- Permite deshacer las trabas expresivas o creativas relacionadas con la manifestación artística o el desempeño profesional.
- En general produce un desbloqueo en todos los planos del campo personal.
- Desarrolla una mayor seguridad y confianza en uno mismo.
- Permite desarrollar los propios dones y cualidades.
- Ayuda a recuperar la magia que vive dentro de uno y para proyectar luego esa energía en tu vida cotidiana fluyendo con mucho más amor y alegría.
- En el ámbito educativo, la danza desarrolla capacidades que favorecen el desarrollo personal y en consecuencia, su integración en el entorno en el que vive (Fdez.-Carrión Quero, 2011).
- Favorece la autoconfianza, controlando el cuerpo se cree en uno mismo.
- Aumenta la capacidad para expresar y la relación con los demás y el conocimiento de uno mismo.
- Fomenta la superación de estereotipos y prejuicios por cultura o sexo.
- Ayuda a vencer la timidez y a desinhibirse.
- Ofrece una alternativa de ocio saludable y establece modelos de identificación social. Una vez justificada la necesidad de la danza en el ámbito educativo, decir, que la danza-movimiento-terapia, nos lleva a la máxima expresión de nuestras emociones y deseos a través del cuerpo y en consecuencia trasladarlo al ámbito educativo conlleva un importante avance en el desarrollo de los niños tanto los que tienen discapacidad como los que no tienen.



 **900 018 018**
 **600 909 073**
 **acoso escolar**

NO TE CALLES

 GOBIERNO DE ESPAÑA
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE


[Orlando Cáceres Acosta - 42.811.284-G]

Este artículo pretende, como objetivo principal, conocer el uso y ventajas del Pictograma (SPC), como Sistema Alternativo y Aumentativos de Comunicación (SAAC) en niños autistas (TEA), intentando fomentar su uso en el entorno familiar del niño; por entender que es aquí donde se complica más su uso al ser un espacio menos estructurado que el entorno educativo, sea en Centro Específico o en Aula Enclave.

El trabajo se estructura con las citas de muchos autores que han expuesto, en determinados momentos de su trayectoria profesional, sus ideas referentes al pictograma como Sistema Alternativo y Aumentativo de comunicación.

- Estructurar el ambiente educativo y familiar es fundamental para la vida del niño autista: "La necesidad de proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predictibles y contextos directivos de aprendizaje está ampliamente justificada- y tanto más cuanto más grave es el autismo o más severo el retraso que se acompaña- en la investigación sobre la enseñanza a niños con autismo" (Rivière, 1984).

- La estructuración reduce la ansiedad y limita los estados de ansiedad: "La estructuración reduce la frustración del alumno y del profesor y las barreras comunicativas que están asociadas a un gran número de problemas de conducta" (Schopler y Mesibov, 1995).

- El sistema de trabajo estructurado usa el pictograma como elemento visual comunicativo: "Un sistema de trabajo va a ofrecer información al alumno con TEA sobre qué actividad se va a llevar a cabo, cuando se inicia la misma, qué cantidad de trabajo o ejercicios va a tener que verificar, cuándo va a finalizar la actividad y qué sucede cuando haya terminado ésta" (Aguirre et al., 2008).

- Los Sistemas alternativos de comunicación son buenos anticipadores de acontecimientos: "Los sistemas que utilizan imágenes para facilitar la anticipación y la predicción de lo que va a suceder, junto con la organización de las secuencias de acción para alcanzar una meta, son los métodos más eficientes para el tratamiento, para lograr dar sentido a las conductas de las personas autistas" (A. Rivière, 1996).

- Los sistemas aumentativos son reforzadores en la adquisición del lenguaje: "La mayoría de los sistemas alternativos son a su vez sistemas aumentativos, ya que tienen el papel de reforzadores en la adquisición del lenguaje como es el caso de los símbolos pictográficos, lo cual se denomina Sistema Alternativo y Aumentativo de la Comunicación" (Jiménez, González, Sema y Fernández, 2009).

- Los Sistemas alternativos y aumentativos son instrumentos educativos: "Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación son instrumentos de intervención logopédica /educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o el lenguaje, y

Ventajas del pictograma en la **comunicación** con el niño autista

cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales que permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos o en conjunción con otros códigos, vocales o no vocales" (Tamarit, 1993 citado en Jiménez et al., 2009, pp.197).

- Las agendas visuales con pictogramas son un sistema alternativo de comunicación: "Las agendas visuales son un sistema alternativo de comunicación dotadas de un registro visual en el que se resumen las actividades que están programadas a lo largo del día, manteniendo el orden temporal en el que se llevarán a cabo. Además son una estrategia que le permite al niño dar sentido a su entorno caótico transmitiéndole de esta manera calma y tranquilidad y posibilitando su autorregulación" (Velasco et al. 2007).

- Los sistemas alternativos de comunicación no limitan el habla, lo favorecen: "Es importante proporcionarle al alumno sistemas alternativos de comunicación. Los S.A.C. no limitan el lenguaje oral, sino que favorecen su adquisición". Guía para la práctica educativa con niños con autismo y T.G.D.: Currículum y materiales didácticos (Rodgla, Borja-Miravalls Cogollos, 2013).

- Los pictogramas pueden ayudar a potenciar el lenguaje oral: "Enseñar al alumno a reconocer gestos, señales, imágenes y pictogramas, a través de la enseñanza explícita de la señalización y de los sistemas alternativos de comunicación, que potenciarán el desarrollo de lenguaje oral" Guía para la práctica educativa con niños con autismo y T.G.D.: Currículum y materiales didácticos (Rodgla, Borja-Miravalls Cogollos, 2013).

- Los Sistemas Alternativos de comunicación son una herramienta muy eficaz, pero debe ser tratada con rigor: "Los Sistemas Alternativos de Comunicación han demostrado ser una herramienta eficaz en el tratamiento de las personas con graves trastornos de la comunicación oral. No obstante, un entusiasmo excesivo hacia estos sistemas por parte del profesional puede ser perjudicial. Por el contrario, un espíritu de análisis y de reflexión crítica será de mayor utilidad. En este sentido, se propone que el énfasis ha de recaer, más que en los códigos utilizados (signos, símbolos, objetos, etc.), en los procedimientos específicos de enseñanza de esos códigos. Ade-

más, es preciso tener en cuenta, al planificar el tratamiento, que éste ha de servir a un doble fin: enseñar el código elegido y enseñar el uso, en un contexto social, de ese código. Todo ello ha de realizarse bajo la guía del modelo normal de desarrollo, que considera la comunicación como un proceso de desarrollo basado en los patrones tempranos de interacción social" (Tamarit, 1989).

- Los pictogramas les sirve para poder comunicarse con los demás: "Sabemos que la mayoría de las personas con autismo pueden aprender a utilizar correctamente los pictogramas. Pueden utilizarlos tanto para comprender el entorno a su alrededor, cuando estos se utilizan para estructurar su espacio o su tiempo a través de paneles o de una agenda de actividades, y también pueden utilizarlos para comunicarse con los demás, señalándolos para pedir algo" (Pictogram Room-Guía para padres y educadores, Gerardo Herrera, 2012).

- Aprender con pictogramas para el niño autista le resulta mucho más sencillo de lo que parece: "Para alguien que no comprende las reglas sociales, las intenciones o el lenguaje verbal, puede ser mucho más sencillo apoyarse en una estructura visual que se le haya proporcionado, pues es algo muy estable y en lo que puede confiar. No en vano, el uso de pictogramas se encuentra muy extendido en las personas con autismo. Pero esto no significa que todas las personas con autismo vean en los pictogramas el mismo significado que les otorgaría otro niño" (Pictogram Room-Guía para padres y educadores, Gerardo Herrera, 2012).

- El procesamiento visual en las áreas del niño autista se preservan a un procesamiento visual: "Las personas con autismo tienden a utilizar las áreas del cerebro destinadas al procesamiento visual para resolver todo tipo de tareas, incluso aquellas que no tienen un componente visual" (Kana y col., 2006; Gaffrey y col., 2007).

- Los apoyos visuales consiguen promocionar autonomía personal y social: "Los apoyos visuales son una herramienta válida y flexible para promocionar la autonomía personal y social de las personas con diversidad cognitiva y en la comunicación. Las personas con TEA y TEL pueden tener dificultades en la comunicación y el lenguaje, que aconsejen el uso de estas estrategias. Son útiles para apoyarles a comprender el mundo, para darles una estructura espacio-temporal, ser usados como Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa, así como para elaborar mate-

riales educativos y terapéuticos para potenciar aspectos de su desarrollo..." (Barrios Fernández, 2013).

- Los medios audiovisuales son útiles para los verbales y los no verbales: "La utilización de los medios visuales de comunicación no está determinada por la habilidad del estudiante para hablar. Estas herramientas son valiosas tanto para los verbales como para los no verbales. Su uso está determinado en parte por la habilidad del estudiante para captar información y obtener un sentido de ella" (A. Hodgson, 1995).
- Los contextos organizados son el germen para el uso del pictograma: "En contextos organizados el alumno entiende mejor las situaciones y expectativas, dando significado a la actividad que desarrolla. Por otro lado, se facilita el aprendizaje del alumno a través de la modalidad visual y se le ayuda a entender las situaciones o acontecimientos que van a ocurrir, reduciendo problemas de conducta o estados de confusión o ansiedad..." (Pescador García, 2014).
- Pictogramas para todos los espacios y sin limitación alguna: "Para que el alumno pueda desenvolverse autónomamente por las dependencias del centro será necesario facilitar al niño la comprensión de los diferentes espacios. Para ello es conveniente señalar los espacios del centro como son aulas, aseos, comedor, otras dependencias del centro... a través de pictogramas, dibujos o cualquier otra clave visual que favorezca la orientación en los diferentes espacios del colegio. En cada espacio se concretarán los distintos utensilios o materiales propios de las actividades que se realizan en cada zona para que se de consistencia y significado a la acción que se desarrollan. Además se sería aconsejable añadir la fotografía de la persona que lleva a cabo las distintas actividades de cada uno de los espacios" (Pescador García, 2014).
- Son Sistemas Alternativos y Aumentativos: "La mayoría de los sistemas alternativos son a su vez sistemas aumentativos, ya que tienen el papel de reforzadores en la adquisición del lenguaje como es el caso de los símbolos pictográficos, lo cual se denomina Sistema Alternativo y Aumentativo de la Comunicación" (Jiménez, González, Serna y Fernández, 2009).
- Las agendas visuales actúan como un resumen de actividades: "Las agendas visuales son un sistema alternativo de comunicación dotadas de un registro visual en el que se resumen las actividades que están programadas a lo largo del día, manteniendo el orden temporal en el que se llevarán a cabo. Además son una estrategia que le permite al niño dar sentido a su entorno caótico transmitiéndole de esta manera calma y tranquilidad y posibilitando su autorregulación" (Velasco et al., 2007).
- Las agendas dan mucha información estructurada para el niño autista: "La información que contienen estas agendas viene dada a través de

imágenes, objetos reales, dibujos o pictogramas que actualmente se generan mediante programas informáticos que no solo permiten recibir una información visual, sino que además proporcionan una información auditiva que puede contribuir a la mejora del lenguaje" (Velasco et al., 2007).

- Los pictogramas son estructurados y coherentes: "Es importante que se evite cualquier tipo de alteración en la rutina establecida y en caso de que se produzca, hay que explicarlo a través de un icono de interrogación (?) o con una aspa cruzada de color rojo (X) para que el alumno sepa que va a pasar de una tarea a otra o que la actividad programada no va a llevar a cabo" (Velasco et al., 2007).
- Estos Sistemas Alternativos de comunicación son buenos recursos: "Los Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (SAAC) son el conjunto de recursos y técnicas, naturales o artificiales, que implican mecanismos de expresión y comprensión, distintos de la palabra hablada. El sistema alternativo se usa cuando no existe el habla, por lo que tiene como objetivo reemplazarla. Por otro lado, el niño puede emitir sonidos con sentido referencial, aunque se le entienda difícilmente. El sistema es el mismo pero la finalidad con la que se usa es la de servir de aumento del habla (sistema aumentativo). Estos sistemas son llamados por otros autores como "sistemas de comunicación no-vocal, comunicación aumentativa o sistemas complementarios de educación" (Sotillo, 1993).
- El pictograma como información visual es de mucha utilidad y muy necesario: "La información visual sirve de gran utilidad a la hora de mejorar la comprensión y de apoyar a los alumnos con TEA en la realización de sus actividades (Goñi Sánchez (2014-2015) citando a. Los autores Mesibov y Howley (2010), manifiestan que "son tres las claves de la información visual: claridad, organización e instrucciones visuales", p.135).
- La aclaración visual sirve para atraer información y para poder explicarle cosas: "En primer lugar la claridad visual, sirve para atraer la información del alumno y para explicar a las personas con TEA los aspectos centrales de las tareas. Como afirma Gándara (2007), las formas más comunes de discriminar la información visual son la codificación mediante colores, el etiquetado, el realce y la limitación de la cantidad de materiales expuestos" (Goñi Sánchez, 2014-2015, citando a Gandara, 2007).
- Las demostraciones visuales proporcionan esquemas secuenciales y estructurados: "Proporcionar ejemplos, dibujos y/o demostraciones visuales de la tarea que se pretende realizar, proporcionar pasos en la forma visual y secuencial para trabajos complejos (fotos, dibujos, pictogramas o palabra escrita), separar los materiales en cajas o carpetas, eliminar o enseñar la habilidad de organizar o acentuar la información relevante y útil (etiquetas, códigos de colores, subrayar

con rotulador fosforescente, etc.)" (Arredondo, 2010, p. 1026).

- El método TEACCH y el PECS activan determinadas zonas del cerebro: "Varios estudios científicos confirman que las personas con TEA activan especialmente aquellas áreas del cerebro que evocan imágenes visuales y espaciales, con mayores dificultades en conceptualizar ideas abstractas. Además, los métodos actualmente más utilizados con personas con autismo son también muy visuales como el Programa TEACCH y el PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes)" (Fundación Orange España. V. Pensosi-B. Villamía).
- El pictograma: su uso es fundamental para la comunicación con el niño autista: "La mayoría de estos niños/as (por no decir prácticamente todos) guardan la información en forma de imágenes (como si fuesen fotografías), es decir, cada información corresponde a una imagen y por ello tienen gran dificultad en generalizar al tener que relación muchas imágenes... Por ello, para trabajar con niños/as autistas es necesario utilizar muchos pictogramas ya que fundamentalmente aprenden por imágenes" (Cobo Antúnez, 2010).

Conclusiones

El pictograma, como herramienta educativa, es a menudo el único canal de comunicación entre el autista y el mundo que le rodea. Método alternativo de comunicación que nos acerca al intrincado mundo del espectro autista., actuando como moderador de conductas no deseadas. Este lenguaje dibujado con grafismos simples, líneas y formas diferentes y evidentes, les devuelve de un mundo que no comprenden, permitiéndoles expresar todo tipo de experiencias, incluyendo emociones, vitales en su desarrollo emocional, social e intelectual. Estos dibujos sencillos tienen unas características especiales que hacen que sean fácilmente reconocidos, comprendidos y utilizados como un sistema alternativo de comunicación, e incluso de comprensión y modificador de conductas inadecuadas. Estos sistemas trabajan con elementos visuales claros, esto hace que al niño autista se sitúe en un espacio concreto y estructurado. Necesita anticipar las cosas, saber que es lo que va a pasar a continuación, como una especie de fotograma. Así sabe en todo momento lo que va a pasar. Experimentando gran satisfacción y provocando momentos de entusiasmo y exaltación. "Todos necesitamos una sociedad solidaria, una sociedad que avance hacia el objetivo de garantizar plena ciudadanía a las personas con TEA, favoreciendo y apreciando sus cualidades, aceptando su diversidad, impulsando su bienestar y su contribución positiva al mundo que todos compartimos" (Asociación Internacional Autismo-Europa).

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AGUIRRE, P., ÁLVAREZ, R., ANGULO, M.C. Y PRIETO, I. (2008). *MANUAL DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE TRASTORNOS GENERALES DEL DESARROLLO*. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA.

ARREDONDO, E. (2010). MÉTODO TEACCH: EXPERIENCIA DE APLICACIÓN EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL. REVISTA ARISTA DIGITAL, 3, 1027-1029.

BARRIOS FERNÁNDEZ (2013). "SI LO VEO LO COMPRENDO", TERAPIA OCUPACIONAL EN PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL Y SOCIAL A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS VISUALES.

GAFFREY, M.S., KLEINHANS, N.M., HAIST, F., AKSHOOMO, N., CAMPBELL, A., COURCHESNE, E., Y MULLER, R.A. ATYPICAL PARTICIPATION OF VISUAL CORTEX DURING WORD PROCESSING IN AUTISM: AN FMRI STUDY OF SEMANTIC DECISION. *NEUROPSYCHOLOGIA*, 45, 1672-1684.

GÁNDARA, C. (2007). PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN COMUNICACIÓN PARA PERSONAS CON AUTISMO: TEACCH. REVISTA DE LOGOPEDIA, FONIATRÍA Y AUDIOLOGÍA, 27, 173-186.

GÁNDARA, C. Y MESIBOV, G. (2014). INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA TEACCH: FILOSOFÍA Y SERVICIOS. EN J. GARCÍA (ED.), *PREVENCIÓN EN DIFICULTADES DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE* (PP. 41-56). MADRID: PIRÁMIDE

GERARDO HERRERA. *GUÍA PARA PADRES Y EDUCADORES*. FUNDACIÓN ORANGE.

GOÑI SÁNCHEZ. (2014-2015). *LA FAMILIA DEL NIÑO CON*

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: DE LA DETECCIÓN A LA ACEPTACIÓN. NAVARRA.

RODGLA BORJA-MIRAVALLS COGOLLOS (2013). *GUÍA DE USO PARA EL PROFESORADO, CURRÍCULO Y MATERIALES DIDÁCTICOS*.

HOBSON, P. (1995). *AUTISM AND THE DEVELOPMENT OF MIND*. LONDRES: ERLBAUM. (EDICIÓN CASTELLANA AUTISMO Y EL DESARROLLO DE LA MENTE. MADRID: ALIANZA EDITORIAL)

JIMÉNEZ, L., GONZÁLEZ, F.J., SERNA, R. Y FERNÁNDEZ, M. (2009). *EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN*. MADRID: EDITEX.

KANA RK, KELLER TA, CHERKASSKY VL, MINSHEW NJ, JUST MA. (2006) *SENTENCE COMPREHENSION IN AUTISM: THINKING IN PICTURES WITH DECREASED FUNCTIONAL CONNECTIVITY*. *BRAIN*. 2006; 129(Pt 9):2484-2493.

PESCADOR GARCÍA. (2014). *RESPUESTA EDUCATIVA A ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN UN COLEGIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL*. SORIA.

PICTOGRAM ROOM: *APLICACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE INTERACCIÓN NATURAL PARA EL DESARROLLO DEL NIÑO CON AUTISMO (2012)*.

RIVIÈRE, A. (1984). *MODIFICACIÓN DE CONDUCTA EN EL AUTISMO INFANTIL*. REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, 164-165

RIVIÈRE, A. Y NÚÑEZ, M. (1996). *LA MIRADA MENTAL*. BUENOS AIRES: AIQUE.

RIVIÈRE, A. (1996). L'AUTISME. EN GINE I GINE, C. (ED.) *TRASTORNOS DEL DESENVOLUPAMENT I NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS*. BARCELONA: UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA.

RIVIÈRE, A. (1997). *TRATAMIENTO Y DEFINICIÓN DEL ESPECTRO AUTISTA: I. RELACIONES SOCIALES Y COMUNICACIÓN*. EN A. RIVIÈRE Y J. MARTOS (COMP.), *EL TRATAMIENTO DEL AUTISMO: NUEVAS PERSPECTIVAS* (PP. 23-60). MADRID: IMSERSO.

MESIBOV, G. Y HOWLEY, M. (2010). *EL ACCESO AL CURRÍCULO POR ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO DEL AUTISMO: USO DEL PROGRAMA TEACCH PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN*. ÁVILA: AUTISMO ÁVILA.

SOTILLO, M. (ED.) (1993). *"LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN"*. MADRID: TROTTA.

SCHOPLER, E. Y MESIBOV, G. (1995). *LEARNING AND COGNITION IN AUTISM*. NUEVA YORK: PLENUM PRESS.

SCHOPLER, E., MESIBOV, G. Y HEARSEY, K. (1995). *STRUCTURED TEACHING IN THE TEACCH SYSTEM*. EN E. SCHOPLER Y G. MESIBOV (EDS.), *LEARNING AND COGNITION IN AUTISM* (PP.243-268). NUEVA YORK: PLENUM.

TAMARIT, J. (1989). *USO Y ABUSO DE LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN, COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN*, VOL.1 PP. 81-94.

TAMARIT, J. (1993). *SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN EN LOS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO*. DOCUMENTOS CEPS. CENTRO DE PROFESORES DE MURCIA. "GLOSARIO DE SIGNOS PARA ALUMNOS CON AUTISMO Y CON OTRAS ALTERACIONES". VARIOS AUTORES. EDT. CENTRO DE PROFESORES. MADRID-CENTRO.

VELASCO C.C. (2007). *ESTRUCTURACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DE UN AULA ESPECIFICA DE AUTISMO*. REVISTA DIGITAL PRÁCTICA DOCENTE, NO 8, PP.1-13

SI HAY SALIDA A LA VIOLENCIA DE GÉNERO ES GRACIAS A TI. ÚNETE

LLAMA AL 016

CUÉNTALO

ESTAMOS A TU LADO

ÚNETE

VAMOS A APOYARTE

GOBIERNO DE ESPAÑA | MINISTERIO DE SERVICIOS SOCIALES Y IGUALDAD

hay salida a la violencia de género

016 ATENCIÓN A VÍCTIMAS DE MALOS TRATOS

LIBRES DESCARGA LA APP



¡Unámonos
por la
educación!



UNÁMONOS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA
Una educación de calidad para un mundo mejor

www.unite4education.org

www.facebook.com/unite4education

www.pinterest.com/eduint/unite-4-education

[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

Unámonos por la educación pública
es una campaña de la Internacional de la Educación

Software específico para fomento de comunicación en **alumando con TEA**

[Daniel Palazón Monreal - 48.418.224-G]

Con este artículo, pretendemos acercar la multitud de posibilidades en el plano de la comunicación que nos proporcionan las actuales tecnologías para el desarrollo de sistemas de comunicación aumentativa-alternativa en alumando con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La incorporación de dispositivos móviles como las tablets se ha convertido en una realidad diaria en nuestras aulas, propiciando que el enfoque en la incorporación de un sistema de comunicación para alumando con graves necesidades en el ámbito comunicativo (bien sea a nivel expresivo como comprensivo) evolucione o cambie en consonancia a la variabilidad de opciones que actualmente podemos manejar con diferentes aplicaciones específicas para dar una respuesta de calidad a nuestros alumnos. A continuación repasaremos algunas de las aplicaciones más usuales, haciendo una revisión en cada una de ellas de los aspectos más importantes, dando una respuesta al qué y para qué de las mismas, no solo a nivel de comunicación sino también en aspectos referentes a anticipación, estructuración espacio-temporal, o creación de guiones sociales como recursos de uso diario, atendiendo con ello a las necesidades más elementales y generalizables (siguiendo siempre el principio de individualidad de los aprendizajes) de los alumnos con TEA.

Comenzaremos pues por la síntesis de herramientas de uso comunicativo:

● **E-mintza:** sistema de comunicación por medio de un dispositivo portátil como la tablet. Este programa supone un avance en cuanto a los tradicionales métodos de comunicación manuales, proporcionando algunas ventajas con respecto a estos como los citados a continuación:
-Permite obtener cualquier pictograma, fotografía real o cualquier otro tipo de clave al momento, con tan solo una conexión a internet o en ocasiones sin necesidad siquiera de esta.
-Permite acercar la realidad de lo que se pretende mostrar al alumno al máximo.
-Socialmente supone un menor hándicap asimilar el uso de un comunicador por medio de tablet que el uso de un portafolios repleto de pictogramas con velcro.
-Permite retrocesos a estados anteriores con un solo clic, de forma que si el alumando en cuestión necesita de una revisión a fases anteriores al programa, este se pueda realizar de forma inmediata.
-Es incalculable la capacidad motivadora que poseen este tipo de tecnologías para el alumando en general, fomentando con ello no solo

la motivación sino la atención entre otras.
-La creación de esta aplicación se debe a la colaboración entre la Fundación Orange y la Fundación Policlínica Gipuzkoa Fundazioa.

● **Letme talk:** al igual que E-mintza, es un comunicador para alumnos con necesidades en esta área. La base de datos incluye más de 9.000 imágenes fáciles de descargar a través de la plataforma ARASAAC (<http://arasaac.org>). Algunas de las ventajas de esta aplicación son:
-Las nuevas imágenes pueden ser añadidas o creadas con la cámara del móvil o la tablet.
-Viene preconfigurado para las necesidades más usuales en los niños con TEA.

-Creación de ilimitadas carpetas de campos semánticos para su fácil clasificación.
-Sintetizador de voz configurable por multitud de idiomas.

Esta aplicación ha sido desarrollada por Sergio Palao (2015).

● **Picaa:** aunque no está diseñado exclusivamente para el fomento de la comunicación puede contribuir al desarrollo del mismo. Permite la creación de multitud de actividades "tipo" creadas con las imágenes deseadas, de forma que puedan ser utilizadas como complemento de cualquier unidad de trabajo desarrollada. La aplicación ha sido desarrollada por Álvaro Fernández (2010), ingeniero e investigador de la Universidad de Granada, como parte de un proyecto de investigación de software para personas con necesidades educativas especiales.

● **PictoDroid:** permite la comunicación por medio de pictogramas, aunque actualmente la versión "Lite" solo permite crear oraciones muy específicas no dando lugar a otras más complejas como: vamos a... quiero jugar... quiero ir al baño... quiero comer, beber..., estoy...

● **Araboard:** aplicación con herramientas para facilitar la comunicación alternativa-aumentativa. No solo será utilizado como comunicador directo sino también confiere posibilidades de acción referidas a la presentación de secuencias de anticipación o creación de guiones sociales entre otras posibilidades.

● **Arasuite:** procesador de textos que permite de manera simultánea la escritura de textos con pictogramas, con este dispositivo se puede adaptar cualquier texto a la escritura con pictogramas facilitando la comprensión para alumando con TEA u otras dificultades pues proporciona información por vía visual. Esta herramienta contiene además a su vez el proyecto Tico y Araword. Al estar incorporado a la base de datos del portal aragonés Arasaac permite el uso de más de 8000 pictogramas.

Para el desarrollo del programa Araword se ha necesitado de la colaboración del CPEE Alborada así como del Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU) siendo el desarrollador o creador del mismo Joaquín Pérez Marco (2011).

● **CPA:** Entendido como un Comunicador Personal Adaptable (CPA) que, al igual que los descritos anteriormente, fue creado para facilitar la comunicación a las personas con Trastorno del Espectro Autista entre otros. Al igual que el descrito con anterioridad incorpora casi 600 pictogramas de la base de datos del portal aragonés Arasaac, además se pueden introducir capturas de pantalla, fotografías, sonidos grabados... pudiendo editarlos con la propia aplicación. El desarrollo del mismo se debe a Rubén Velasco y Daniel Muñoz García (2003).

● **Piktoplus:** comunicador para facilitar la comunicación a personas con necesidades educativas especiales asociadas a TEA entre otras, con la diferencia de que esta aplicación presenta los pictogramas en 3D. En palabras del propio creador "pueden optar a comunicarse mediante la automatización de rutinas previamente diseñadas que se pueden programar en función de parámetros tales como la hora del día, el entorno donde se encuentre o las asignaturas del colegio" (García Caballero, J., 2012).

● **Pictogramagenda:** esta aplicación ha sido desarrollada por Lorenzo Moreno (2012), y permite la creación de agendas visuales tan necesarias como elemento de anticipación en las personas con TEA. Permite incorporar un máximo de 12 pictogramas (representantes de acciones a desarrollar a lo largo de una jornada o como parte específica de una sesión concreta). Algunas de las características más significativas son las siguientes:

-Permite incorporar pictogramas desde el propio dispositivo o directamente desde la web de Arasaac.

-El orden de presentación de la secuencia a presentar puede ser alterado en cualquier momento.

-Su orientación puede ser ambos sentidos (vertical u horizontal).

-Permite tachar un pictograma, haciendo con esto las veces que un pictograma en concreto represente una acción que no se realizará finalmente.

-Permite regresar a estados iniciales: volver a un pictograma ya pasado en la secuencia.

-Permite crear y guardar las agendas con lo que facilita la repetición y puesta en práctica inmediata de las rutinas diarias.

[María Ascensión Garnés Martínez - 23.048.590-Z]

Introducción

En el siguiente texto nos vamos a centrar en los problemas y necesidades que presentan los niños con TEA en el campo de la comunicación, lenguaje y habla. También veremos algunas orientaciones para la intervención con estos niños, en las que el maestro de Audición y Lenguaje tienen un papel activo. Además, veremos las dificultades en las relaciones sociales que presentan estos niños y en la conducta de imitación, lo cual nos va a llevar a conocer los déficits de estos niños en varias áreas que tienen afectadas.

Áreas afectadas en el niño que presenta Trastorno del Espectro Autista

Las primeras manifestaciones del autismo comienzan siempre antes de los tres años, aunque en apariencia suelen ser poco claras antes del primer año. Lo primero que suele observarse en el niño con posibles problemas de autismo es que tiende a permanecer ajeno al medio y se muestra poco sensible a las personas y objetos que le rodean. Esto hace que, en ocasiones, los padres desarrollen en primer lugar el temor de que su hijo sea sordo ante la falta de respuestas a los sonidos y palabras que les dirigen. Lo más importante no es la ausencia de lenguaje; sino que además están afectados aspectos más amplios de la comunicación no verbal, como es la falta de intención comunicativa, la capacidad para compartir un interés con los demás, la dificultad para comprender el entorno social y los intereses, deseos y emociones de las personas que les rodean. Todos estos aspectos, que forman estrategias precoces de comunicación y son anteriores al desarrollo del lenguaje verbal, están alterados en los niños con TEA desde momentos muy tempranos del desarrollo infantil.

Algunos signos de alerta a partir de los 12 meses son: menor uso del contacto ocular, ausencia de respuesta (o escasa respuesta cuando se le llama por su nombre), ausencia de la conducta de señalar y ausencia de conductas de mostrar objetos.

Ahora bien, donde se observan más alteraciones son en las siguientes áreas:

Dificultades en el desarrollo de las relaciones sociales:

En su forma más grave se manifiesta con un gran aislamiento o indiferencia al afecto y al contacto físico con los demás. El niño puede dirigirse a otras personas para conseguir satisfacción de algunas necesidades sencillas y puede disfrutar con cosquillas o juegos de movimiento, pero mantienen escaso contacto visual y desarrollan una vinculación muy limitada. En otras ocasiones muestran una aceptación pasiva de los acercamientos

Déficits en la comunicación, lenguaje y habla en el niño con Trastorno del Espectro Autista y la intervención del maestro de **Audición y Lenguaje**

que hacen los demás, pero tienen nula o escasa iniciación de contacto social y dificultades para compartir algún tipo de interés con los demás, por lo que tienen dificultades para desarrollar relaciones normales basadas en la imitación y la reciprocidad.

Algunos niños sí pueden implicarse pasivamente en actividades colectivas e inician la interacción con los demás, pero ésta tiende a ser de una forma peculiar y repetitiva. No suelen mostrar interés por la respuesta de los otros y les resulta difícil entender las normas que rigen las interacciones sociales convencionales. Asimismo, es escaso el interés que muestran por compartir actividades con los otros y tienen graves dificultades para llegar a comprender tanto el pensamiento como los intereses y las emociones de las demás personas.

Dificultades en la comunicación:

Los niños con Trastorno del Espectro Autista tienen la comunicación no verbal alterada desde las edades más tempranas:

- *La intención de comunicar algo.* Los niños con TEA, en general no muestran interés por comunicarse ni dar respuesta a los actos iniciados por otros, siendo inexistentes o muy pobres el uso de gestos comunicativos o expresiones faciales. Estos niños presentan dificultades para hacerse entender a través de gestos comunicativos como señalar, coger la mano para conseguir algo, etcétera. Cuando el trastorno es muy grave los gestos están ausentes o aparecen pero en un contexto inadecuado y sin relación con el objetivo comunicativo que pretenden conseguir.
- *Uso de la mirada y la atención compartida.* La mirada es una de las conductas de comunicación más poderosas. Se inicia cuando el niño pequeño es capaz de fijar la mirada en un objeto y seguir su trayectoria, y cuando empiezan a fijarse en las personas.

A través de la mirada se inician y se desarrollan una gama amplia de interacciones sociales y experiencias compartidas. La mirada cumple varias funciones comunicativas en la relación social:

-Regula el comportamiento de la otra persona. A través de la mirada pueden expresarse emociones o situaciones de disgusto, de alegría, de peligro, lo que se quiere, etcétera, y hacer que la otra persona modifique su comportamiento o sus acciones.

-Expresa estados internos, estados de ánimo, emociones de alegría, miedo, etcétera.

-Sirve para compartir experiencias. Es decir, a través de la mirada se puede hacer llegar a otra persona, la sensación que produce una situación o un objeto y que esta sensación sea, además, compartida por los demás. Los niños con TEA, tienen alterado el uso de la mirada y el contacto visual. Les cuesta mantener la mirada con el interlocutor, se resisten a mirar de frente, mantienen la mirada perdida no dando oportunidad de iniciar la comunicación e impidiendo unos mínimos de atención sobre algo a alguien.

Dificultades en el lenguaje expresivo y comprensivo:

- *Alteraciones en el lenguaje expresivo:* En los casos más graves se da una ausencia total de lenguaje expresivo. Se puede dar lenguaje oral, pero suele ser ecológico o compuesto de palabras sueltas, sin crear un discurso ni conversación. Los niños con Trastorno del Espectro Autista que han llegado a elaborar un lenguaje oral tienen un desarrollo del mismo generalmente más tardío, y los aspectos funcionales o pragmáticos del lenguaje, esto es, la comprensión y utilización del lenguaje dentro del contexto de relación, suele estar alterado. Cuando hay suficiente competencia en el habla suele ser característica la ecolalia o repetición en eco de lo que otros dicen, la inversión o confusión de pronombres y la repetición de palabras, frases hechas o incluso conversaciones.

- *Alteraciones en el lenguaje receptivo:* En los casos más graves se suele dar "sordera central": el niño ignora el lenguaje (no responde a órdenes, a su nombre, etcétera); pareciendo en ocasiones que está sordo (pero oye, no tiene ningún problema auditivo). En niños con menor afectación pueden comprender órdenes sencillas y claras y gestos instrumentales (silencio, ven, mira, vete, dame, etcétera); pero presentan dificultades para comprender estructuras complejas y gestos expresivos. Los gestos expresivos transmiten estados mentales: gestos de tristeza, vergüenza, consuelo, amistad...

Dificultades en la conducta de imitación:

Desde muy pequeños los niños suelen imitar cosas que hacen las personas de su alrededor. Este hecho supone que "el otro" comienza a tener para ellos un interés social

y que lo que sucede en el entorno comienza a ser comprendido por ellos. Además, estas conductas de imitación, gestos de dormir, cantar con el otro... se adquieren fundamentalmente en la interacción social que se produce a través de juegos con los adultos, con otros niños, a través de los cuidados cotidianos, etcétera. Todos ellos tienen una función comunicativa pues les sirven para comprender distintas situaciones de su mundo social y compartirlo con los demás. Los niños con TEA, presentan dificultades importantes para imitar.

Dificultades significativas en la flexibilidad: Rigidez de pensamiento y conducta, conductas ritualistas, estereotipias, perseveración de rutinas... En el desarrollo normal, entre los 9 y los 18 meses, los niños crean los primeros esquemas: esto permite al niño poder anticipar y realizar previsiones sobre los acontecimientos que van ocurriendo en su día a día. El niño con Trastorno del Espectro Autista desea vivir en un mundo estático, no tolera los cambios; ya que presentan limitaciones en los procesos de anticipación. Es decir, presentan dificultades en la formación de esquemas y el uso de ellos. Un mundo sin esquemas es un caos fragmentario. Además, en los niños con TEA se suelen dar estereotipias motoras, la realización de conductas repetitivas, o la obsesión por los mismos juegos o realizar las mismas acciones, el apego excesivo a algún juguete u objeto, etcétera.

Orientaciones educativas en la intervención del maestro de Audición y Lenguaje con alumnos con TEA

Para trabajar con alumnos con TEA, hay algunas consideraciones a tener en cuenta, las cuales las mostramos a continuación:

- Estructuración ambiental clara y comprensible de los espacios y tiempos de su rutina diaria a través de agendas visuales que demarquen la jornada.
- Delimitación de las actividades a ejecutar donde se marque el inicio y el fin de la actividad.
- Favorecer su autonomía.
- Explicación individualizada de las actividades a realizar cuando se detecte que no ha comprendido las consignas a realizar.
- Organización sistemática de los momentos de juego libre, especialmente el patio.
- Encargos, recados y responsabilidades para desarrollar destrezas cognitivas y de memoria en el niño y, a la vez, promover su autonomía personal y posibilitar el reconocimiento del grupo.
- Actividades en las permanezca en contacto con sus iguales y se establezcan juegos de dar y recibir objetos, equipos de trabajo, juego por parejas, etcétera.

-Mantener una relación frecuente y directa con la familia para establecer objetivos de trabajo conjuntos que contribuyan a reforzar y apoyar las medidas iniciadas en el ámbito escolar, con el fin de alcanzar un mayor nivel de autonomía e independencia personal y social para el alumno.

Conclusión

Como hemos podido apreciar, el niño que presenta Trastorno del Espectro Autista tiene varias áreas afectadas, entre ellas la de la comunicación y el lenguaje. En este campo es donde es importante la figura del maestro de Audición y Lenguaje, ya que es el encargado de trabajar todas las estructuras comunicativas del niño, entre ellas, las habilidades sociales y las normas de las que se rige cualquier acto de comunicación. Además, el maestro de Audición y Lenguaje tiene algunas orientaciones educativas en

su intervención con estos niños, las cuales se han desarrollado en este texto, ya que es importante tener en cuenta el trabajo a realizar en el colegio para que estos niños puedan adaptarse fácilmente en todos los ámbitos de desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

FIRST, M. B. (2001). DSM-IV-TR: MANUAL DE DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES. BARCELONA: MASSON.

HERRERO, J.M. (2010). ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO. MURCIA: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO.

SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. (2005). AUDICIÓN Y LENGUAJE: ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. MURCIA: DIEGO MARÍN.

REVISTA DE LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE PROFESORES DE AUDICIÓN Y LENGUAJE (F.E.P.A.L.).

Yo también soy DEFENSOR DEL PROFESOR

RECONOCIMIENTO

VALORACIÓN

RESPECTO

www.yotambiensoydefensordelprofesor.es



Este es el 2% de una bicicleta

EL 2% NO ES NADA, HASTA QUE LE PONES NOMBRE Y APELLIDOS

El 2% de los conductores da positivo en controles de alcohol. Puede parecer poco, pero al menos 400 personas mueren cada año después de haber bebido.

Si bebes alcohol, no conduzcas.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DEL INTERIOR

