

Depósito Legal: NA-3220/2010

ISSN: 2172-4202



FUNDACIÓN
ARISTA

REVISTA ARISTA DIGITAL

NÚMERO 14, NOVIEMBRE 2011
FUNDACIÓN ARISTA

ÍNDICE

1. La función del maestro en Educación Infantil (Autor: Larzabal Anchordoqui, Lourdes).....	1
2. Cómo hablar con niños/as de Educación Primaria (Autor: Sancho Eusa, Oskia).....	17
3. La Educación Musical en la Etapa Infantil (Autor: Larzabal Anchordoqui, Lourdes).....	22
4. La crisis afecta al alumnado. ¡Ayudemos a mejorar su actitud! (Autor: Fernández Iturralde, Yosune).....	41
5. (Autor: García Rodríguez, Miren <i>Itsaso</i>).....	46
6. La Educación sexual en la Etapa Infantil (Autor: Larzabal Anchordoqui, Lourdes).....	54
7. Modelo de cálculo de rendimiento en engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que dos (Autor: Domínguez Equiza, Javier).....	66
8. Momentos históricos relevantes en la concreción en la Educación Infantil (Autor: Lázaro Galilea, Laura).....	87
9. Leemos, comprendemos y escribimos (Autor: Baztán Maisterra, Milagros).....	94
10. Literatura Infantil (Autor: Larzabal Anchordoqui, Lourdes).....	100
11. Compartir y cooperar es aprender (Autor: Martínez de Quel Laya, María).....	110
12. Cómo trabajar los sentimientos en Educación Primaria (Autor: Sancho Eusa, Oskia).....	117
13. Las rutinas en el aprendizaje del Inglés (Autor: Díaz Pinillos, Mónica).....	123
14. Desarrollo lógico matemático en la etapa de Educación Infantil (Autor: Larzabal Anchordoqui, Lourdes).....	130
15. Decálogo básico en la enseñanza del Inglés (Autor: García Rodríguez, Miren <i>Itsaso</i>).....	143

1-LA FUNCIÓN DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

01/11/2011
Número 14

AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO: No especificado

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

Si el objetivo de la educación infantil no es preparar para el ingreso en la escuela, sino configurar el ambiente apropiado para que el proceso de desarrollo se realice de la forma más adecuada, es obvio que la función del profesor no es la de transmisor de conocimientos sino la de educador en su sentido amplio.

Tendremos por tanto que tener en cuenta y resaltar la importancia de los siguientes aspectos:

-La necesidad de una **formación** adecuada del maestro de educación infantil dados los roles que ha de desempeñar

-**Analizar** el desempeño de esos roles en su dimensión de actividad estimuladora de las distintas facetas de la personalidad humana

-Necesidad de que el maestro de Educación Infantil sea un **investigador** en su aula para cumplir su cometido, perfeccionar su tarea y comprobar sus resultados

Contenido

Introducción
La función del maestro en Educación infantil
La intencionalidad educativa
Relaciones interactivas entre niño y educador
El maestro como miembro del equipo
Educativo y en su relación con las familias
Bibliografía

- Y además la necesidad de **trabajar en equipo**, tanto por parte del grupo de maestros como de otros profesionales puesto que los objetivos de la institución educativa infantil no pueden tener viabilidad a menos que se conciba la labor del profesor en estrecha conexión con la de todas las personas que desde ámbitos distintos cumplen la función educativa. Incluiríamos así la necesidad de **relación con las familias** como elemento perteneciente a esa comunidad educativa.

LA FUNCIÓN DEL MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Como tal educador la función del maestro en la Ed. Inf. Es crucial para que la práctica educativa llegue a buen fin y con eficacia.

Se necesita un profesor que sea capaz de identificarse con las propuestas educativas que se llevan a cabo en su centro; su intervención antes durante y después de la puesta en marcha de la secuencia de aprendizaje es imprescindible para asegurar la creación de un clima apropiado y estimulante con respecto a:

- Factores físicos, es decir, organización del **espacio** que permita tanto la movilidad, como la posibilidad de **tiempo** de intimidad, la disposición del **material** estimulando la autonomía y la independencia en su utilización
- Factores afectivos: El maestro de Ed. Inf. ha de extremar su capacidad de empatía, creando un clima de aula que propicie la comunicación de forma que el niño se sienta estimado, aprobado y perteneciente al grupo, eliminando la competencia individual y propiciando una relación basada en el respeto a las diferencias, capacidades y logros de todos y cada uno de los alumnos. Esto permitirá al niño/a plantear interrogantes, exponer ideas nuevas sin temor al ridículo y actuar sin miedo a equivocarse.
- Factores didácticos. Las actividades de aprendizaje que el profesor diseñe han de darle al alumno la posibilidad de escoger y decidir siempre con libertad.
 - proponer ideas más que imponerlas
 - resaltar la actividad del niño más que la suya propia
 - estimular su observación y atención
 - hacer surgir en el niño la motivación necesaria que le conduzca a un deseo de explorar y comprender la realidad, desarrollándose así su imaginación.

Todo ello constituye la base de una buena intervención educativa en la escuela infantil que inducirá al niño a reflexionar sobre sus propias acciones, a ser más autónomo y a propiciarle la autoconfianza en sus propias capacidades para resolver los problemas por sí mismo.

Estimulador de los procesos en el ámbito cognitivo

El papel del maestro como estimulador de procesos cognitivos lo podemos examinar desde dos marcos conceptuales diferentes:

A-Desde la teoría piagetana del conocimiento:

Para Piaget la inteligencia es un proceso de adaptación entendida como equilibración del individuo con el medio. Esta adaptación se consigue cuando hay una estabilidad de los procesos de asimilación (incorporación del ambiente a las pautas de conducta) y acomodación (ajuste de esas pautas a las exigencias del medio).

Así el individuo actuará para restablecer el equilibrio con el medio cuando este se rompe, modificando sus esquemas y creando otros nuevos.

Piaget sostiene que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el objeto, y el elemento que permite dicha interacción es la propia actividad del sujeto.

Es decir los humanos no somos receptores pasivos de los datos que envía el mundo exterior sino que reaccionamos activamente ante él.

De este papel activo que se le asigna al sujeto en el proceso de

La función del profesor será pues la de plantear problemas y suscitar situaciones al alumno que le pongan en condiciones de modificar sus esquemas de actuación habitual. Para ello es necesario crear un ambiente en el que el niño se interese por explorarlo y conocerlo, lo que le permitirá progresar en la formación de sus propios instrumentos de conocimiento.

En las primeras etapas de la vida, el niño/a llega a conocer las cosas actuando sobre la realidad a nivel perceptivo-motor, es decir manipulando, tocando, tirando, golpeando... Esto no es suficiente para un aprendizaje real; es necesario que se hagan conscientes de su propia actuación y sepan expresarla a distintos niveles de simbolización (gestos, dramatización, juego, lenguaje oral...). Es decir, pasar de lo vivenciado o sentido a lo expresado y comprendido, adquirir conciencia de las acciones que puede realizar con ese mundo.

Ahora el papel del profesor es de nuevo importante, porque puede inducir al niño a esa reflexión, no dándole soluciones pero sí haciéndole consciente de lo inadecuado de una respuesta de las que él propone ante cualquier tipo de problema.

Para Piaget, solo cuando existen las estructuras necesarias desde el punto de vista del desarrollo, es posible el aprendizaje de nuevas respuestas.

perspectiva desde la que el profesor debería plantear situaciones didácticas, teniendo en cuenta el nivel y los problemas que el sujeto tiene que resolver en cada situación planificada.

Estimular adecuadamente implica diseñar tareas ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles para el niño sino de tal naturaleza que le resulten interesantes, que le obliguen a plantearse interrogantes y a modificar sus esquemas partiendo de los que ya posee.

En definitiva, el maestro ha de ofrecer situaciones educativas en las que la observación y el descubrimiento que va realizando el niño del mundo que le rodea sean elevadas a un nivel de reflexión por parte del propio niño, e impliquen cambios, modificaciones y reestructuraciones de sus esquemas previos de actuación

B-Desde las teorías d la escuela soviética inspiradas en Vigotsky:

Lo fundamental es analizar las condiciones concretas en las que se desarrollan los diferentes periodos de la niñez y determinar las causas y particularidades de los cambios psicológicos que operan al pasar de un estadio a otro.

Las relaciones desarrollo-aprendizaje son abordadas sobre la base del planteamiento teórico de Vigotsky. Este considera que en el ser humano hay dos niveles de desarrollo:

- ⇒ Nivel efectivo o nivel alcanzado como resultado de un proceso ya realizado y
- ⇒ Nivel de desarrollo potencial, definido por las tareas que el niño es capaz de resolver por encima de su nivel efectivo con la ayuda del profesor o del compañero más competente.

Con la actividad guiada del adulto el niño puede hacer mucho más que lo que su capacidad de comprensión le permite cuando actúa de forma independiente.

En las tesis de Vigotsky, el profesor no es solo optimizador del desarrollo por ser la persona que aporta situaciones didácticas estimulantes para el niño, sino que es un factor imprescindible. Lo que el niño hace hoy con ayuda del adulto es lo que mañana podrá hacer por sí solo. Este autor aporta una triple novedad:

- ⇒ Integra el aprendizaje en el desarrollo de tal forma que ambos pueden considerarse como dos procesos que interactúan.
- ⇒ Diferencia claramente lo que el niño puede alcanzar solo y lo que logra en colaboración con otros más capaces
- ⇒ Propone una posible explicación de los mecanismos que facilitan en el niño el aprendizaje en el medio social.

Las implicaciones o derivaciones educativas de esta teoría podrían ser (según Cole, Forman, Cazdan,...):

- a) El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño: el maestro debería ser capaz de encontrar el niño y formular en relación a ese nivel los objetivos que se propone lograr
- b) El aprendizaje se produce mas fácilmente en situaciones colectivas que favorecen conductas de imitación.
- c) Las interacciones con los pares facilitan el aprendizaje.
- d) La importancia de los procesos de internalización: lo que el niño aprende en situaciones colectivas debe ser internalizado. En este sentido cuando el niño es capaz de utilizar un lenguaje interno sus interacciones con el entorno social se enriquecen y se van haciendo cada vez más complejas.

Concluye Vigotsky acerca de las relaciones desarrollo-educación que

Reforzador del Yo

El yo, la personalidad, es resultado de un proceso continuo que va emergiendo a través de las interacciones sociales.

El lazo emocional es el prerrequisito fundamental del proceso de identificación, proceso inconsciente que se inicia desde la primera infancia.

Aunque los padres son indudablemente la primera fuente de identificación, también los profesores enseñan, quiéranlo o no, creencias, actitudes e ideas acerca de cómo se debe o no se debe ser.

El profesor se convierte en modelador de la conducta infantil alentando o inhibiendo dicha conducta.

Autonomía o dependencia, competencia o incompetencia, seguridad o duda..., son rasgos y sentimientos que no dependen de ninguna capacidad heredada, sino de las respuestas recibidas por el sujeto infantil a su comportamiento.

Por tanto en el contexto escolar el profesor tiene un papel importante que cumplir respecto a ello. El profesor puede reforzar el yo del niño proporcionándole estabilidad afectiva al ayudarlo a aceptarse a sí mismo, a una comprensión más sana de su propia identidad.

Evitando la competencia y la comparación puede enseñar al niño a valorar su propio esfuerzo.

Para ayudar al niño a progresar es necesario e imprescindible confiar en sus capacidades de progreso. Las expectativas de los educadores respecto a cada alumno han de ser tales que se centren sobre todo en las capacidades que pueden ser desarrolladas y en los logros que el niño va haciendo.

No se trata de ignorar las dificultades del niño; se trata de evitar las etiquetas negativas y de poner el acento en las posibilidades del pequeño para que vaya superando esas dificultades con confianza.

Facilitador de las relaciones entre iguales

Estudios recientes han resaltado como la interacción entre iguales juega un papel de primer orden en la consecución de metas educativas.

El proceso de socialización (adquisición de destrezas y roles sociales, control de la agresividad, adaptación a las normas establecidas, etc.) el desarrollo cognitivo (superación del egocentrismo intelectual) y la maduración moral y afectiva (autonomía y seguridad en el yo) son facetas entre otras, que se van favoreciendo por medio de la interacción entre iguales.

El profesor deberá elaborar estrategias propicias para un intercambio cualitativo que favorezca la interacción educativa entre iguales. Estas pueden fundamentarse sobre varios aspectos:

A) Organización de las actividades escolares:

Podemos señalar tres formas de organizar estas actividades que se diferencian tanto por sus objetivos como por la dinámica que se establezca entre los participantes:

- ❖ **Cooperativa:** en los objetivos a conseguir están implicados todos los sujetos. Las metas marcadas se alcanzan por todos conjuntamente y el resultado beneficia a todo el grupo.
- ❖ **Competitiva:** el objetivo solo es alcanzado por alguno sujetos. Los resultados que se persiguen son beneficiosos exclusivamente para el que alcanza el objetivo y desfavorables por tanto para el resto del grupo.
- ❖ **Individualista:** no hay relación entre los objetivos de cada integrante del grupo y el que uno de ellos lo logre no influye en que los otros lo logren. Se persiguen resultados con beneficios individuales.

Diferentes investigaciones evidencian que el aprendizaje cooperativo favorece el establecimiento de relaciones más fructíferas entre los alumnos:

atención, cortesía, respeto mutuo, etc., relaciones positivas en general que se extienden más allá de la institución escolar.

B) El agrupamiento de alumnos:

La normativa vigente marca y condiciona de hecho ciertos aspectos del agrupamiento de alumnos (edad cronológica), restando posibilidad a cualquier otra variante de agrupación (por edades heterogéneas, intra escolares y la dimensión inter escolar)

Centrándonos en el grupo-clase (agrupamiento intraula) el maestro ha de tener en cuenta que más que proponer un tipo específico de agrupamiento deberá más bien considerar las condiciones que han de operar en el agrupamiento de los alumnos:

- ⇒ Heterogeneidad frente a la homogeneidad que permitirá una mayor diferenciación y riqueza en el aula. Aspectos personales, actitudinales y sociales del rendimiento se ven favorecidos por el uso de agrupamientos heterogéneos.
- ⇒ Flexibilidad frente a la rigidez, es decir cada situación educativa determina el tipo de agrupamiento más adecuado

Es necesario una actitud de apertura y compromiso por parte del maestro para asumir un modelo de agrupamiento flexible, heterogéneo y profundamente respetuoso con la capacidad de cada alumno y cada grupo de alumnos

C) Modos de actuar el profesor:

Aunque en la escuela infantil la dependencia y coacción del alumno es inevitable en tanto que el niño no está maduro para tener sus propias opciones, el profesor puede dar pequeñas parcelas de poder al niño, incluso en la toma de muchas decisiones, siempre que no impliquen riesgo para la integridad física y psíquica de éste (ejemplo. Optar por una actividad u otra, modos diferentes de realizarla, etc.).

La actuación del profesor irá dirigida al entrenamiento del niño en conductas que faciliten el éxito de la interacción social (compartir, sonreír, ayudar al otro, pedir las cosas, etc.) y a desarrollar habilidades cognitivas que se supone subyacen a una interacción social positiva (tomar perspectivas frente a los problemas interpersonales, tratar de adivinar el estado emocional de otros, etc.).

Tener sensibilidad emocional y social es lo importante para conseguir un buen ajuste de la sociedad.

Síntesis / Resumen

Como síntesis y en líneas generales decir que la Reforma Educativa concede un papel relevante al docente al considerarlo como elemento clave en el proceso de transformación y cambio en la educación.

El perfil del maestro se centraría pues en:

- ⇒ ser organizador de la interacción didáctica es decir organizador de situaciones de enseñanza-aprendizaje interviniendo o facilitando según las necesidades del alumno con el objeto de conocimiento
- ⇒ Concebir su tarea educativa como una mediación con el fin de que toda actividad realizada resulte significativa y estimule el potencial de aprendizaje.
- ⇒ Participar y cooperar en las tareas organizativas del centro formando parte del equipo docente.
- ⇒ Analizar el contexto donde se realiza la práctica educativa. Además de ser capaz de atender a lo singular de cada alumno dentro de la diversidad de los sujetos del grupo, del aula y del centro.
- ⇒ Ser un buen orientador que sabe resolver los problemas personales y educativos de los alumnos
- ⇒ Ser un experto que tome decisiones respecto al tiempo, los materiales y métodos de enseñanza que debe utilizar
- ⇒ Mostrarse como motivador y animador en todo el desarrollo del proceso educativo, eligiendo y adaptando materiales, centros de interés, tareas según los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos
- ⇒ Ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente, sobre la teoría que va implícita en su enseñanza, su forma didáctica de actuar y las actitudes propias con el fin de autoevaluarse y así avanzar en su desarrollo profesional
- ⇒ Ser un profesional capaz de indagar e investigar desde lo que hace, desde donde lo hace y porqué lo hace

Este perfil del maestro tan ambicioso exige una formación y un perfeccionamiento constante de forma coherente, sistematizada y planificada.

LA INTECCIONALIDAD EDUCATIVA

Numerosas circunstancias culturales y sociales confluyen hoy, para que la etapa de Ed. Inf. (con nombre y duración variable según países) sea la protagonista principal en las reformas actuales en los sistemas educativos y constituye una de las reivindicaciones sociales aún pendientes de satisfacer en los modernos sistemas de educación.

Conviene destacar que la etapa de Educación Infantil De 0 a 6 años constituye por primera vez una etapa del sistema escolar español con entidad propiamente educativa. Los centros de Ed. Inf. Bajo la dirección de maestros especialistas, completan el papel crucial de la familia ofreciendo a los niños un entorno organizado con una intencionalidad educativa.

La familia y los centros comparten los objetivos de acompañar, guiar y estimular el desarrollo psicológico infantil a través de experiencias educativas que favorecen integralmente la evolución de la personalidad del niño o de la niña

Es preciso por tanto aclarar la duplicidad de acepciones que actualmente tiene este periodo escolar:

- ◆ En un sentido amplio se entiende por Ed. Inf. La ed., que se realiza bien en la familia o fuera de ella en el periodo inicial de la vida del niño desde su nacimiento hasta su entrada en la etapa de escolaridad obligatoria. Haría referencia al conjunto de intervenciones o acontecimientos ed., familiares, ambientales o incidentales, intencionales o no que de hecho recibe el niño en este periodo y que sería más o menos flexible según el sistema escolar establecido.
- ◆ Desde una perspectiva más restringida, académica, alude a la educación anticipada a todo proceso educativo obligatorio institucional o reglado. Sería la educación institucional que se realiza entre los 0 y 6 años en centros e instituciones especializadas y con agentes educativos profesionalizados. Estaríamos hablando así de una ed. Formal que se caracteriza por ser intencional, contar con unos objetivos específicos de aprendizaje o formación y que presenta procesos educativamente diferenciados y específicos.

Hoy se asignan en los sistemas escolares a la ed. Inf. Un conjunto multidimensional y complejo de funciones que podríamos sintetizar en las cuatro siguientes:

1. Función de estimulación de los procesos de maduración y desarrollo evolutivo del niño
2. Función preventiva o de normalización de comportamiento
3. Función propedéutica o preparatoria de aprendizajes
4. Función vicaria o subsidiaria de la familia

RELACIONES INTERACTIVAS ENTRE NIÑO Y EDUCADOR

Para entender la dimensión humana del proceso educativo es muy útil aproximarnos al concepto de educación desde la perspectiva de Relación

Rogers habla de tres condiciones óptimas para el desarrollo de cualquier tipo de relación (educativa, médica...) que pueden clarificar bastante la relación educador- niño:

1. Autenticidad: mostrarnos tal cual somos, con transparencia en los sentimientos y sin jugar ningún papel prefijado
2. Aceptación incondicional, que supone respeto a la diversidad, aceptando al otro como es, valorándolo como persona única e irrepetible y sin intentar amoldarlo a nuestros propios criterios
3. Vivir el momento y la situación de la otra persona, vivir sus sentimientos hasta intuir los significados que ella no ve.

La relación educador- niño tiene un sentido claro: contribuir en la forma más positiva al proceso de desarrollo y aprendizaje de la infancia. Así conviene insistir en la interdependencia de todos los desarrollos: social, emotivo, motor, cognitivo, etc. Para que la relación educativa con los más pequeños se dé en una forma equilibrada.

Malaguzzi reflexiona respecto a los temas comunicativos (relacionales) con los pequeños:

- ✓ El educador es un **comunicador** que mediante su relación ayuda al niño a contactar con el mundo con todas sus fuerzas, posibilidades y lenguajes
- ✓ Es un **integrador de significados** que enseña a contemplar el mundo desde puntos de vista nuevos, haciendo representar y comprender a través de un pluralismo expresivo
- ✓ El educador es un **posibilitador**, copartícipe y catalizador de los intereses y curiosidades infantiles en la construcción del conocimiento dentro de un ambiente de autonomía y libertad. Al **saber escuchar**, está abierto a lo imprevisto, por lo tanto es **flexible y abierto** a las circunstancias que se van presentando

Importancia de las relaciones afectivas en el desarrollo- aprendizaje

Estamos inclinados a menudo a considerar las relaciones en función del aprendizaje. Pero deberíamos hacer una serie de consideraciones que van a facilitar o inhibir el aprendizaje.

En la educación infantil las relaciones de amor, odio, hostilidad, etc. Son frecuentemente transferidas de las relaciones afectivas del hogar, de la familia.

El educador/a cobra para el pequeño el papel de sustituto de la madre o del padre. Los compañeros/as aparecen como sustitutos de los

hermanos/as. Desde una perspectiva pedagógica esto puede ser aprovechado de la siguiente forma en las relaciones escolares

- El educador debe aprovechar la transferencia de sentimientos de amor. La relación afectiva es fundamental para el aprendizaje
- Respeto a la transferencia de sentimientos hostiles, el educador debe entender que no van dirigidos contra él o contra los niños sino contra quienes representan

La armonía de relaciones en una clase es imprescindible para un clima que favorezca el desarrollo y el aprendizaje, y debe fundarse en la formación de un marco afectivo sólidamente construido. Es responsable el profesor de que esto suceda. De la misma forma debe establecer relaciones positivas entre los distintos grupos de la clase.

Intentar educar al niño basándose esencialmente en la identificación (al pequeño lo que es mas útil.

La comparación entre niños/as que son seres constituidos diferentemente, favorecidos o desfavorecidos por la vida familiar, aparecerá muy pronto como injusta, teniendo graves repercusiones sobre el desarrollo.

Adulto/educador- niño/a y desarrollo cognitivos

El auge creciente de los enfoques cognitivos en el estudio del desarrollo ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La idea de ser un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior ha sido progresivamente sustituida por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significados a los estímulos y configuraciones de los estímulos

En el campo educativo este cambio de perspectiva ha contribuido a poner de relieve lo inadecuado de unos métodos de enseñanza esencialmente expositivos que conciben al profesor y al alumno como simples transmisor y receptor de conocimientos respectivamente (Coll, 1986)

La ambigüedad del papel del profesor en algunas propuestas pedagógicas que consideran la actividad autoestructurante del alumno como factor decisivo, único y determinante del aprendizaje escolar ilustra perfectamente las contradicciones a las que se puede llegar por este camino. En efecto, por una parte, el profesor ocupa un lugar relativamente secundario en el proceso de construcción del conocimiento, que se interprete como el resultado de un acto autónomo del alumno en interacción con el objeto de conocimiento; recordemos a este propósito la tajante y peligrosa afirmación, tantas veces repetida, de que enseñar algo a alguien equivale a impedir que lo descubra por sí mismo.

Pero por otra parte, cuando deben precisarse las funciones del profesor, se le acaba concediendo una importancia decisiva como orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a él compete crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento.

Las características más peculiares de los procesos de e-a escolares es la interacción sistemática y planificada de los integrantes del sistema educativo, alumno y profesor, en torno a unas tareas de aprendizaje. Pero en el acto educativo hay además una voluntad implícita de incidir sobre el proceso de aprendizaje del alumno: esta voluntad se traduce en una serie de decisiones sobre lo que tiene que aprender el alumno y sobre las condiciones óptimas para que lo aprenda. En otras palabras, no solo hay un aprendizaje deseable del alumno, sino una voluntad manifiesta del profesor de incidir sobre dicho aprendizaje.

Los procesos escolares de e-a son, en esencia, procesos interactivos con tres vértices:

- el alumno que está llevando a cabo el aprendizaje
- el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje, y
- el profesor- que actúa, es decir, que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

El aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de encuentros felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario además, tener en cuenta las actuaciones del profesor que, encargado de planificar sistemáticamente estos encuentros, aparece como un verdadero mediador y determina, con sus intervenciones, que las tareas de aprendizaje ofrezcan mayor o menor margen a la actividad auto estructurante del alumno.

Analizada así la cuestión, la unidad básica de análisis del proceso de e-a ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de tareas escolares.

La actividad auto estructurante del alumno se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye.

La actividad del alumno que está en la base del proceso de construcción del conocimiento se inscribe de hecho en el marco de la interacción o interactividad profesor-alumno (Coll.1981)

EL MAESTRO COMO MIEMBRO DEL EQUIPO EDUCATIVO Y EN SU RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

El equipo educativo

El funcionamiento en equipo es una de las tareas más delicadas de los agrupamientos humanos.

El equipo está mediatizado por las relaciones personales y por tanto sujeto a la problemática de la relación personal. Su buen funcionamiento requiere disponibilidad y una actitud favorable al trabajo en conjunto y la construcción de un lenguaje común que permita el entendimiento u la acción conjunta.

Es decir implica la coordinación y elaboración de acuerdos que beneficie la intervención en el proceso educativo.

acción y
y aprendizaje de cada uno de los niños y niñas del grupo y de la etapa infantil en general.

El equipo educativo es el lugar más indicado para el debate y la reflexión conjunta sobre los temas educativos. Esto supondrá un enriquecimiento mutuo si se consigue compartir experiencias y conocimientos.

- ✓ La cooperación es uno de los fines valorables en toda actividad social. Siendo los profesores modelos a imitar por los pequeños, tendremos conseguido uno de los objetivos clave en la educación infantil si somos capaces de presentar un buen funcionamiento en equipo
- ✓ El equipo educativo estará integrado por todos los adultos que participan en el proceso educativo y de él depende el buen funcionamiento del centro

Equipos educativos y relación con la familia

Familia y escuela coinciden en el mismo objetivo: educar a los pequeños. La corta edad de los niños, su necesidad de protección, bienestar, seguridad y cariño plantean una serie de expectativas de la familia sobre la escuela. Conscientes de este hecho, los profesionales de la Ed. Inf. han de planificar una relación familia-escuela basada en la confianza mutua, en la cordialidad y fluidez de la comunicación, de la información y de la participación, teniendo siempre presente que la escuela ni puede ni debe sustituir a la familia sino compartir con ella las responsabilidades educativas de los niños/as.

Además cada posible relación familia-educador es una situación única y original, por tanto la relación con la familia no puede ser masificada.

Para llegar a buen fin en esta tarea compartida, existen dos vías complementarias de colaboración:

1. A través del Consejo Escolar con la cooperación en la organización del centro
2. A través de una implicación de la familia en el proceso educativo que conlleve

- ❖ Un consenso familia-escuela
- ❖ Una comunicación fluida y frecuente
- ❖ La implicación en actividades escolares elaboradas conjuntamente

Esta implicación de la familia en el proceso educativo se produce a través de diversos recursos y estrategias. Entre los muchos intercambios que pueden existir y que cada comunidad debe de descubrir, señalaremos los siguientes:

El momento de la matrícula del niño

Es el primer encuentro entre la familia y la escuela y el momento de conocerse los padres, madres, dirección, educadores, así como de recoger información sobre el niño/a y sobre el centro.

Los padres y madres informan sobre el niño/a y aportan datos tales como:

- * Fecha de nacimiento
- * Circunstancias del parto
- * Adquisiciones físico-motoras (edad aproximada)
- * Adquisiciones lingüísticas
- * Comportamiento emocional
- * Comportamiento social
- * Problemas detectados:

- en el habla
- en el andar
- en las emociones
- otros comportamientos.

- * Vacunas
- * Enfermedades
- * Circunstancias familiares:

- si la familia está completa
- edad del padre y de la madre
- etc.

La escuela informa a la familia:

- * Sobre el plan del centro, las normas, horarios, etc.



- * Las instalaciones y salas/aulas que utilizará su hijo
- * Las líneas generales del proyecto educativo de centro

La importancia de este primer encuentro es grande, si tenemos en cuenta que la impresión que las dos partes lleven de este primer intercambio va a determinar en gran medida las relaciones futuras.

A lo largo del curso, la escuela será lo suficientemente flexible como para permitir que la madre o el padre puedan entrar en el centro hasta el lugar donde el niño es esperado por el educador/a. Esto facilitará unos breves momentos de intercambio de información y facilitará la continuidad de la relación.

Reuniones generales: En las que se convocará a todas las familias para tratar temas de interés general y que serán coordinadas por la dirección del centro

Reuniones Grupales: en las que se convocarán a los padres/madres de los niños/as de un mismo grupo, para tratar temas específicos del grupo o nivel. Serán coordinadas por el tutor o por la tutora del grupo.

Acción tutorial: A través de la cual se suministrará a los padres/madres la información de la evolución del niño

Participación directa de la familia: En actividades elaboradas conjuntamente con el equipo de centro como puede ser: salidas programadas o visitas de profesionales de los alrededores a la escuela.

En algunos casos habrá que interesar a los padres/madres por las tareas que sus hijos hacen en la escuela. Por ej pedirles a los niños alguna información que solo pueden conseguir con la ayuda de su padre y de su madre,...etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Madrid, (1989). _Santillana,
- Torre, Madrid, (1989).
- 0 (
- <http://revistaelpuntoylacoma.blogspot.com/2008/08/educacin-y-trabajo-docente-en-el-aula.html>
- <http://www.scribd.com/doc/266109/El-Trabajo-Docente-en-la-Institucion-Escolar>

2-CÓMO HABLAR CON NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

01/11/2011
Número 14

AUTOR: Oskia Sancho Eusa
CENTRO TRABAJO: CP Remontival
ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Los adultos estamos acostumbrados a hablar con nuestros iguales y a que nos entiendan. Pero cuando la conversación se realiza con niños, tenemos que tener una serie de estrategias para que los niños capten el mensaje que queremos transmitir.

A los adultos les resulta más fácil hablar con niños cuando el mensaje son ordenes o directrices, pero cuando los sentimientos están por medio la comunicación resulta mucha más difícil.

Es importante que haya una buena comunicación para que el niño coja confianza y así poder afirmar sus relaciones con los demás.

A continuación se muestran algunas maneras de dirigirnos y conversar con los niños.

Contenido

Introducción
Hablamos con los niños , no a los niños.
Decirles que es lo que tienen que hacer en vez de decirles que es lo que no tienen que hacer.
Hablamos desde el mismo nivel.
Escuchamos con máxima atención.
Seremos pacientes.
Utilizamos preguntas.
Hablaremos con voz firme y sosegada.
Reforzar los mensajes.
Conclusión.
Bibliografía

HABLEMOS CON LOS NIÑOS, NO A LOS NIÑOS

Cuando hablamos con los niños tenemos que tener claro que ellos también tiene algo que decir, por lo que la conversación tiene que ser bilateral. Los adultos tienen que animar al niño a que tome parte en la conversación y cuando el adulto lanza un mensaje el niño tiene que tener la oportunidad de responder.

Esta practica es muy positiva ya que cuando los niños vayan haciéndose mayores sabrán valorar lo que dicen los demás.

DECIRLES QUE ES LO QUE TIENEN QUE HACER EN VEZ DE DECIRLES QUE ES LO QUE NO TIENEN QUE HACER

Hay que tratar de mandar un mensaje positivo en vez de negativo. Hay que intentar decirles que es lo que tienen o pueden hacer, en vez de decirles que no hagan algo o prohibirles algo.

Lo veremos mejor mediante algunos ejemplos:

LES DIREMOS	 Pinta en el folio.	EN VEZ DE DECIRLES	 No pintes en la mesa.
LES DIREMOS	 Cuida el cuaderno.	EN VEZ DE DECIRLES	 No dobles el cuaderno.
LES DIREMOS	 Recoge el pijama.	EN VEZ DE DECIRLES	 No tires el pijama.

Si llevamos acabo esta practica, los niños verán que son capaces de hacer esas cosas ya que en los mensajes que trasmitimos les estamos diciendo que es lo que SI tienen y pueden hacer.

HABLAMOS DESDE EL MISMO NIVEL

Cuando queremos asegurarnos que los niños nos están prestando atención a lo que decimos, es importante que nos pongamos a su nivel y que haya contacto visual.

Si nos agachamos para realizar la conversación, los niños nos prestarán mucha más atención, y les facilitamos a ellos que se dirijan a nosotros. Al estar a la misma altura, ya no nos ven tan lejanos y les resulta más fácil la comunicación.

ESCUCHAMOS CON MÁXIMA ATENCIÓN

Cuando un alumno tiene algo importante que contarnos, diremos al resto de compañeros que no molesten, si es posible acudiremos a un lugar privado y le haremos ver que tenemos todo el tiempo del mundo para escucharle. Sería interesante prestale la misma atención que se le prestaría a un compañero que viniera a hablar de un problema importante.

SEREMOS PACIENTES

En ocasiones, los adultos creemos que los niños tardan una eternidad para decirnos lo que tienen en mente y sentimos la necesidad de meterles prisa y solemos acabar sus frases antes que ellos. Tenemos que intentar resistir a ese impulso. Tenemos que escuchar pacientes para darles tiempo a pensar a su propia velocidad.

UTILIZAMOS PREGUNTAS

Utilizar preguntas, nos sirve para suscitar la confianza y para que el niño continúe hablando. Incluso se pueden utilizar exclamaciones cortas.

Veamos algunos ejemplos que podemos utilizar durante una conversación con los alumnos.

- Ya veo ..
- Oh ..
- Mm hmm ...
- ¿Qué te parece si ...? "
- ¿Realmente?
- Cuéntame más
- Dilo otra vez.
- Quiero estar segura de haberte entendido.
- ¿De veras?...
- Qué interesante.

HABLAREMOS CON VOZ FIRME Y SOSEGADA

Si nos dirigimos al alumno con la voz elevada o de una forma muy severa, aprenderá a desconectar y no servirá de nada, ya que se acostumbrará a ese tono de voz. Si nos damos cuenta de que durante la

conversación levantamos la voz, estaría bien que nos parásemos, respirásemos profundamente, hablásemos con claridad y lentamente.

REFORZAR LOS MENSAJES

Una forma de enfatizar los mensajes es, utilizar señales no verbales. Con el movimiento de nuestro cuerpo, conseguimos que los alumnos presten atención a que es lo que estamos haciendo, por lo que si en una orden o en alguna explicación, utilizamos gestos representativos, conseguiremos que el alumno se centre en nuestro movimiento y en el mensaje que estamos transmitiendo.

CONCLUSIÓN

Es verdad que la comunicación es un arma infalible ante las relaciones cotidianas y es importante que cuidemos el modo de comunicación. Es cierto que no resulta del todo fácil, pero siguiendo unas pautas el objetivo es más fácil de lograr.

Hay numerosos libros que ofrecen información sobre este tema. Entre ellos uno de los más populares y que se puede encontrar en español, es: *Como halar para que sus hijos le escuchen y como escuchar para que sus hijos le hablen.* MEDICI 1997.

Se trata de un libro que puede ayudar al docente en su labor diaria y a padres y madres en el día a día.



BIBLIOGRAFÍA

- Hernández Sánchez, Ana María y Sánchez Jiménez, Antonio. *“Aprendiendo a Jugar”*, ANPE, Murcia 2001.
- Faber, *Como halar para que sus hijos le escuchen y como escuchar para que sus hijos le hablen.* MEDICI 1997.

3-LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ETAPA INFANTIL



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO: No especificado

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La Educación Musical, al menos en su dimensión receptiva está presente en nuestro medio familiar desde que nacemos. Para algunos especialistas, incluso antes de nacer, pues afirman que desde el vientre materno los niños pueden percibir los sonidos del exterior.

Sin embargo, esta educación musical no había tenido su continuidad en el ámbito escolar, aunque en las últimas décadas su presencia se haya incrementado como consecuencia del impulso de las investigaciones de carácter evolutivo que han reflejado la importancia de esta forma de expresión para el desarrollo del sujeto

Tras la reforma del sistema educativo español, concretamente para la etapa de Educación Infantil, la música se considera como una forma de expresión (además de otras formas como son: la corporal, el lenguaje oral, la plástica y la lógica-matemática), así, pues, se ubica dentro del área o ámbito de experiencia que lleva el nombre de Comunicación y Representación. «No se trata de que el niño aprenda música,

Contenido

Introducción
La educación musical en Educación infantil
Características y criterios de selección de actividades musicales
Recursos didácticos
La importancia del folclore
Bibliografía

sino de que adquiriera una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de expresión. Lo importante no es que el niño aprenda ritmos o compás, sino de que sea capaz de moverse con ritmo. Se trata de que el niño aprenda a utilizar su propia voz como instrumento, que conozca las posibilidades expresivas del cuerpo mediante la danza.

Al hacerlo así, disfruta de la actividad al tiempo que se fomentan en él las capacidades de expresión... ».

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL.

La educación musical, en la escuela infantil, tiene como finalidad principalmente:

- a) *Educar la sensibilidad para, a través de ella, comprenderla música.*
- b) *Desarrollar las capacidades y cualidades musicales.*
- c) *Educar el oído, la voz y el ritmo.*

Éstos serán, por tanto, los objetivos generales a lo largo de la etapa, para lo cual el niño ha de adquirir una educación auditiva- relacionada con los conceptos de sonido y silencio.

Para conseguir estos objetivos, la influencia del educador es decisiva, pues a él le corresponde, además de transmitir un conocimiento, promover una actitud, el amor por la música.

Los medios a emplear han de ser activos y estimulantes, de tal manera que: inciten la curiosidad del niño hacia los sonidos y despierten el interés hacia los ritmos, melodías y movimientos corporales.

Los juegos y ejercicios que se promueven, a este nivel, irán dirigidos a trabajar:

- La discriminación visual, auditiva y táctil. El conocimiento del espacio, sus direcciones y formas. La precisión de movimientos. El equilibrio. Nociones temporales, sobre todo, la de orden, La memoria visual y auditiva. La sensibilidad. La capacidad estética. Armonía gestual. La imaginación. La creatividad...

En este proceso de aprendizaje se suceden varias etapas:

1º- *Escuchar* un amplio abanico de sonidos en el que ya puede empezar a ver y distinguir los diferentes sonidos.

2º- *Imitar*, en un principio, una mera repetición de sonidos sin tener consciencia de lo que ha repetido y, poco a poco, será capaz de reproducir conscientemente lo que ha escuchado.

3º - *Reconocer* y distinguir entre diferentes sonidos escuchados anteriormente.

4º - *Reproducir* repetir sin un modelo inmediato lo que anteriormente ha escuchado.

5º - *Improvisar* y *crear* sonidos o ritmos que el niño hace sin tener consciencia de haberlas oído antes.

EL DESCUBRIMIENTO DEL SONIDO Y EL SILENCIO

Desde el momento del nacimiento, al principio de una forma indiscriminado, el niño es sensible a los sonidos; pero con el paso de las semanas y meses va perfilando sus posibilidades discriminatorias.

El niño descubre los sonidos y los asocia fácilmente el sonido con la situación emotiva en la que se produce. Desde muy temprana edad, es capaz de reconocer los sonidos y orientarse en la dirección de su procedencia: conoce la voz de las personas que se ocupan de él, el sonido de la cuchara que significa la llegada del alimento, el sonido del agua que anuncia el baño o el de la puerta que indica la llegada de una persona.

Más adelante, sobre los 12 meses, puede reconocer ya sonidos muy diversos, que tendrán una significación diferente en función del contexto emocional en el que se produzcan. Distinguirá un tono de voz cálido y comunicativo de otro duro y recriminatorio; conocerá el timbre del teléfono o el ladrar de un perro (aunque no esté al alcance de su vista).

Para que el niño llegue a conocer adecuadamente los sonidos, son indispensables dos condiciones:

- Que se repitan con cierta frecuencia.
- Que después de los comienzos de su percepción, al sonido se le asocie la palabra que define la persona, objeto o situación de aquello que está sonando.

Educación auditiva

El oído es el sentido más comprometido en la actividad musical, y es evidente que no se educa espontáneamente. Sólo a partir del silencio puede iniciarse una educación del oído y en definitiva, una educación musical.

Los *pasos* a seguir en una educación del oído serían los siguientes:

- a) Diferenciar sonido de silencio.
- b) Diferenciar entre sonidos fuertes y flojos.
- c) Reconocer sonidos producidos por alguna parte del cuerpo.
- d) Reconocer espacialmente de dónde llega el sonido: cerca/lejos.
- e) Reconocer sonidos cotidianos de su entorno.
- f) Reconocer sonidos de instrumentos.
- g) Memorizar una secuencia de sonidos tocados.

Algunos ejercicios para la educación del oído pueden ser los siguientes:

- a) Aprovechar fenómenos atmosféricos: agua, viento, para guardar silencio y escuchar.
- b) Actividades acompañadas de distintos gestos para sonidos fuertes/débiles.

- c) Todos los sonidos que podemos hacer con la boca, manos, pies... Primero se hacen estos ejercicios visualizándolos y después detrás de una cortina.
- d) Disco con el mismo sonido grabado cerca/lejos.
- e) Tocar todos los objetos de la clase y decir qué está sonando. Primero visualizándolo y después detrás de la cortina. Poner un disco con sonidos cotidianos e identificarlos.
- f) Tocar los instrumentos de la clase e identificar los que suenan en un disco.
- g) Secuenciación de sonidos.

Finalidades que se persiguen: despertar la sensibilidad; hacer una aproximación sensorial al lenguaje musical; iniciar en los elementos de la música; educar la voz. Para conseguirlo es necesario ejercitar: La atención, memoria y los reflejos auditivos y motrices. Como hemos visto, *dos elementos son básicos en la formación auditiva:*

- *sonido*: ondas percibidas por el oído
- *silencio*: espacio de tiempo ausente de sonido.

Cualidades del sonido

Los sonidos no sólo se oyen o escuchan. Con su propio cuerpo o con los objetos que manipula, el niño también puede crear sonidos. Descubre esta capacidad a muy temprana edad y experimenta con todo aquello que suena: su voz, las modulaciones de los sonidos que surgen de su garganta y boca, sus manos que golpean alguna parte de su cuerpo o cualquiera de los objetos a su alcance.

En esta etapa, el niño aprende a distinguir una cosa de la otra, a la vez que adquiere un lenguaje que le permite definir las cualidades de cada una de estas cosas. Igualmente, aprenden a diferenciar las cualidades de los sonidos. Éstas, con algunos de sus atributos, son las siguientes:

- Altura: sonidos graves y agudos.
- Intensidad: sonidos fuertes y flojos.
- Duración: sonidos largos y cortos.
- Timbre: sonidos producidos por diferentes materiales.

A) Altura (o entonación): sonidos graves y agudos

Depende de la *rapidez con que se produzcan las vibraciones* de los cuerpos sonoros. *A más rapidez, más vibraciones, y, por lo tanto, mayor elevación del sonido.*

- a) Según la entonación, el sonido puede ser grave o agudo.
- b) Es una sucesión, los sonidos siguen una progresión:
 - ascendente: de grave a agudo.
 - descendente: de agudo a grave.

c) A la distancia entre dos sonidos se le denomina intervalo. Este puede ser ascendente o descendente.

d) Si en una sucesión vemos que los intervalos entre sonidos se repiten a la misma altura (unísono) hablaremos de intervalo de sonido unisónico o sucesión unísona. Es el caso de la canción: *Debajo un botón...*

e) A la sucesión de sonidos que suenan simultáneamente, percibiéndose como un sólo sonido compuesto se le denomina armonía.

B) *Intensidad (o fuerza): sonidos fuertes y débiles*

Depende de la *amplitud* de las vibraciones, y ésta depende, a su vez, de la *fuerza con que se ha producido la vibración*. La intensidad puede ser *fuerte* o *débil*, depende de la distancia entre la fuente sonora y el oído receptor. Con la *intensidad* se reflejan el énfasis y **los sentimientos**, y se demuestra la capacidad artística.

C) *Duración (valor temporal de las notas): sonidos largos y cortos.*

Es el tiempo que un sonido perdura. El que perdure o no depende de que las vibraciones del cuerpo sonoro se mantenga o no. En función de esto podrán ser:

- largos: con objetos de metal, cristal o cuerdas;
- cortos: instrumento de piel tensada, madera...

D) *Timbre (o color):sonidos producidos por diferentes materiales*

La diferente forma de vibración de cada cuerpo sonoro determina un tipo de onda sonora que da lugar a un determinado timbre de sonido.

Adecuar el oído a la discriminación tímbrica se consigue mediante la práctica de escuchar los diferentes sonidos de la vida diaria. Así, el oído se va acostumbrando a las diferencias de timbre y con su memorización o retención reconocerá objetos, instrumentos, etc.

El silencio

Desde el punto de vista real, constituye la ausencia total de sonido. El silencio absoluto no existe, pues continuamente se están produciendo sonidos. Desde el punto de vista musical, el silencio puede tener diversos significados:

- a) Interrupción, más o menos larga, del canto o discurso instrumental, que se indica con signos especiales en la música escrita.
- b) Significación expresiva.

El objetivo principal es que los niños sean sensibles al silencio. Esta ejercitación contribuirá significativamente a la adquisición del sentido del orden y, sobre todo, a la disciplina del grupo.

El proceso de captación de los sonidos y silencios sigue varias fases:

1. El educador proporciona un ambiente adecuado a través de actividades cotidianas.
2. El silencio se expresa a través de los sonidos y en el mismo silencio. Aquí, el educador hará que el niño tome consciencia de la discriminación, haciéndole sentir el silencio.
3. Ejercitación sistemática de esa discriminación en la que el niño tiene mayor consciencia y discrimina más claramente ambos conceptos.
4. El niño hace música organizando los sonidos y los silencios. Es capaz de inventar una pequeña música en la que tienen en cuenta principios, silencios, cuándo se dan éstos, compases...
5. Entre los 5-6 años, los niños aprenden a escoger el ambiente sonoro adecuado. El niño ha asimilado las diferencias y toma las decisiones a nivel personal.

Educación rítmica: ritmo

El ritmo, considerado como simple *ordenación y estructuración de elementos temporales*, está presente en nuestro entorno natural y de modo más acusado en las obras realizadas por el hombre. Fenómenos naturales (la lluvia) o artificiales (la marcha del reloj), tienen lugar a intervalos temporales; es decir, en un ritmo determinado.

En música la palabra ritmo se *usa para significar la adaptación del movimiento a la música*. En el ritmo, es fundamental señalar la diferencia de sonidos y es importante secuenciar los sonidos en los que se trabajará, además del silencio que se utilizará cuando queramos hacer la separación de sonidos con una pausa.

La educación del ritmo irá dirigida a la toma de conciencia y organización de sus experiencias, facilitando la socialización del niño.

- El punto de partida puede ser el ritmo biológico: ritmos externos que percibe y no controla y después ritmos internos.
- Apreciación de contrastes que, poco a poco, ordenará. La alternancia de estos contrastes da lugar al ritmo.
- El objetivo último consistirá en que el niño cree sus propios ritmos; para ello, primero tiene que transcribir los ritmos vivenciados a diferentes lenguajes: escrito, gráfico, plástico, sonoro, cinético, oral, etcétera.

Algunas actividades para conseguir este proceso:

- Golpear la mesa siguiendo el ritmo de su respiración.
- Inflarse y desinflarse como globos.
- Seriaciones y sucesiones de niños, objetos, tamaños...
- Transposición a otros lenguajes = esquemas rítmicos.

El profesor ha de ser consciente de que cada niño tendrá su propio ritmo, ayudará al niño a descubrir su ritmo y hacerlo consciente, organizarlo, controlarlo y expresarlo, así como saberlo usar poco a poco para sus creaciones tanto musicales como de otra índole. La educación del ritmo se llevará a cabo siempre de forma sensorial, siendo el cuerpo el principal protagonista.

En cuanto a la sensibilización, el niño ha de sentir el ritmo en todo su cuerpo. Le haremos experimentar que las posibilidades de movimiento del cuerpo le permiten expresarse y adaptarse a la idiosincrasia rítmica de unos sonidos, ya sean ruidos naturales o instrumentos musicales.

Otro elemento que ayudará mucho a trabajar el ritmo es el lenguaje. Desde jugar a repetir unos fonemas determinados: los que los niños puedan decir a corta edad hasta dichos, trabalenguas, etc., pasando por los nombres de los niños o pequeñas frases que provienen de la actividad que realizan en ese momento; el lenguaje puede fijar el ritmo en otro nivel distinto al movimiento. Ambos son necesarios por igual y, de hecho, se complementan.

El profesor puede presentar a los niños, a través del lenguaje hablado, palabras de dos sílabas que tengan el acento en la primera. Ejemplo: vi-no; los niños responderán rítmicamente en forma de eco. Este ejercicio se puede hacer con un tema determinado: nombres de animales, de personas, etc. Después se trabajará con palabras de tres y cuatro sílabas. Y cuando los niños están familiarizados con las actividades de ritmo y lenguaje, se les podrá pedir la creación de textos sencillos para un esquema determinado, también simple, y previamente trabajado.

CARACTERÍSTICAS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ACTIVIDADES MUSICALES

Los principales elementos de la música son: ritmo, melodía y armonía. El ritmo es elemento básico e imprescindible para llegar a la melodía. Cuando ésta aparece lo hace totalmente integrada en el ritmo, del cual note puede desvincular. La armonía engloba el ritmo y varias melodías, y aunque su origen proviene del hecho natural y espontáneo de cantar o tocar en grupo, es el más elaborado e intelectualizado de los tres elementos.

Este orden es el que debemos respetar en la sistematización de la educación musical, porque la planificación del trabajo, aunque sea en el

ámbito artístico, exige y requiere el apoyo de una sistematización. Claro está que, en el campo del arte, la sistematización no ha de suponer una limitación a la capacidad imaginativa y expresiva.

La percepción del ritmo requiere poseer factores organizados de sonido-silencio en función del tiempo. La percepción rítmica se facilita ofreciendo al sujeto distintos patrones rítmicos simples (sonido y silencio).

Por lo que respecta a la armonía (elemento complejo), es necesario haber alcanzado el nivel madurativo completo y una adecuada formación musical previa, para ser capaz de percibirla y vivenciarla en toda su profundidad.

Por eso el niño, al iniciar su educación musical, debe ser receptor y productor de ritmo y melodía; sin embargo, respecto a la armonía, sólo será receptor a través de los medios auditivos o del acompañamiento instrumental del profesor.

Las tareas que el educador ha de proponer y los objetivos a los que ha de encaminar la educación musical rebasan la simple enseñanza de canciones infantiles o la iniciación en las nociones del solfeo.

La educación musical adquiere el carácter de mecanismo y gimnasia de perfeccionamiento de numerosas habilidades y capacidades sensoriales, emocionales, perceptivas y creativas.

Para los niños de edad infantil, la educación musical podría ser considerada como un ámbito de síntesis, ya que por medio de ella se pueden cubrir prácticamente muchas características y objetivos de la Educación Infantil. Entre ellos estarían los siguientes:

- Educación sensorial.
- Educación motriz y corporal (esquema corporal-lateralización).
- Educación espacio-temporal.
- Educación de la atención, de la memoria.
- Educación de la afectividad (práctica musical y expresión corporal espontánea).
- Educación social (práctica musical colectiva, saber escuchar).
- Educación del gusto y del sentido estético.
- Educación de la observación, de apreciación por comparación, de juicio, de las posibilidades de elección, etcétera.

Los educadores deben tener un repertorio de juegos y cantos amplio, que usarán en la oportunidad que juzguen conveniente. Las actividades deberán adecuarse al índice de madurez de los niños. Si el niño ha tenido una preparación gradual auditiva, rítmica y psicomotriz, podrá realizar la actividad musical que planea el educador, con toda facilidad, naturalidad y alegría propias de su edad.

Las actividades musicales deberán coordinarse en tal forma que a ninguno de los aspectos se le dé más importancia que a los demás. El educador deberá planear estas actividades tan cuidadosamente, en tiempo y oportunidad, de modo que estén equilibradas, procurando lograr los objetivos que previamente se habrá fijado. Es verdaderamente necesario pensar detenida y profundamente en los numerosos objetivos que pueden lograrse mediante las actividades musicales si se planean cuidadosamente y se realizan en forma constante y graduada.

La percepción de ritmos naturales o percibidos por el hombre, la diferenciación entre ritmos, la adaptación del ritmo interno y corporal a los ritmos circundantes, bien mediante movimientos o utilizando los instrumentos de percusión de técnica elemental, la iniciación de una técnica vocal y su interpretación personal, pueden ser algunos de los contenidos de la Educación Musical en estas edades.

Algunos objetivos generales serían los siguientes:

- Alcanzar la vivencia del mundo sonoro.
- Desarrollar la capacidad de atención y concentración.
- Alcanzar la percepción espacio-temporal del fenómeno sonoro.
- Sentir y reconocer el ritmo auditiva, visual y corporalmente.
- Desarrollar la capacidad de expresión por medio de la voz y los instrumentos.
- Desarrollar la creatividad.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Si al iniciarse la Educación Musical, los niños aprenden auditivamente sonidos muy sencillos para poderlos cantar y tocar, hay que cuidar mucho en esta primera etapa que lo que oigan sea percibido con claridad y justeza, y que puedan apreciar algunas de las cualidades de dichos sonidos o ritmos.

Diversos medios audiovisuales pueden utilizarse como recursos para el adiestramiento en la separación de sonidos, para la iniciación en una composición elemental y para perfeccionar el sentido del ritmo y la riqueza de repertorios sonoros. Así, pueden seleccionarse trozos musicales de especial significación o registrarse en cintas magnetofónicas las propias creaciones infantiles para ser posteriormente analizadas, en un proceso de *feedback* sencillo.

Las técnicas electrónicas ofrecen posibilidades para el futuro de la educación en el terreno de la creación musical y la instrumentación.

Asimismo, la conjugación de imagen y sonido que es posible conseguir mediante los medios audiovisuales (películas, *videotapes*) permiten realizar interesantes experiencias coordinando, por ejemplo, la imagen de la ejecución por el interprete con el sonido producido.

En cuanto a la infraestructura del aula, nos tendríamos que preguntar qué condiciones físicas y ambientales requiere, con qué medios contamos para cubrir esas exigencias, y así, de qué modo se podrían llevar a cabo las actividades musicales.

Puesto que la Educación Musical se considera parte integrante de la Educación Infantil, no será preciso cambiar de aula para realizar las actividades musicales, sino que éstas deberán intercalarse e interrelacionarse con el resto de las actividades escolares.

Podemos situar en la misma clase un mini taller de música, colocándolo de tal manera que en él se puedan situar los materiales necesarios para la música, aunque todo tenga que ser reducido.

Su organización puede basarse en los siguientes elementos: biblioteca; mural para poner noticias musicales y trabajos de los niños; armario para guardar instrumentos (al menos uno de cada familia: metal, triángulo; madera, una caja china; de parche, un pandero); un espacio para los instrumentos de artesanía; radiocasete, cintas; armario para guardar material didáctico, cartones de ritmo, láminas de instrumentos, cajas grandes para guardar los materiales que traigan los niños para hacer sus instrumentos, herramientas (para los más mayores); flauta o guitarra, según sean los conocimientos del profesor.

Es importante que el niño tenga en orden este rincón y maneje el material asequible a sus posibilidades.

En caso de que el Centro cuente con un espacio independiente exclusivamente dedicado a este tipo de actividades, podremos realizar allí los grandes ensayos, largas actividades, ejercicios especialmente ruidosos... Tal aula deberá ser un espacio amplio con mucha luz y a ser posible insonorizada; con suelo de madera y mobiliario flexible.

ioteca musical; rincón para dejar colocados instrumentos de placa; espacios para la actuación del coro que tenga una tarima con gradas y una pizarra de música; rincón de exposiciones para colocar los trabajos de los niños, murales o instrumentos contruidos por ellos; zonas para los medios audiovisuales o armarios para guardar los discos, cassetes, filminas, tocadiscos, grabador, aparato proyector con pantalla espacio con armarios para guardar los materiales, instrumentos musicales, cartones de ritmos y melodías; un espacio para el piano u otros instrumentos.

Lo aquí presentado se refiere a un modelo ideal, sin embargo puede realizarse una gran cantidad de actividades musicales con recursos minamos y gran imaginación del educador y los alumnos.

Es necesario advertir la necesidad de adaptar todos estos recursos en función de la actividad y de las capacidades del alumno.

La canción como eje vertebrador de la actividad musical

Sin duda la canción es el recurso didáctico más importante, de ahí que lo tratemos con más profundidad.

El lenguaje de la música se desarrolla, en el niño, paralelamente a las etapas de crecimiento. Así, al nacer, su primera expresión es el grito, utilizado para reflejar sus necesidades primarias. Más adelante, en el balbuceo, comienza a imitar la melodía del lenguaje de los adultos. Después, llega a crear los sonidos, interpretar y escuchar y será a partir de los 3 años, cuando mejora la imitación del modelo adulto, entona y memoriza canciones sencillas (tanto a nivel de melodía como de texto).

La educación de la voz, en este proceso es importante y se puede observar con las primeras cantinelas que los niños tienen, normalmente, la altura de los sonidos centrales, es decir las notas sol, la y mí. Y será, luego, la educación de la voz la que le hace reconocer y discriminar los sonidos más graves y más agudos.

Para la educación de la voz, es importante trabajar dos elementos: *la respiración y la articulación.*

Respiración: practicaremos con ejercicios de soplar fuerte o suave e inspirar lenta (como una flor) o rápidamente (como algún animal), siempre con una finalidad determinada. También se enseñará el control de la respiración, reteniendo el aire en un momento dado.

Articulación: Ejercicios con vistas a articular exageradamente las sílabas para facilitar la pronunciación, sobre todo las consonantes. Se utilizarán fonemas y palabras que ayuden a ejercitar los movimientos de la lengua, labios, mandíbulas...

Material: canciones

Las canciones, además de ser las herramientas de la Educación Musical, tienen sumo interés porque constituyen la aportación afectiva al desarrollo emocional y social.

El educador debe plantearse cuáles son las más apropiadas y, para ello, ha de analizarlas convenientemente:

- un texto con vocabulario adecuado;
- un ritmo sencillo, que lo pueda llevar el niño y le permita una buena articulación
- una melodía con pocos intervalos y fácil de seguir;
- que tenga una actividad motórica, que se pueda seguir como un juego.

Las canciones y melodías, especialmente las del propio folclore, deben formar parte del entorno del niño desde su nacimiento, Al principio sólo tienen la posibilidad de ser oídas, La voz del adulto, familiar al niño, interpretando una melodía sencilla, penetra en lo más hondo de la

personalidad infantil. El ritmo permite imprimir al niño un suave movimiento, que lo introduce vitalmente en la esfera del tiempo. A medida que transcurren los meses, estas canciones irán impregnando la vida del niño.

...as canciones, es decir entonarlas, gesticularlas, pronunciar sus palabras mediante el lenguaje, la melodía, el ritmo y la imitación.

En la etapa de los 4-6 años, es cuando la canción constituye verdaderamente la base de la Educación Musical, ya que, como pequeña obra de arte, es la primera manifestación de la música creada y escrita que llega a las manos del niño para que la goce y vuelva a recrearla.

Debe ser el vehículo mediante el cual, el niño irá *modulando* poco a poco, su *sensibilidad*, su *buen gusto*, su capacidad de *improvisación y creación*. Además irá adquiriendo un *vocabulario* más rico y un mayor conocimiento de las cosas *que le rodean*, vistas muchas veces desde un punto de vista *mítico y fantástico*.

Además la canción ayuda a aumentar la capacidad de atención y concentración y el sentimiento de pertenencia a un grupo. Los niños pueden y deben cantar en la escuela porque:

- es el instrumento más a su alcance y el más barato.
- la voz es el instrumento que más íntima y profundamente tiene uno para hacer música y para transmitida.
- utilizando la voz, la intervención de la inteligencia es imprescindible. Si se hace música con un instrumento de viento o teclado, basta el control motriz: apretar la tecla o tapar el agujero. Mientras que, en el caso de la voz, el autocontrol inmediato juega un papel esencial para la interpretación correcta.

La enseñanza de la música debería hacer posible que cantar significara: recrear, conjuntamente, con placer.

- Recrear: Muchas veces se piensa que si el niño no hace sus propias producciones musicales la educación musical es deficiente. Esto es parcialmente cierto. El maestro y el niño han de saber que crear es algo muy bonito pero difícil y complejo; y no olvidar que comprender la interpretación de una obra es también, una creación.
- Conjuntamente: cantar con los demás; Trabajar de forma coordinada a fin de controlar la emisión de sonidos, su afinación y volumen y empezar y terminar debidamente.

- Con placer: por la satisfacción que proporciona la ejecución de una obra bella y de calidad, después de haber hecho el esfuerzo de trabajarla rigurosamente.

Cuando el niño canta se siente protagonista del hecho musical. Por lo tanto, hay que procurarle buenos modelos para que imite, y presentarle gradualmente un repertorio de canciones. A través del canto, el niño se sensibiliza con el fenómeno de la afinación, matiz y timbre de la voz y se va capacitando para una valoración consciente de la belleza musical.

Cómo y cuándo cantar en clase.

Si queremos obtener buenos resultados musicales al enseñar una canción, debemos tener en cuenta algunos aspectos técnicos:

Antes de iniciar las actividades, es conveniente empezar por sacar la voz del niño: desinhibirla, haciéndolo imitar ruidos (grandes, pequeños, cansados, tristes). El objetivo es lograr perder el miedo a sacar la voz y ayudarlo a controlarla: fuerte, flojo, agudo, grave... El maestro se valdrá de:

- Dibujos en el encerado: a una indicación suya, los niños comenzarán a expresarse.
- Láminas: serán mostradas en el orden que quiera las intervenciones.
- Cuentos: mientras los narra, los niños harán los ruidos.

Además, deberá:

- a) Cantar siempre dentro de la tesitura = altitud del sonido que los niños necesitan.
- b) Utilizar canciones de ámbito reducido y con intervalos cortos, aumentando paulatinamente las dificultades.
- c) Ir creando en los niños unos hábitos básicos de actitud y de voz que le hagan progresar y madurar musicalmente.
- d) Si la canción se enseña de oído, se puede hacer: presentar la canción, indicando su procedencia y las diferentes versiones que existen; decir el texto por frases con el ritmo de la canción que repetirán los niños; se comenta el contenido, destacando los personajes, nombres, qué hacen, etc.; si hay palabras no conocidas, se aclara su significado; Ante dificultades de dicción, se harán ejercicios reiterativos con las palabras más complicadas; si los conocimientos del maestro le hacen posible hacer ejercicios melódicos para ambientar al niño en la tonalidad, los hará repetir en forma de eco.

Posteriormente, el texto y la melodía por frases breves con orquesta en eco, después frases más largas; por último, el profesor cantará la canción completa, mientras que los niños lo harán por dentro exagerando la vocalización sin sonido. Finalmente, será cantada por todos los niños.

En conclusión:

Cómo cantar: A media voz. Se debe acompañar de gestos expresivos, siempre que sea posible. Con acompañamiento rítmico, corporal o instrumental. Con movimiento. Dentro de la tesitura infantil (ámbito reducido).
Cuándo cantar: Durante la actividad propiamente musical. En cualquier experiencia escolar, siempre que el repertorio lo permita. Para cambiar de actividad o para descansar después de momentos de gran atención y esfuerzo.

Selección de canciones.

Los educadores son los encargados de seleccionar los discos, según la sensibilidad y gusto. Se deben incluir: Discos de canciones infantiles. Villancicos. Cuentos. Combinados de filminas o diapositivas. Discos de música clásica.

Las canciones pueden ser: Populares. Folclóricas. Infantiles. Didácticas. Siempre serán breves, formadas por frases cuadradas y acompañadas de gestos y movimientos. Y deben reunir las siguientes condiciones:

- a) Texto: claro y corto; adecuado a su edad; motivador.
- b) Ritmo: sencillo; esquema en forma de pregunta-respuesta.
- c) Melodía: ámbito reducido.

Estas características, teniendo en cuenta las diferentes edades, serían:

1. La letra de la canción debe poseer contenidos acordes con los intereses de los niños. Lenguaje simple y comprensible, fácil de memorizar. Para los 3 años, una sola estrofa es lo más recomendable.
2. La melodía debe adaptarse a la extensión vocal de los niños. Se puede comenzar con canciones de tres sonidos (mi-sol-la), a los 3 años. Los de 4 años pueden ir ampliando el registro y algunos podrán llegar al do agudo. Los de 5 años podrán cubrir la extensión de la grave a do agudo.
3. El ritmo de las canciones no debe presentar dificultades en la combinación de valores. A los 3 años, el ritmo debe estar formado por blancas y negras. Los de 4 años pueden incluir alguna negra con puntillo y los de 5 años, el empleo de corcheas y semicorcheas.
4. La tonalidad debe ser tenida en cuenta. No son aconsejables los tonos con muchos sostenidos ni bemoles. El do mayor (que no tiene alteraciones), sol mayor, re mayor y fa mayor.

Audición de canciones y música grabada

De 0 a 3 años.

Oír música significa escucharla, y escucharla exige una atención. La atención de los niños pequeños es muy dispersa, de corta duración y superficial. Hay que ir educándolos lentamente. Su progreso es paralelo al de la maduración nerviosa del niño. Además, en este caso, prestar atención requiere inmovilidad corporal y es evidente la dificultad que esto entraña en un niño pequeño, en el momento culminante de su desarrollo motriz.

El educador tiene un papel muy importante en la consecución de este objetivo. Además ha de resolver el problema que le plantea el hecho de que la educación y, por lo tanto, la atención, debe realizarla el grupo de niños y no un niño solo.

o toca un instrumento (y esta actividad es fundamental para iniciar a los niños (uscando, por encima de todo, que no sea excitante, pues produciría un efecto contrario (movimiento y distracción) al que buscamos: atención.

El tiempo de audición debe ser muy breve (escasos minutos) y no hay que pretender que los niños estén atentos durante todo el fragmento; solamente atienden al comienzo de la grabación, y después su atención es intermitente, aunque mantengan una inmovilidad corporal.

A instancias del educador, el niño puede realizar un trabajo de análisis, muy elemental, del contenido musical: distinguir entre canto y orquesta o entre solista y coro; Puede relacionar diferentes personas que cantan una misma melodía o reconocer el autor de una melodía, si previamente le ha sido enseñado.

De 4 a 6 años.

Lo más importante, en este período, es crear, en los niños, el hábito de crear música. Después de sus primeras audiciones de canciones, que cantaremos a los pequeños como si se tratara de un cuento, pasaremos, muy pronto, a la música interpretada con instrumentos musicales, en directo o grabada.

Hay que procurar que lleguen a conocer algunos fragmentos de obras no sentir, porque una música gusta más cuánto más se conoce y los niños, igual que los adultos, necesitan la repetición, disfrutar cuando escuchando cualquier cosa (un cuento, una música) pueden intuir o saber lo que vendrá después.

Los fragmentos u obras musicales han de ser cortos (de dos a tres minutos para 4 años); nunca debe cansar ni aburrir.

Lo que nunca debe hacerse, excepto en música descriptiva, es inventar algún argumento más o menos relacionado con la obra musical, para que los niños, mientras escuchan, vayan imaginándose lo que a nosotros se nos acaba de ocurrir. La misión del educador es poner todos los medios al alcance de los niños para que éstos aprendan a escuchar y a disfrutar de la audición según como la sientan. Jamás debemos manipular su intimidad.

Tampoco debemos utilizar música de fondo. Escuchar es una actividad muy importante, pues quedan comprometidos todos los sentidos.

Danzas

Una faceta importante de la educación rítmica es el movimiento global del cuerpo: danzar libremente al son de una melodía o desplazarse marcando, con los pies, el ritmo de una marcha. Estas actividades pueden llevarse a cabo sólo cuando el niño domina ya su cuerpo, manteniendo correctamente el equilibrio. Tienen sus precedentes cuando, siendo un bebé y estando en el regazo de un adulto, sentía cómo éste llevaba el ritmo de alguna melodía. Son actividades de verdadero placer para el niño, además de una fuente inagotable de posibilidades de expresión corporal.

En la danza, o movimiento global del cuerpo, la improvisación debe tener un amplio campo de acción, estimulada o sugerida por el adulto, en caso de que no surja espontáneamente.

Si el cuerpo responde al ritmo y al sonido y si es capaz de expresar el dolor y la emoción, importa conocer y trabajar, por sensibilizar al niño desde sus primeros años, a observar su propio cuerpo y el de los demás, en función del gesto.

Para iniciar al niño en el placer de danzar se puede empezar por actividades simples, del tipo:

Pasos simples, pero bien acoplados, como:

- Poner la punta del pie derecho delante y luego en el sitio. Después con el otro.
- Flexiones de rodillas, etcétera.
- Saltar con rebote mientras se mueven los brazos.
- Hacia adelante, apoyar talón derecho y luego en el sitio; después el otro. Al apoyar el tacón, flexionar la otra rodilla.
- Varias veces, apoyar punta o talón en la misma forma que antes.
- Apoyar punta y luego talón.

Pasos laterales:

- Saltar con rebote hacia un lado cuantas veces lo pida el fraseo de la melodía.
- Dar unos pasos y, con los pies juntos, flexionar las rodillas.
- Dar un paso y cruzar un pie delante del otro, elevándolo.
- Dar vueltas hacia un lado y hacia otro, caminando.

Con desplazamiento:

- Dar saltos caminando hacia adelante y hacia atrás.
- Saltar con desplazamiento.
- Tres pasos hacia adelante y elevar la pierna al cuarto impulso con elevación de brazos y pitos. Requerirlo hacia atrás para volver al sitio.

De este modo aprenderán los primeros pasos de danzas populares sin más interés que el de moverse acompasadamente al ritmo y expresivamente, según el carácter de la música. Acoplar sus movimientos a los de los otros niños, que también se expresan y tienen iniciativas.

LA IMPORTANCIA DEL FOLCLORE

La canción tiene, por si misma, valores culturales básicos y múltiples, ya que las canciones propias de cada folclore (las primeras que deben cantar los niños) son parte fundamental del patrimonio cultural de cada pueblo.

En el folclore se encuentran las canciones que realmente poseen las melodías, cadencias y ritmos propios de los niños, ya que están estrechamente ligados al lenguaje hablado. Cada pueblo debería pensar en ello como una cosa importantísima y realizar una búsqueda exhaustiva de las canciones que estén al alcance de los niños pequeños y que son una fuente inagotable de sensaciones estéticas que hablan directamente a su sensibilidad.

El folclore de la región es el material más adecuado para la iniciación musical, exponente máximo de la cultura, de las formas de pensamiento y expresión, de los ritmos vitales y de la forma de ser de un pueblo.

Por lo tanto, el material base o materia prima de las actividades de la vida infantil son:

- El descubrimiento, reconocimiento y producción de sonidos.
- Las canciones cantadas o instrumentadas por el profesor.
- Las danzas populares.
- El uso elemental de algunos instrumentos.
- La audición breve de canciones o piezas musicales seleccionadas.

Hemos de resaltar la importancia de la educación musical que, teniendo como base el folclore regional, permite al niño:

- Organizar, asociar y diferenciar sonidos, melodías y ritmos.
- Adquirir nociones de tiempo, cantidad, relación, etcétera.
- Experimentar sensaciones y emociones que se sitúan en la base de la formación de su futura personalidad.
- Descifrar el mensaje musical de alegría o melancolía, excitación o reposo.
- Facilitar la vocalización y comprensión de algunas palabras.
- Descubrir el valor del silencio.

En definitiva: adquirir sensibilidad estética y artística.

En el folclore español encontramos una rica herencia que abarca aspectos no solamente musicales, sino también lingüísticos y de movimiento.

Por su riqueza de contenidos, el folclore debe integrarse en la escuela, dándole un enfoque didáctico que no desvirtúe su autenticidad.

Aunque música y danza populares se encuentran repletas de material sugestivo y valioso para el trabajo diario, el educador ha de realizar una buena selección, teniendo siempre en cuenta la edad de los niños y las características que debe tener la música para ser aplicada a este nivel.

Si queremos que los niños vivan y en su momento transmitan la tradición de sus mayores, es necesario fomentar las celebraciones típicas del entorno, que los niños disfruten de las fiestas del pueblo, cantando en una romería, bailando, siguiendo una comparsa de carnaval...

Será también interesante, además de conservar lo recibido, promover un trabajo de investigación orientado a la recuperación de tradiciones en el que estén implicados tanto el educador como los alumnos. Es muy fácil motivar a los niños para que a la vuelta de sus vacaciones o viajes nos cuenten cómo cantaban y a qué jugaban los niños del lugar visitado.

Este trabajo despertará en los niños, de forma sencilla pero real, el deseo de investigar y la valoración de las tradiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- <http://craarino.educa.aragon.es/weduca/musica.htm>
- http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n6_07/n6_07_98.pdf
- http://www.doslourdes.net/Escuela_de_musica.htm
- http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/6/e2k05_17.pdf
- <http://www.filomusica.com/filo44/silencio.html>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Silencio_%28sonido%29
- <http://www.filomusica.com/filo50/expresion.html>
- <http://www.caricature.es/recursos-educativos/aprender-musica.html>
- <http://aula2.elmundo.es/aula/noticia.php/2003/03/17/aula1047659600.html>
- <http://musica.rediris.es/leeme/revista/arevalo09.pdf>

4- LA CRISIS AFECTA AL ALUMNADO. ¡AYUDEMOS A MEJORAR SU ACTITUD!

01/11/2011
Número 14

AUTOR: Yosune Fernández Iturralde
CENTRO TRABAJO: C.E.I.P. Varia
ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

número de desempleados no deja de

Esto fuera de la escuela está en boca de todo el mundo. Dentro de la escuela la crisis parece afectar en cuanto a los recortes económicos del profesorado, recursos materiales...

Pero, ¿qué hay de los alumnos y alumnas?, ¿Les hemos preguntado acerca de cómo están viviendo esta situación? ¿Hemos observado un cambio en su conducta o modo de comportarse?

La finalidad de la educación no sólo es la de contribuir al desarrollo físico e intelectual de los niños y niñas sino también al afectivo y social.

Una crisis supone un estado temporal de trastorno y desorganización. Viene acompañado de incertidumbre, incapacidad para actuar, desesperación.

Contenido

Introducción
Dificultades en el aprendizaje
Imaginemos contexto familiar actual
Una pequeña reflexión
Por un mejor contexto escolar
Bibliografía

Es importante averiguar las emociones del alumnado y cómo se enfrentan a ellas puesto que éstas marcarán pautas para promover o no ciertos comportamientos y aprendizajes.

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Diversas investigaciones se han dedicado a estudiar los problemas y dificultades en el aprendizaje.

Las investigaciones coinciden en afirmar que las dificultades en el aprendizaje vienen asociadas a problemas de conducta. Estos problemas de conducta de los niños y niñas, suelen estar alimentados por problemas de ansiedad e inseguridad.

Dado que los estresores que provocan dicha ansiedad están en estrecha relación con el contexto familiar y escolar, indicaré cómo puede ser el contexto familiar actual que se encuentra bajo la influencia de la crisis económica.

IMAGINEMOS CONTEXTO FAMILIAR ACTUAL

En el contexto familiar donde se encuentran inmersos nuestros alumnos y alumnas en la actualidad, se pueden dar cualquiera de las siguientes situaciones:

- Alguno de los miembros de la familia ha quedado sin trabajo. Las dificultades económicas incrementan el riesgo de problemas psicológicos entre los progenitores, lo cual incide sobre el ajuste socioemocional de los niños y niñas a través de la interacción con los padres.
- La actividad profesional de la familia no tiene garantías en un plazo medio o largo. Existe evidencia de que la profesión de los padres es probablemente el mejor indicador a largo plazo del nivel socioeconómico de la familia.
- Distanciamiento e incomunicación. La economía y la situación de desempleo modifican el clima afectivo y familiar.
- Incertidumbre e inseguridad. Como consecuencia de los anteriores, los padres pueden mostrarse inseguros. Los padres inseguros provocan inseguridad. Los hijos pueden tener conductas incongruentes, agresión o rechazo hacia el profesor y la escuela.
- Pesimismo si la situación no mejora. Si la situación se alarga surge el pesimismo. Contagiado a los hijos podría desencadenar una falta de valores

- Ante la situación, la madre puede llegar a compensarse afectivamente con los hijos. Propiciando conductas de superprotección y acaparamiento afectivo.

UNA PEQUEÑA REFLEXIÓN

Con este panorama seguimos investigando sobre cuáles son los métodos más apropiados para el proceso de enseñanza aprendizaje; metodología, recursos...

Apostamos por un aprendizaje significativo, por descubrimiento, constructivo, socializador...

Nuestras escuelas muestran un currículo abierto y flexible, un aprendizaje basado en la construcción e interpretación.

Pero: ¿de qué servirá un aprendizaje por descubrimiento si nuestros alumnos y alumnas han perdido la motivación, se sienten incapaces de investigar, culpables a veces por la situación, desmotivados?

Quizás, no esté en nuestras manos cambiar la situación actual; la economía, la sociedad pero **PODEMOS CAMBIAR EL MODO DE ACTUAR, LAS ACTITUDES.**

POR UN MEJOR CONTEXTO ESCOLAR

Como los estresores que provocan las dificultades en el aprendizaje están en estrecha relación con el contexto familiar y escolar. Y, teniendo en cuenta el contexto familiar descrito anteriormente, indico que, el contexto escolar debería paliar y compensar las dificultades de la siguiente manera:

- ❖ Realizando lecturas de evasión-motivación:
 - Ofreciendo al alumnado la posibilidad de hacer pequeñas meditaciones. Que encuentren unos momentos de desconexión de la realidad.
- ❖ Educar en la cooperación:
 - Construcciones en grupo.
 - Propuestas de trabajo y búsqueda conjunta de soluciones.

❖ Aplicando actividades para mejorar la autoestima:

- El juego de las cosas bonitas.
- Escribir mensajes positivos.
- Perdonándose los errores y debilidades.
- Valorando las buenas acciones.
- Utilizando refuerzos positivos.
- La crítica centrada en la solución.
- No hacer comparaciones entre unos y otros.

❖ Trabajar el rincón de los sentimientos:

- Hablar sobre cómo se sienten.
- Interesarnos por los sentimientos de los demás.
- Guiar hacia el bienestar emocional.

❖ Técnicas de relajación:

- Prácticas de relajación nasal.
- Trabajar la respiración abdominal.
- Automasajes.
- Masajes entre los compañeros y compañeras.

❖ Tomar la medicina de la risa:

- Un momento para la risa contagiosa.
- Contar chistes.

Invertir unos pocos minutos en estas actividades puede parecer a priori, una incalculable.

Los escolares viven en la sociedad y tendrán que aprender a convivir en ella; con sus conflictos, crisis, beneficios.

Invertir en la actitud del alumnado no supone grandes medidas económicas.

Por la felicidad de hoy y la garantía del mañana.



BIBLIOGRAFÍA



PROYECTO MULTIDISCIPLINAR

Esta unidad es un instrumento para integrar la producción de una tarea o producto final: un proyecto de cocina.

La necesidad de desarrollar trabajos o tareas específicas y la importancia de colaborar con otros/as estimulan el deseo de resolver problemas, buscar posibles soluciones, y comunicar resultados. El aprendizaje de una lengua ocurre como resultado de las tareas comunicativas envueltas en dicho proceso.

De este modo, el idioma será el instrumento para adquirir y desarrollar diversas destrezas. Preguntar por recetas en casa, buscar en Internet, nto de partida para la actividad final.

Preparar y compartir comida con los/as alumnos/as es una excelente manera de enseñar inglés al mismo tiempo que ponemos énfasis en otras destrezas y contenidos.

A través de este proyecto común trabajaremos contenidos referentes a diversas áreas del currículum. El idioma será el medio de instrucción para aprender contenidos que serán interesantes y relevantes para nuestro alumnado. Esto nos ampliará los contextos en los que el lenguaje es usado al mismo tiempo que se refuerza el aprendizaje de otras áreas del currículum:

‡ **Literatura:** escuchar, leer y trabajar con un cuento tradicional inglés.

‡ **Conocimiento del medio:** origen de los alimentos, grupos de comidas, tipos de nutrientes en alimentos, pirámide alimenticia, hábitos saludables, higiene, proceso en la elaboración de alimentos y recetas.

‡ **Matemáticas:** numeración, medidas y cantidades, tiempo.

‡ **Música:** Recitar rimas, canciones, poemas, coreografías sencillas.

‡ **Educación física:** Además de trabajar en torno a la importancia de una dieta equilibrada, jugará ! que los/as alumno/as desarrollarán destrezas motoras y sociales; coordinación motora, equilibrio, jugar en equipo, respetar las normas del juego.

‡ **Nuevas tecnologías:** El alumnado utilizará un procesador de textos para transcribir sus recetas, verán un video y una presentación power point sobre el origen de varios alimentos.

‡ **Plástica:** realizarán unas pequeñas tarjetas o word cards, un mini libro sobre el cuento trabajado en inglés, un mural sobre la pirámide alimenticia y unos posters sobre los grupos de alimentos.

‡ **Aspectos socio-culturales:** tradiciones y celebraciones en otras culturas, comida de otras nacionalidades, festividades, celebración de Pancake Day en países de habla inglesa.

Como he mencionado, para poder desarrollar esta unidad didáctica nos mantendremos en contacto con el profesorado de lengua castellana y euskera, con la intención de decidir el contenido y la forma en la que trabajará cada uno en su asignatura.

→ En **euskera**: El/la profesor/a se centrará en el proceso de elaboración de varios alimentos como el pan o el queso. Haciendo hincapié en los distintos pasos a seguir, cantidades, medidas, higiene a la hora de

experimentar y ver el proceso de elaboración del queso y por otro lado irán de visita a alguna panificadora de los alrededores para ver y participar en el proceso de elaboración del pan.

→ En **castellano**: El/la maestro/a de lengua castellana trabajará en actividades que favorezcan el aprendizaje de aspectos relacionados con el aporte de cada grupo de alimentos: proteínas, calcio, vitaminas y

trabajarán sobre la importancia de una dieta sana y equilibrada; 4 comidas

→ A continuación me extenderé en la parte correspondiente al maestro de **lengua inglesa**. En este caso, las sesiones girarán entorno a un cuento

!

Mediante en este cuento Eric Carle nos sirve una divertida receta. Jack, el protagonista de esta historia un día se levanta hambriento de comerse un enorme pancake (Crep) para el desayuno.

Antes de que Jack pueda disfrutar de su pancake tendrá que seguir las instrucciones que su madre le va dando para poder conseguir todos los ingredientes y utensilios necesarios para elaborar la receta.

¿POR QUÉ PANCAKES, PANCAKES...?

Escoger un libro apropiado es fundamental ya que vamos a trabajar con el durante unas cuantas sesiones. Este cuento lo considero apropiado por varias razones:

- Las características narrativas, el contenido y el diseño son atractivos para la edad a la que va dirigida la unidad (3º EP).
- El tema, las ilustraciones y el lenguaje en general son apropiados para que los/as alumno/as adquieran las destrezas y competencias básicas que aparecen en el cuento y en el currículum.
- La historia contiene acciones repetitivas, el efecto acumulativo del cuento permite la participación activa del alumnado.
- Es un libro auténtico escrito para niño/as nativo/as ingleses/as, pero es también adecuado para nuestro alumnado, que aprende el idioma como lengua extranjera. Proporciona ejemplos de lenguaje real y

auténtico acercando de este modo el mundo real y situaciones reales al aula.

Puede además resultar motivador para los/as alumnos el saber que están trabajando con un cuento real.

- La historia contextualiza el lenguaje, proporciona oportunidades para transferir dicho lenguaje a situaciones comunicativas, del mismo modo que contextualiza actividades de lecto-escritura de una forma motivadora.
- Este cuento aparte del tema de la comida ofrece la posibilidad de integrar una gran variedad de contenidos de las diversas áreas de una forma globalizada. (inglés a través e contenidos).
- El tema del cuento nos permite desarrollar un proyecto en coordinación con el profesorado de las distintas lenguas de nuestros alumnos; euskera, castellano e inglés. (Tratamiento integrado de las lenguas)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD CORRESPONDIENTES AL ÁREA DE INGLÉS

Los objetivos específicos del área de inglés y sus conexiones con las competencias básicas son los siguientes:

OBJ. GNLES D. F. 24/2007	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD EN EL ÁREA DE INGLÉS	COMPETENCIAS BÁSICAS							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1,5	Comprensión de textos instructivos sencillos sobre recetas.								
4, 5, 8, 12	Redactar textos instructivos sencillos sobre la forma de realizar recetas (ingredientes y (
1, 2, 6, 12	Comprensión oral de información global y específica sobre el cuento Pancakes, pancakes !								
1,10, 11, 12	Identificar los distintos grupos de comida y sus orígenes.								
7, 9	Demostrar una actitud positiva y participar activamente en las actividades en torno al (
2, 10, 12	Interactuar oralmente en diversas situaciones; situaciones diarias del aula, sobre el cuento, tanto verbales como no verbales, mostrando una actitud receptiva y respetando el turno de palabra.								
10	Desarrollar una actitud crítica sobre su propio proceso de aprendizaje; evaluar su progreso personal y reflexionar sobre ello.								

ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES DEL ÁREA DE INGLÉS

Este proyecto se extenderá durante 3 semanas aproximadamente. En cualquier caso la temporalización es algo complicado de planear en este tipo de proyectos ya que el ritmo de trabajo podrá variar de una clase a otra y nosotros/as tendremos que ser flexibles.

Las primeras sesiones estarán enfocadas a crear expectación, motivación y detectar posibles dificultades. Durante las próximas sesiones desarrollaremos las actividades principales para introducir contenidos, aplicar nuevas ideas y usar destrezas tanto receptivas como productivas.

En las últimas sesiones llevaremos a cabo actividades finales, el alumnado en pequeños grupos presentará sus respectivos proyectos de cocina y llevaremos a cabo actividades de evaluación.

Las sesiones del área de inglés serán desarrolladas de la siguiente forma:

- **Sesión 1:** En esta sesión introduciremos la historia. Antes de escucharla se introducirá el tema mediante un juego en el que presentaremos a los protagonistas del cuento y el vocabulario básico. Mientras escuchan el cuento estarán mirando la secuencia de láminas sobre el mismo e inmediatamente después responderán de manera oral a preguntas a cerca de la historia para asegurarnos de que la han entendido. A continuación, lo/as alumno/as trabajarán con el vocabulario principal del cuento y finalmente cantarán la canción "*Let's make a pancake*".

- **Sesión 2:** Esta sesión se centra en trabajar con el vocabulario del cuento. Después de jugar a varios juegos de tarjetas (flash cards) entre todos/as, ello/as mismos harán su propio set de tarjetas para poder jugar de una forma mas independiente. Para finalizar cantarán de nuevo la canción introducida en la sesión anterior.

- **Sesión 3:** Esta sesión se centra de nuevo en el cuento. Antes de escucharlo por segundo día el alumnado tratará de recordar la historia y secuenciar las láminas en el orden correcto. Durante la segunda parte de la sesión los/as alumnos/as realizarán un minibook de la historia valiéndose de imágenes y frases sencillas que les repartiremos. Una vez lo hayan realizado todos/as juntos/as escucharán el cuento y lo seguirán en sus libritos. Finalmente practicarán a leerlo en voz alta en pequeños grupos.

- **Sesión 4:** En esta sesión trabajaremos un aspecto relacionado con el área de conocimiento del medio; los orígenes de diversos alimentos. Mediante una presentación power point y una lectura relacionada con los orígenes de los alimentos el alumnado aprenderá aspectos referentes al mundo real. Finalmente realizarán un póster en grupos sobre lo tratado en la sesión.

- **Sesión 5:** En esta sesión se trata otro aspecto introducido en la historia referente a los utensilios de cocina. Esta vez el vocabulario será presentado a

través de una canción (*"Put the Knife on the table"*) y su correspondiente baile. Seguidamente el alumnado practicará el lenguaje presentado de forma oral mediante un par de juegos. Finalmente realizarán una sopa de letras y unos recortables sobre los utensilios de cocina y la forma de poner la mesa.

- **Sesión 6:** Lo/as alumno/as verán un video sobre la celebración del Pancake Day (Día del Pancake) en el reino unido. A continuación leerán individualmente una lectura sobre dicha tradición y realizarán actividades de a carrera del

- **Sesión 7:** El alumnado irá a la sala de ordenadores para buscar información sobre la tradición del Pancake Day. El/la maestro/a les proporcionará direcciones de páginas Web en las que podrán encontrar información al respecto. Después, entre todos hablaremos sobre la información que han

habilidades sociales.

- **Sesión 8:** En esta sesión introduciremos el proyecto de cocina. El alumnado completará los huecos con las palabras que faltan. Seguidamente leerán y completarán una receta de Pancakes.

- **Sesión 9:** A partir de esta sesión nos centraremos en los proyectos de cocina. El/la profesor/a con la ayuda de diversos alumno/as preparará 2 recetas: Una mousse de limón y una pizza saludable. En todo momento remarcaremos la importancia de la limpieza a la hora de cocinar (lavarnos las manos, recoger el pelo, limpiar los ()
Tras degustar las recetas las escribirán en sus fichas de recetas (en una tendrán que ordenar las instrucciones y en otra completarán la información que falta). A continuación se les animará a pensar en la receta que ellos quieran realizar en su mini-proyecto. (Que busquen en Internet, en libros de cocina, periódicos, revistas, preguntar ()

- **Sesiones 10 y 11:** Durante estas sesiones el alumnado en sus grupos se dedicará a redactar su receta con la información que hayan recopilado. Primero a mano y a continuación en el ordenador con un procesador de textos,

- **Sesión 12:** Durante esta sesión cada grupo presentará su receta. A lo largo del curso poco a poco iremos elaborándolas entre todo/as.

- **Sesión 13:** Finalmente el alumnado evaluará, reflexionará y opinará sobre lo aprendido mediante una encuesta y un intercambio de opiniones.



CONCLUSIÓN

La idea es aprender cosas nuevas en torno a un tema en las tres lenguas, repartiendo las actividades y contenidos a trabajar con el fin de evitar repetir lo mismo en las tres lenguas. De esta forma estaremos tratando de evitar que el alumnado se aburra al trabajar el mismo contenido de la misma forma en las 3 lenguas. Además, los contenidos y estrategias se transferirán y reforzarán de una lengua a otra.

Otro aspecto a destacar será que el mantener contacto directo con otros profesores para llevar a cabo proyectos comunes nos permitirá desarrollar y mejorar nuestra labor gracias al intercambio de ideas, información y formas de trabajo.

Por último mediante este tipo de proyectos multidisciplinares estaremos contribuyendo al desarrollo de las competencias básicas que nos indica nuestro currículum.



BIBLIOGRAFÍA

- Lewis, G. & Bedson, G. University Press, 1999.
- Ellis, G. & Brewster, J. Penguin, 1989.
- Wright, A. University Press, 1995.
- !
1995.
- Papiol, E. & Toth, M., Teaching, España, 2005.

6-LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ETAPA INFANTIL

01/11/2011
Número 14

AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO: No especificado

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

La educación sexual aparece tratada como parte integrante de la Educación para la Salud. Evidentemente, esto no implica un menosprecio de sus contenidos, simplemente se considera que la salud es el eje organizador o concepto general que abarca otros temas de vital importancia, entre los que se encuentra la Educación Sexual, así como los siguientes:

- Alimentación y nutrición.
- Educación para evitar dependencias.
- Actividad física.
- Prevención de accidentes.
- Educación vial.
- Cuidados personales: higiene y salud.
- Salud mental.

Por otra parte, un componente importante de la educación sexual es el referido a las relaciones entre ambos sexos y a la formación de la identidad de género, por lo que también nos interesa hacer referencia al tema transversal **Educación para la igualdad entre los sexos**. Por todo ello, trataremos el tema de la Educación Sexual atendiendo a las dos perspectivas expuestas.

Contenido

Introducción
Descubrimiento e identificación con el propio sexo.
La construcción de los roles masculino y femenino en Educación Infantil.
Estrategias educativas para evitar la discriminación de género.
Conclusiones
Bibliografía

En definitiva y a modo de resumen, podemos decir que **la finalidad de la educación sexual** en esta etapa es la ayudar a los alumnos a valorar **la propia identidad sexual** respetando las diferencias sexuales y la diversidad de roles.

Ha sido frecuente que al hablar de educación sexual se excluyese la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, hay muchas razones que justifican la necesidad de la misma. En primer lugar, por la existencia de la sexualidad infantil y en segundo por la curiosidad e interés que los niños demuestran hacia el tema, actitud que aumentará si las respuestas de adulto son vagas e imprecisas.

Otra de las razones que invitan al tratamiento de este tema es evitar la existencia de un **currículo oculto** que dificultaría la intervención educativa mostrando disparidad de criterios y vacíos en la acción, puesto que siempre hay una educación sexual en un sentido o en otro, dado que la ausencia total de información y el hecho de ignorar estas cuestiones es en sí mismo, una forma de educación sexual.

Es importante ajustarse al ritmo madurativo de cada niño por lo que la planificación a la que aludíamos deberá regirse por la flexibilidad en su aplicación, **es necesario ir paso a paso y no quemar etapas en el desarrollo del niño**. No obstante hay una serie de actitudes y criterios básicos que siempre se pueden aplicar y entre los que destacan los siguientes:

- 1- No dejar nunca una pregunta sin respuesta.
- 2- Contestar siempre la verdad adecuándola a lo que el niño desea saber.
- 3- No hacer hincapié, únicamente, en hechos y factores biológicos y culturales, profundizando en comportamientos afectivos y de relación.
- 4- Utilizar un vocabulario claro y adecuado, fácilmente inteligible, evitando así las interpretaciones erróneas.
- 5- Emplear una metodología participativa donde los alumnos puedan expresar sus dudas y planteamientos como en cualquier otro tema, para evitar la percepción de que se está tratando un aspecto, especial de alguna manera.
- 6- Aprovechar determinadas situaciones para plantear la información con naturalidad para evitar miedo e inhibición.
- 7- Lograr una adecuada comunicación familia-escuela procurando que los padres participen en actividades que incidan en la educación sexual de sus hijos/as, evitandocti/F352(u)-39(d)-3(u)-39(d)-3(u)

Algunas situaciones que distintos autores reflejan son las siguientes:

- Durante los recreos los niños ocupaban casi todo el patio, estando las niñas en un rincón de este.
- Los niños traen juegos que potencian el dinamismo y la agresividad, como balones, pistolas, arcos, y las niñas aquellos que transmiten un rol materno, rol de ama de casa, pasividad, belleza., como muñecas, cocinitas...
- El aula puede estar organizado por rincones, pero el uso de estos no era igualitario, así tenemos que el rincón del mercado y de la cocinita, además de las muñecas eran usados mayoritariamente por las niñas y que los bloques lógicos, regletas, ábacos, aparte de los coches, parking...eran utilizados por niños. Esto consigue un rechazo entre los niños a las tareas del hogar, o la no manipulación por parte de las niñas de materiales que favorecen la representación espacial.
- ...

Para poder remediar estas situaciones discriminatorias, se debe intervenir necesariamente y para hacerlo de una forma consecuente, debemos planificar esa reflexión y por lo tanto reflexionar sobre ella y todos los aspectos del aula. Ya que aunque no se quiera, se puede transmitir unos valores sexistas.

De ello deducimos que hemos de tratar la construcción de los roles sexuales de forma específica, para que no se produzcan estas situaciones discriminatorias, y no se transmitan unos roles sexuales estereotipados. Por ejemplo y sirviendo de anticipo al último apartado del tema, una estrategia educativa sería hacer pasar a todos los niños/as por todos los rincones a lo largo del día, o por lo menos de la semana, para que la totalidad del alumnado juegue con todos los juguetes y tengan las mismas posibilidades de desarrollar todas sus potencialidades.

DESCUBRIMIENTO E IDENTIFICACIÓN CON EL PROPIO SEXO

Se puede afirmar que la IDENTIDAD EXISTENCIAL supone una conciencia de sí mismo, nos descubrimos como individuos diferentes a los demás, este proceso se suele dar sobre los dos años, cuando el niño es capaz de distinguirse en un espejo y empieza a utilizar pronombres personales. La IDENTIDAD CATEGORIAL es el conjunto de características y atributos que sirven para definirse a uno mismo como persona con identidad y características propias.

Mientras gracias a la identidad existencial nos descubrimos como individuos diferentes a los demás, gracias a la identidad categorial sabemos cómo somos, cuáles son las características que nos definen como personas.

Entre los contenidos de la identidad categorial se encuentra la identidad sexual y de género.

La identidad sexual es un juicio: soy niño, soy niña, que lógicamente atañe a la propia figura corporal.

La identidad de género es el conocimiento de las funciones y características que la sociedad asigna como propias del niño y de la niña.

Los niños no diferencian entre ambos conceptos, adquiriéndolos en las primeras edades de forma paralela, por eso la intervención educativa es primordial.

A los treinta meses casi todos los niños pueden decir ya a qué sexo pertenecen. Ahora bien, la adquisición de la identidad sexual y el género sigue un triple proceso:

- Reconocimiento conductual, la existencia de dos tipos de vestidos, adornos, actividades, juguetes. Los niños, en relación con estas actividades, manifiestan preferencias **según su sexo antes de los dos años**.
- Autoclasificación en una de las dos categorías sexuales: "yo soy como mi papá" yo soy como mi mamá". Supone no solo un conocimiento social de la identidad sexual y de género de los demás, sino también un conocimiento de sí mismo. Este juicio cognitivo lo hacen los niños y las niñas entre el año y medio y los tres años.
- A partir de los tres años usan el conocimiento de la identidad sexual y de género, para definir con claridad sus preferencias y valoraciones: "este vestido no me lo pongo porque es de niñas".

Ahora bien, en la elaboración masculino femenino, antes de los seis años, pesan bastante las apariencias externas. Así masculino es aquello que presenta determinados rasgos externos masculinos, y es femenino lo que presenta los rasgos correspondientes femeninos.

Así, por ejemplo, si se utiliza un muñeco con pelo estereotipadamente femenino y vestido con falda, pero con genitales masculinos, los niños de E. Infantil sostienen que se trata de una muñeca (en femenino), a pesar de la evidencia contraria aportada por los caracteres sexuales primarios masculinos.

Ahora bien, hacia los seis o siete años adquieren lo que se conoce con el nombre de "**constancia de sexo**", que implica no solo saber que se es niño o niña, sino ser consciente de que esa es una característica permanente: se es masculino o femenino de por vida.



muy grave e incorrecto por parte de los niños que un niño juegue con muñecas o se ponga una falda. Niños y niñas se vuelven muy estereotipados, desaprobando y ridiculizando a quienes se desvían de los roles y estereotipos convencionales.

En el caso de los chicos los estereotipos funcionan con más rigidez que en el de las chicas. Por ejemplo, las chicas con relativa frecuencia juegan al fútbol, mientras que los chicos apenas juegan con muñecas.

Poco a poco se van superando estereotipos ligados al sexo. Sin embargo, los niños de E. Infantil aún muestran dificultades, lo cual es lógico porque además de que su capacidad de elección y decisión no está libre de presiones, hay otro hecho el niño está construyendo su identidad sexual y se ve apoyado en este empeño por rasgos diferenciados que le ayudan a lograrlo.

Existen otras razones que justifican el que se comporten de manera distinta según su sexo: la presión ambiental, la educación... De todas formas la diferenciación ligada al sexo está materializada por muchos factores, pareciendo fuera de duda que haya una clara determinación socio-cultural.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA EVITAR LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

El sexismo se puede entender como aquel conjunto de imágenes, actitudes, comportamientos y estereotipos con respecto al sexo. A su vez el estereotipo puede considerarse como un fenómeno negativo que da lugar a una distorsión de la realidad y que supone una fuerte generalización. En cuanto al objeto propio de este apartado, en general, podemos afirmar que es la sociedad el principal eje de transmisión de estos estereotipos. Y dentro de esta:

a) Familia

La familia es el agente de transmisión más eficaz del sexismo, como de tantas otras actitudes. Así, por ejemplo las mujeres se ocupan en mayor medida que los hombres de las tareas domésticas.

Hoy en día, aunque este prototipo familiar va desapareciendo con la incorporación de la mujer al mundo laboral, en muchos casos aún se sigue manteniendo o por lo menos la cuestión de fondo permanece latente.

Por otra parte, aunque los prejuicios sexistas siempre han ido en detrimento de la mujer, estos afectan también a los varones. Por ejemplo, siempre se ha considerado que los chicos han de ser 'brutos', jugar a juegos violentos, etc. Estos roles están tan asumidos que si un niño no sigue las reglas aparece el problema por parte de la familia, la escuela, los otros niños, y la sociedad en general y puede ser tildado de afeminado.

El problema radica, por tanto, en la educación que reciben desde pequeños, en los roles que ellos van asumiendo imitando los modelos adultos.

De ahí, la enorme importancia que cobra la E. Infantil en este tantos otros temas para trabajar desde las edades más tempranas evitando la transmisión de actitudes que están limitando el desarrollo de una personalidad abierta.

b) Educación Escolar

La escuela está inmersa en la sociedad y por lo tanto tiende a inculcar a los educandos los valores y normas sociales de ésta. Por tanto, nos podemos encontrar que aunque hoy en día se proclame la igualdad para todos, la escuela continúa actuando como vehículo de estereotipos.

Así, el sexismo en la escuela y en los manuales escolares no solo influye en las aspiraciones educativas y profesionales de los niños y niñas, sino que también condiciona a la percepción que cada sexo tiene del otro.

Es cierto que el sistema educativo está caracterizado por su gran complejidad y, por tanto, sea difícil cambiar rápidamente actitudes y modos de actuar de todos y cada uno de sus componentes.

Sin embargo aunque el cambio sea relativamente lento, la escuela como dice Freire, no solo ha de transmitir el modelo de sociedad existente sino que ha de mejorarlo.

Actitudes del Profesorado en Educación Infantil.

Aunque el profesorado se considere no sexista, de manera inconsciente en la práctica educativa, pueden surgir formas discriminatorias de carácter eminentemente cultural y que pertenecen al currículo oculto.

El profesorado ha de reflexionar para evitar que de manera cotidiana se produzcan situaciones que prueban o demuestran la existencia de lo reseñado en las líneas anteriores.

Otro aspecto de vital importancia es el lenguaje, así la generalización del masculino es algo natural y carente de cierta importancia, pero el componente genérico del lenguaje juega un gran papel en las actitudes de la comunidad hablante.

Además, en diferentes estudios se ha demostrado que en las interacciones verbales con niñas, suelen usarse mucho los diminutivos y los adjetivos como guapa, buena, etc., mientras que con niños se usan preferentemente adjetivos como grande, inquieto, bruto, etc. Es necesario elaborar una respuesta educativa donde la primera estrategia educativa para evitar el sexismo, sea la toma de conciencia por parte del profesorado de que en este tema como en el resto actúa como modelo.

El Profesor como Modelo.

La influencia en desarrollo de niñas y niños por parte del profesorado no hay que reducirla tan solo a la que se produce en aquellas actividades de enseñanza-aprendizaje programados y previstos. Por el contrario, hay otras actuaciones continuas e incontables que son determinantes.

Es ahí donde profesores han de tomar conciencia de su responsabilidad como modelo, desarrollando e incluyendo en su actividad educativa actitudes positivas, ofreciendo un modelo libre de prejuicios.

Si se pretende una educación no sexista, se ha de informar a las familias sobre sus criterios educativos para compartirlos y ser coherentes.

Así, niños y niñas que en estas edades que no han de ser excesivamente diferentes van siendo encaminados hacia el cumplimiento de ciertas prescripciones culturales que responden a los diferentes papeles marcados por la sociedad, *Estos patrones y normas culturales para uno y otro sexo son los que hacen referencia al género.*

De tal manera que será el género lo que rija los comportamientos, los deseos y acciones impuestas a cada individuo, que desde edades tempranas irán configurando su personalidad.

Sin embargo, en principio, la actitud del profesorado se puede resumir en un *para mi, todos iguales*", lo que al menos a nivel externo parece contradecir todo lo dicho sobre el currículo oculto.

Los adultos, en general, y los docentes, en particular, van a mediar en los procesos que dan lugar a la construcción de la imagen del niño/a provocando sin intención las **primeras diferencias** que niños y niñas manifiestan al establecer sus relaciones con el medio social.

Por eso, el profesorado deberá asumir la responsabilidad que tiene como agente principal en el proceso de la formación de la identidad, mostrando actitudes abiertas y flexibles que posibiliten una selección de roles complementarios y ajustados, respetando sus intereses Y necesidades, aunque no siempre sean coincidentes con sus expectativas.

Hasta ahora se han mostrado en este apartado actitudes que deforman actuaciones que, en principio, quieren evitar la desigualdad. Es decir, se han mostrado ciertos puntos de partida, la mayoría de ellos inconscientes, pues bien a continuación se mostrarán alternativas concretas a estos comportamientos que sin desearlo están actuando en favor del mantenimiento de la discriminación en base al género.

Así pues se citarán las siguientes estrategias.

1. Planteamientos experimentales que puedan relacionarse con el campo experiencia de las niñas:

- Considerar el grado de motivación y conocimientos previos con los que acceden las niñas a los conocimientos tradicionalmente masculinos.
- Proporcionarles indicaciones de cómo realizar las experiencias.

2. Propuestas que permitan a las niñas ser activas e independientes:

- Plantearles juegos deportivos y arriesgados, propiciando la formación de equipos mixtos.
- Motivar a las niñas para que participen en los distintos puestos de los equipos de trabajo.

3. Tareas que desarrollen en las niñas la autonomía de criterio, dándoles posibilidades de tomar decisiones y experimentar por si mismas los resultados:

- Favorecer que asuman la dirección de tareas de carácter investigador en grupo.
- Proponerles que asuman la responsabilidad de las tareas en solitario.

4. Crítica de los resultados que obtienen.

5. Refuerzo del auto concepto de las niñas en cuanto al desarrollo de sus capacidades socio-profesionales y el de los niños en cuanto al desarrollo de sus capacidades socio-afectivas.

- **Niñas:** juegos deportivos, tareas de construcción mecánica (en este sentido podemos observar como las niñas en la universidad eligen menos carreras técnicas, seguramente muy relacionado con su falta de experiencias de este tipo).

- **Niños:** juegos dramáticos y tareas de rutinas cotidianas que valoren el orden, la limpieza, la no agresividad y el afecto. Podemos hacer una crítica a aquellas mujeres que se quejan de que sus maridos no colaboran en las tareas doméstica, y al mismo tiempo no motivan a sus hijos a jugar a cocinitas, o con muñecas, introduciendo un prejuicio a este tipo de actividades desde edades muy tempranas.

La Vida Cotidiana.

Hay muchos hábitos que, en realidad, son rutinas necesarias para mantener cierto orden en la vida cotidiana. Algunos de ellos forman parte de



tareas que indefectiblemente se asignan a los niños o, por el contrario, a las niñas. De ahí que sea necesario tanto en la familia como en la escuela:

- Potenciar y valorar las adquisiciones de unos y otras aunque no respondan al estereotipo establecido.
- Enseñar a los niños hábitos que por cultura pertenecen al ámbito femenino: quitar y poner la mesa, etc.
- Evitar incoherencias entre lo que se dice y se hace.

El Juego.

El juego es una de las principales fuentes de aprendizaje para los niños y niñas de esta edad y además una de sus actividades preferidas.

A partir de los dos o tres años empieza a diferenciarse también porque existe cie

- Si se aportan caracteres sociales y culturales estereotipados en: profesiones, actividades, juegos, rasgos físicos y psíquicos, cualidades y defectos.
- Si el lenguaje que se utiliza, el tono de voz, el gesto, conllevan formas sexistas.

Los medios de comunicación.

Pueden analizarse, junto con las familias, múltiples mensajes sexistas observando la clara distinción entre los roles masculinos y femeninos que aparecen en los dibujos animados, películas, anuncios, etc. así como las repercusiones que pueden tener en los niños.

Será necesario facilitar la formación de un espíritu crítico que se irá potenciando a través de toda etapa educativa.

CONCLUSIONES

Este tema responde a que la educación ha de desarrollar las capacidades de todos por igual, sin los límites que imponen los estereotipos. Debe tener en cuenta la influencia de la transmisión de estos roles, en este desarrollo de las capacidades para poderse dar por igual en niñas y en niños.

Consecuentemente, el carácter no discriminatorio de la educación que marca la ley, que no siempre es tan igualitario, debería concretarse en la práctica docente mediante principios como:

- El desarrollo de todas las potencialidades individuales y una igualdad de oportunidades educativas de alumnas y alumnos, será responsabilidad de toda la comunidad educativa.
- Una educación libre de sesgos sexistas debe ser una meta educativa para que alumnos/as realicen sus aspiraciones personales y profesionales.
- El currículo escolar debe ser integrador: basado en los intereses, motivaciones y necesidades de ambos géneros.
- La actividad docente no debe estar marcado por el uso de lenguaje y materiales didácticos estereotipados...



BIBLIOGRAFÍA

- *Temas Transversales y Áreas Curriculares*, Anaya, Madrid: Anaya, 1994.
- 0 /
- sión de los géneros
0
- 0

7-MODELO DE CÁLCULO DE RENDIMIENTO EN ENGRANAJES RECTOS CON GRADO DE RECUBRIMIENTO MAYOR QUE DOS

01/11/2011
Número 14

AUTOR: Javier Domínguez Equiza
CENTRO TRABAJO: IES Cinco Villas
ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

En este documento se describe el cálculo y los resultados de un modelo de rendimiento de engranajes rectos exteriores con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3. El grado de recubrimiento es el número de dientes que en promedio permanecen en contacto.

Contenido

0. Introducción.
 1. Ecuación del rendimiento.
 2. Función de reparto de carga $R(\zeta)$.
 3. Estudio de la función $I_{R\eta}(\epsilon_\alpha, \lambda)$.
 4. Cálculo de la función $I_{R\eta}(\epsilon_\alpha, \lambda)$.
 5. Resultados y conclusiones.
- Bibliografía

1. ECUACIÓN DEL RENDIMIENTO

En la figura 1 se representa parte de un engranaje con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3, es decir, en todo momento se encuentran 2 o 3 dientes en contacto.

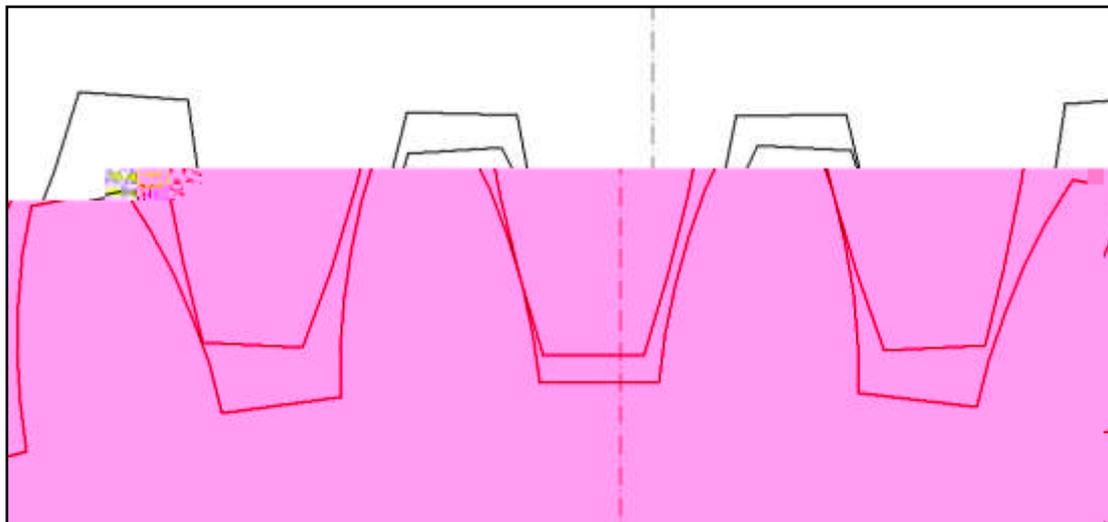


Figura 1: Ejemplo de engranaje con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3. Al menos dos pares de dientes se encuentran en contacto.

Se partirá de la expresión del rendimiento para engranajes rectos [3]:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) \cdot \int_0^{\varepsilon_\alpha} R(\zeta) \cdot |\zeta - \lambda\varepsilon_\alpha| \cdot d\zeta \quad (1)$$

En la expresión anterior la función de distribución de cargas, $R(\zeta)$, se multiplica por el término $|\zeta - \lambda\varepsilon_\alpha|$, y el producto resultante se denomina R_η [3]:

$$R_\eta(\varepsilon_\alpha, \lambda, \zeta) = R(\zeta) \cdot |\zeta - \lambda\varepsilon_\alpha| \quad (2)$$

En las figuras 3 y 4 de este documento se encuentra un ejemplo de representación de la función R_η para un caso en que el grado de recubrimiento está comprendido entre 2 y 3.

El término integral de la expresión (1) se puede expresar de la siguiente forma [3]:

$$I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda) = \int_0^{\varepsilon_\alpha} R(\zeta) \cdot |\zeta - \lambda\varepsilon_\alpha| \cdot d\zeta \quad (3)$$

Con las consideraciones anteriores la expresión que se utilizará para el cálculo del rendimiento queda según la forma abreviada siguiente [3]:



Tramo 1: $0 < \zeta < \alpha$

Tramo 2: $\alpha < \zeta < \varepsilon_\alpha - 1$

Tramo 3: $\varepsilon_\alpha - 1 < \zeta < \varepsilon_\alpha$

Tramo 4: $\varepsilon_\alpha < \zeta < \varepsilon_\alpha + \alpha$ o, de otra forma, para: $\varepsilon_\alpha - 1 < \zeta < \varepsilon_\alpha - \alpha$

Tramo 5: $\zeta < \varepsilon_\alpha$ o, de otra forma, para: $\varepsilon_\alpha - \alpha < \zeta < \varepsilon_\alpha$

Las ecuaciones que definen la función de reparto de carga para cada uno de los intervalos indicados anteriormente son:

$$R(\zeta) = \frac{1}{4} + \frac{1}{20d_\alpha} \zeta \quad 0 < \zeta < \alpha \quad (5)$$

$$R(\zeta) = \frac{2}{5} - \frac{d_\alpha}{5(1-d_\alpha)} + \frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta \quad \alpha < \zeta < \varepsilon_\alpha - 1 \quad (6)$$

$$R(\zeta) = \frac{9}{20} \quad \varepsilon_\alpha - 1 < \zeta < \varepsilon_\alpha \quad (7)$$

$$R(\zeta) = \frac{3}{5} + \frac{d_\alpha + 1}{5(1-d_\alpha)} - \frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta \quad \varepsilon_\alpha < \zeta < \varepsilon_\alpha + \alpha \quad (8)$$

$$R(\zeta) = \frac{3}{10} + \frac{1}{10d_\alpha} - \frac{1}{20d_\alpha} \zeta \quad \zeta < \varepsilon_\alpha \quad (9)$$

3. ESTUDIO DE LA FUNCIÓN $I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$

En la figura 3 se representan en un mismo gráfico la función de reparto de carga, $R(\zeta)$, para una transmisión con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3, la función $|\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha|$, y la función $R_{\eta, \square}$ producto de las 2 anteriores.

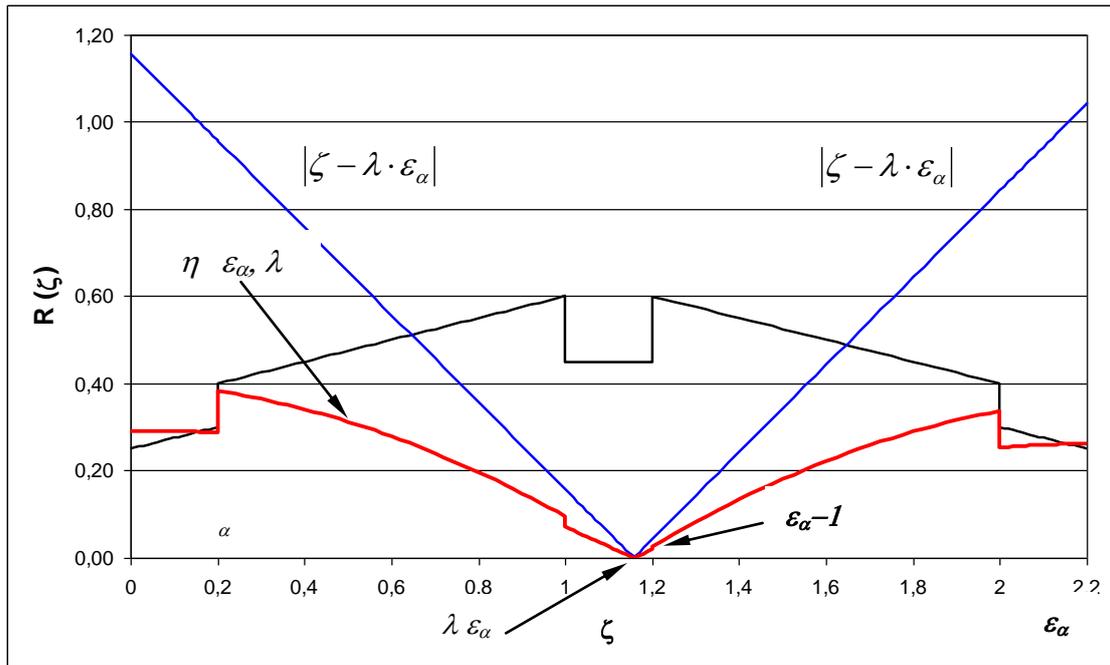


Figura 3: Función $R_{\eta}(\varepsilon_{\alpha}, \lambda)$, en trazo rojo, para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3. **Caso 1:** $1 < \lambda \varepsilon_{\alpha} < \varepsilon_{\alpha}-1$

En la figura 4 se representan las mismas funciones que en la figura 3. Se ha reducido la escala del eje y para poder apreciar con mayor claridad los 6 intervalos de la función producto R_{η} . El valor de ζ correspondiente a $\lambda\varepsilon_{\alpha}$ divide en este caso a la función R_{η} de tal forma que presenta 3 intervalos de valores a la izquierda de $\lambda\varepsilon_{\alpha}$ y otros 3 intervalos de valores a la derecha de $\lambda\varepsilon_{\alpha}$.

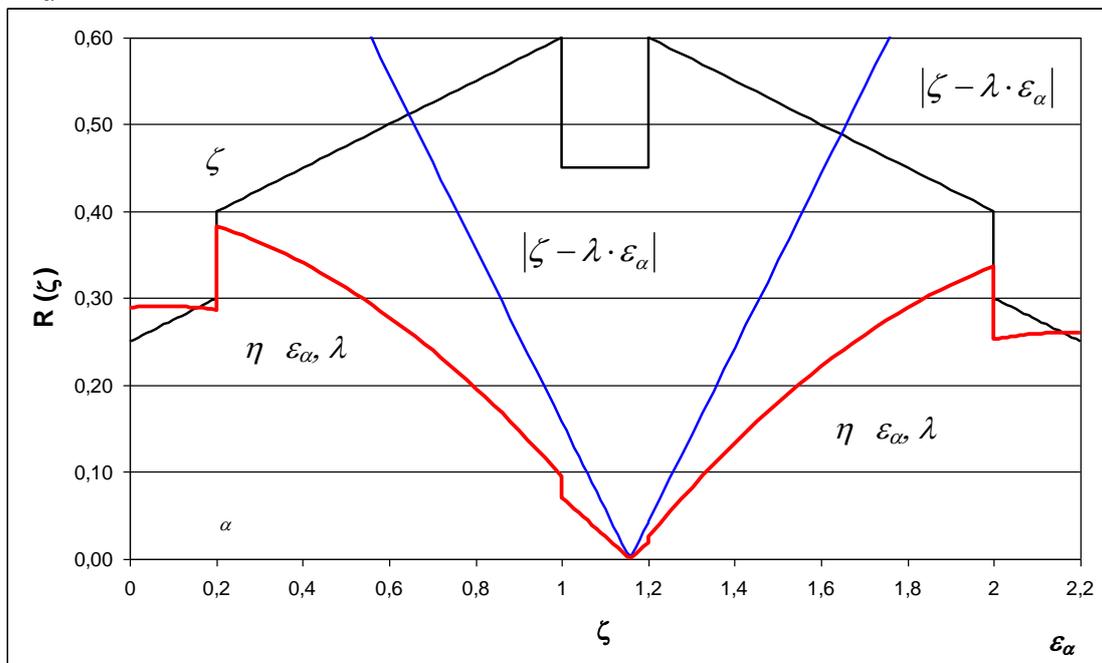


Figura 4: Ampliación de la figura 2. Función $R_{\eta}(\varepsilon_{\alpha}, \lambda)$, en trazo rojo, para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3. **Caso 1:** $1 < \lambda \varepsilon_{\alpha} < \varepsilon_{\alpha}-1$

La función de reparto de carga R_ζ está definida en 5 intervalos pero el término $|\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha|$ hace que la función $R_\eta(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ tenga formulaciones distintas dependiendo de la situación de la coordenada $\zeta = \lambda \varepsilon_\alpha$ en el eje ζ . En teoría el valor $\zeta = \lambda \varepsilon_\alpha$ podría estar situado en cualquiera de los 5 intervalos de la función R_ζ .

La función $I_{R_\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ se podrá escribir mediante 6 términos que resultan de descomponer la longitud de contacto, expresada mediante la variable ζ en 6 segmentos. Para el desarrollo analítico de las expresiones de $I_{R_\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ se pueden considerar 5 casos y en cada uno de estos casos $I_{R_\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ será la suma de 6 términos.

En la siguiente figura se representan los dominios de existencia de la función $I_{R_\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$, según los valores que tomen λ y ε_α . Sobre esta figura se han indicado los 5 casos que se pueden considerar en el cálculo de los términos de $I_{R_\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$.

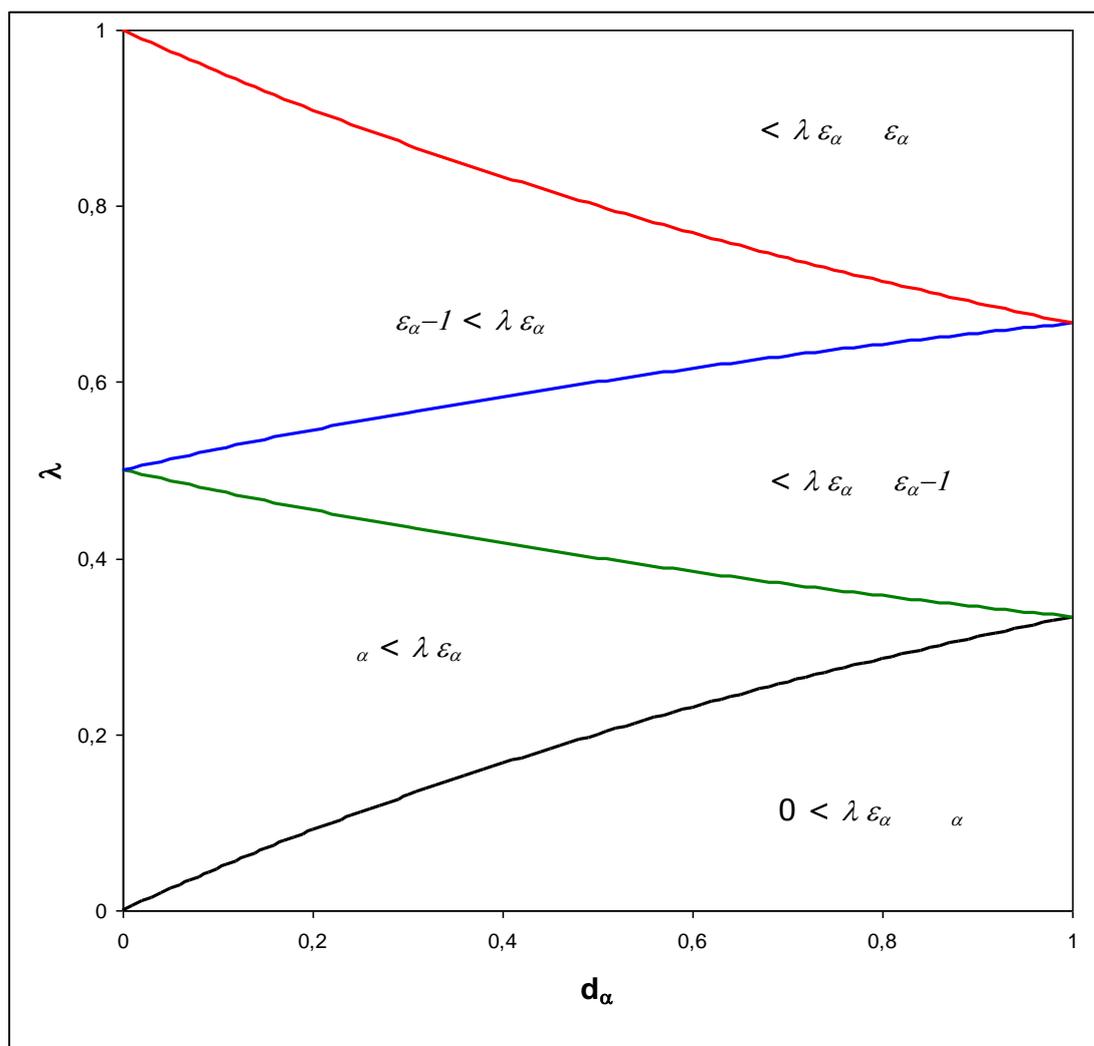


Figura 5: Dominios de existencia de la función $I_{R_\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento entre 2 y 3.

Los 5 casos mencionados anteriormente quedan especificados de la siguiente forma:

Caso 1: $\varepsilon_{\alpha} - 1 < \lambda \varepsilon_{\alpha}$

Caso 2: $\alpha < \lambda \varepsilon_{\alpha}$

Caso 3: $\varepsilon_{\alpha} - 1 < \lambda \varepsilon_{\alpha}$ o, de otra forma, para: $\varepsilon_{\alpha} - 1 < \lambda \varepsilon_{\alpha} - \alpha$

Caso 4: $0 < \lambda \varepsilon_{\alpha} - \alpha$

Caso 5: $\varepsilon_{\alpha} - 1 < \lambda \varepsilon_{\alpha} - \alpha$ o, de otra forma, para: $\varepsilon_{\alpha} - \alpha < \lambda \varepsilon_{\alpha} - \alpha$

En los párrafos precedentes se han expuesto los 5 casos desde un punto de vista teórico o matemático. En la figura siguiente se representan de nuevo los 5 casos que se pueden dar, en el dominio de existencia de la función $I_{R\eta}(\varepsilon_{\alpha}, \lambda)$, para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3.

En la misma figura se han representado 200 pares de valores (d_{α}, λ) correspondientes a otros tantos pares de engranajes con relaciones de transmisión comprendidas entre 1 y 6 y ángulos de presión de 14, 14,5 y 15 grados. Se han elegido estos ángulos de presión, inferiores al ángulo más habitual de 20 grados, como forma de facilitar la consecución de un grado de recubrimiento superior a 2. Se observa que prácticamente todos los pares de valores calculados corresponden al caso 1, exceptuando un par perteneciente al caso 2. Asimismo se observa que los valores de λ se sitúan entorno a 0,5 con un pequeño margen de variación.

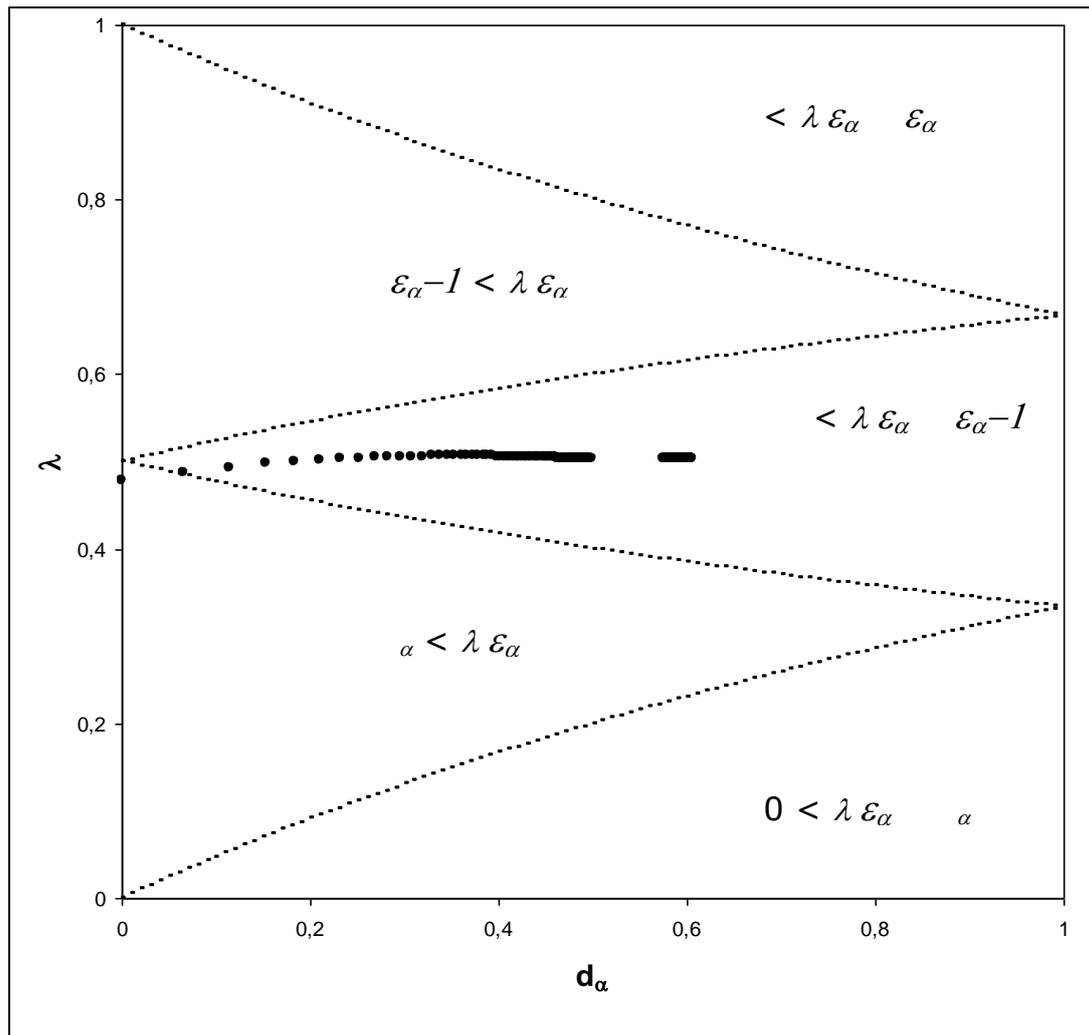


Figura 6: Dominios de existencia de la función $I_{R\eta}(\epsilon_\alpha, \lambda)$ para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3 y ejemplos de pares de valores (d_α, λ) calculados.

En las figuras siguientes se representa la función $R_\eta(\epsilon_\alpha, \lambda)$ para los casos 2 a 5.

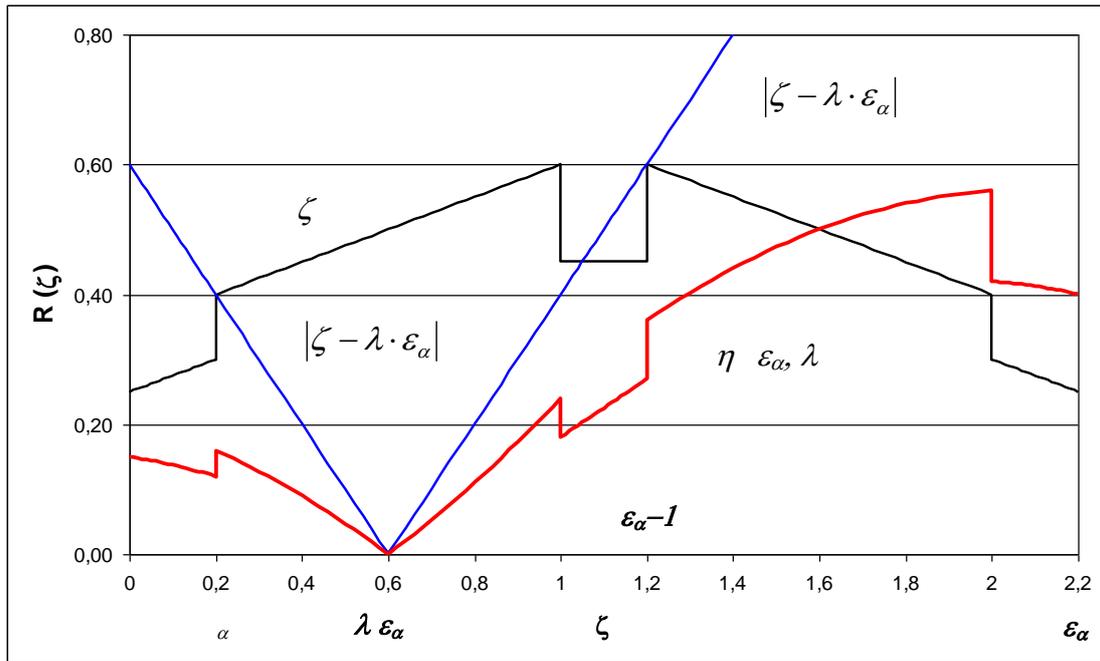


Figura 7: Función $R\eta(\epsilon_\alpha, \lambda)$, en trazo rojo, para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3. **Caso 2:** $d_\alpha < \lambda \epsilon_\alpha < 1$.

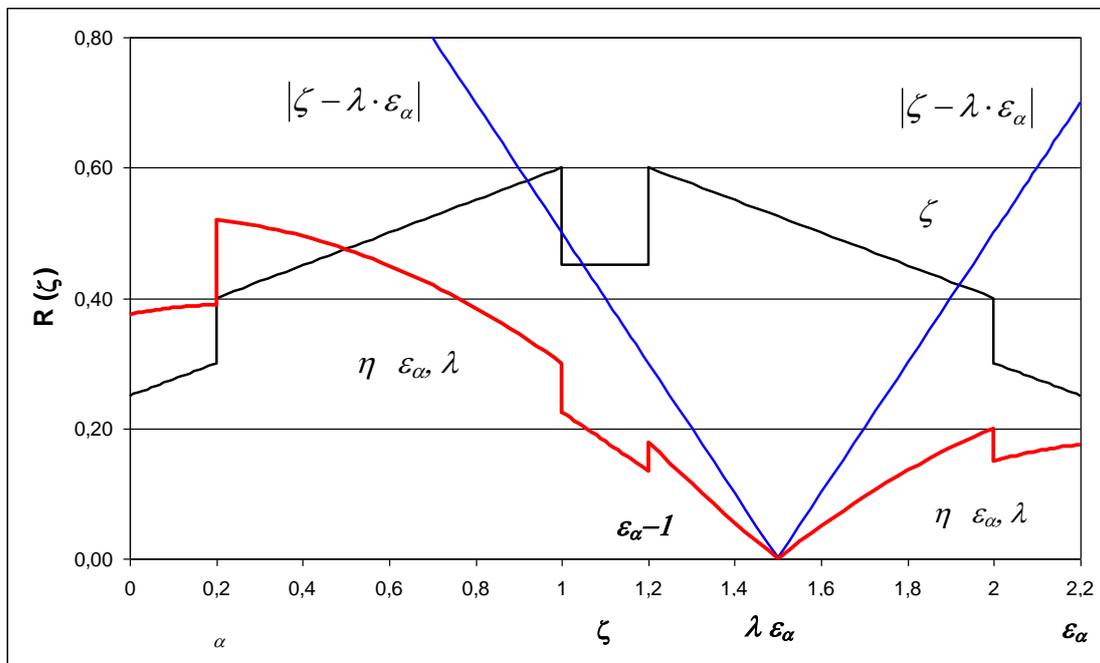


Figura 8: Función $R\eta(\epsilon_\alpha, \lambda)$, en trazo rojo, para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3. **Caso 3:** $\epsilon_\alpha - 1 < \lambda \epsilon_\alpha < 2$.

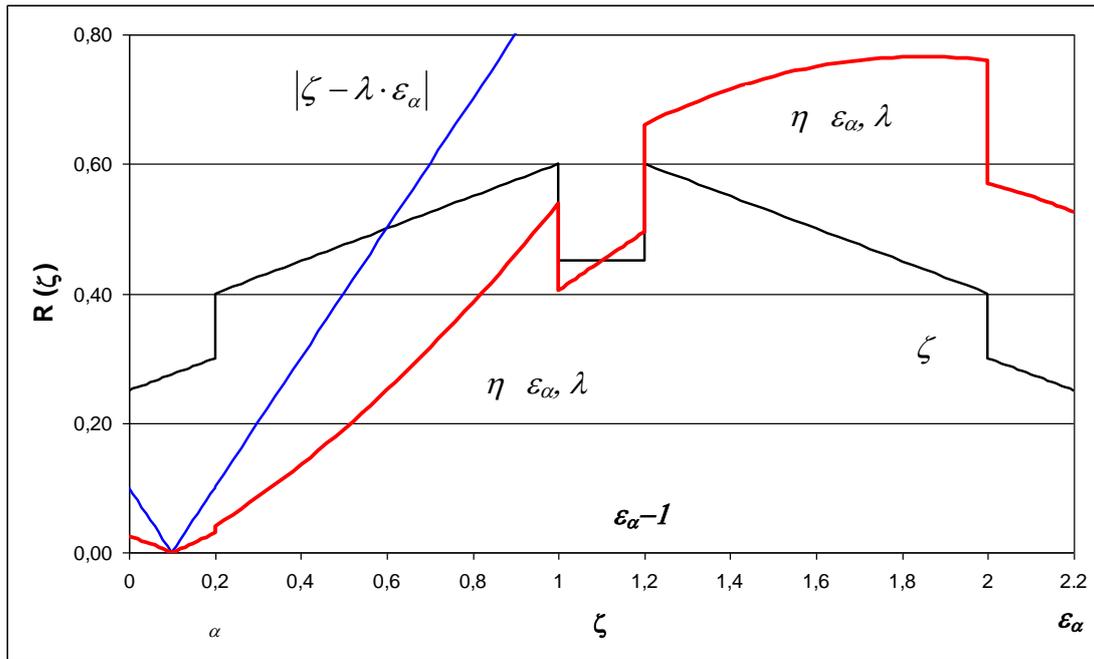


Figura 9: Función $R_{\eta}(\varepsilon_{\alpha}, \lambda)$, en trazo rojo, para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3. **Caso 4:** $0 < \lambda \varepsilon_{\alpha} < d_{\alpha}$

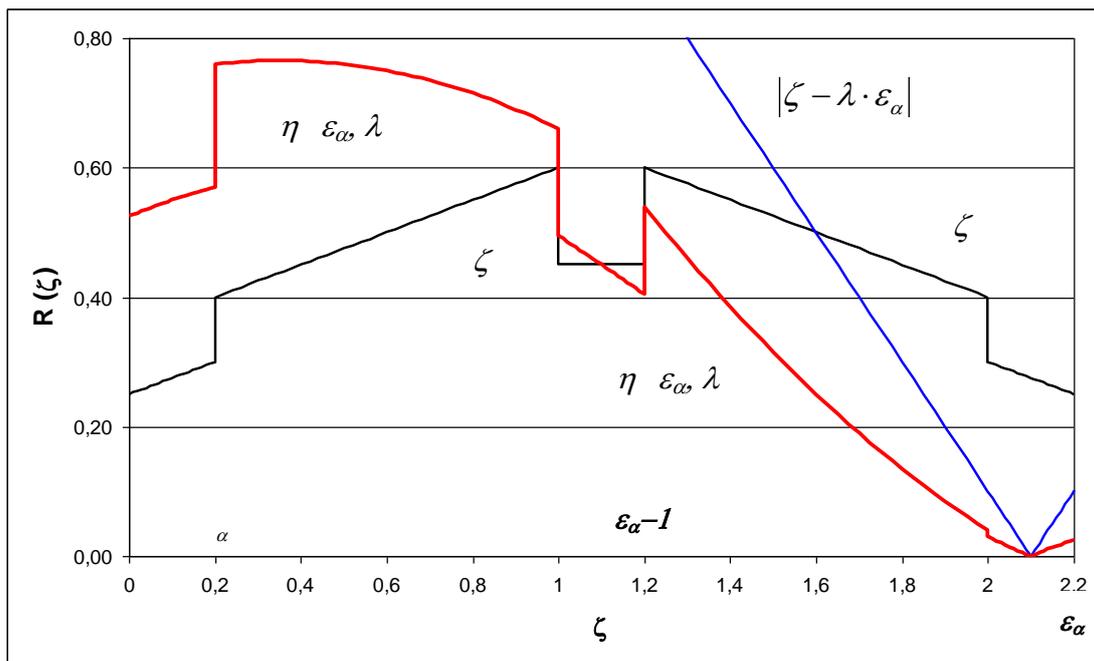


Figura 10: Función $R_{\eta}(\varepsilon_{\alpha}, \lambda)$, en trazo rojo, para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3. **Caso 5:** $2 < \lambda \varepsilon_{\alpha} < \varepsilon_{\alpha}$

4. CALCULO DE LA FUNCIÓN $I_{R_{\eta}}(\varepsilon_{\alpha}, \lambda)$

De la figura 5 se deduce que los casos que con más frecuencia se presentarían en engranajes reales serían los casos 1, 2 y 3. Con el estudio de estos 3 casos se abarcaría un gran número de transmisiones, en concreto,

todas las que teniendo un grado de recubrimiento entre 2 y 3, tuvieran un valor de λ comprendido entre 0,33 y 0,66. La profundización en el estudio de los casos 4 y 5 tendría entonces un interés matemático.

A continuación se expondrán los resultados analíticos del cálculo de las integrales $I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ para los casos 1, 2 y 3. En cada caso la resolución de la función $I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ requiere se cálculo separado en 6 tramos. Su resolución equivale al cálculo del área situada por debajo de la curva $R\eta(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ hasta el eje de abscisas entre los límites 0 y ε_α .

CASO 1: $1 < \lambda \varepsilon_\alpha < \varepsilon_\alpha - 1$

Las expresiones para cada uno de los 6 tramos en los que se ha dividido la función $I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ son:

$$I_{R\eta 1} = \int_0^{\varepsilon_\alpha} \left(\frac{1}{20d_\alpha} \zeta + \frac{1}{4} \right) (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (10)$$

$$I_{R\eta 2} = \int_{d_\alpha}^1 \left(\frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta + \frac{2-3d_\alpha}{5(1-d_\alpha)} \right) (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (11)$$

$$I_{R\eta 3} = \int_1^{\lambda \varepsilon_\alpha} \frac{9}{20} (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (12)$$

$$I_{R\eta 4} = \int_{\lambda \varepsilon_\alpha}^{\varepsilon_\alpha - 1} \frac{9}{20} (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (13)$$

$$I_{R\eta 5} = \int_{\varepsilon_\alpha - 1}^2 \left(\frac{2(2-d_\alpha)}{5(1-d_\alpha)} - \frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (14)$$

$$I_{R\eta 6} = \int_2^{\varepsilon_\alpha} \left(\frac{3d_\alpha + 1}{10d_\alpha} - \frac{1}{20d_\alpha} \zeta \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (15)$$

Una vez desarrolladas las integrales se obtienen los siguientes resultados en función de las variables adimensionales λ y d_α :

$$I_{R\eta 1} = \frac{66\lambda d_\alpha + 33\lambda d_\alpha^2 - 17d_\alpha^2}{120} \quad (16)$$

$$I_{R\eta 2} = \frac{15\lambda d_\alpha^3 - 7d_\alpha^3 + 6d_\alpha^2 - 45\lambda d_\alpha + 9d_\alpha + 30\lambda - 8}{30(1-d_\alpha)} \quad (17)$$

$$I_{R\eta 3} = \frac{9 - 18\lambda d_\alpha - 36\lambda + 9\lambda^2 d_\alpha^2 + 36\lambda^2 + 36\lambda^2 d_\alpha}{40} \quad (18)$$

$$I_{R\eta 4} = \frac{9d_\alpha^2 + 18d_\alpha + 9 - 18\lambda d_\alpha^2 - 54\lambda d_\alpha - 36\lambda + 9\lambda^2 d_\alpha^2 + 36\lambda^2 d_\alpha + 36\lambda^2}{40} \quad (19)$$

$$I_{R\eta 5} = \frac{8d_\alpha^3 + 6d_\alpha^2 - 15\lambda d_\alpha^3 + 45\lambda d_\alpha - 36d_\alpha - 30\lambda + 22}{30(1 - d_\alpha)} \quad (20)$$

$$I_{R\eta 6} = \frac{16d_\alpha^2 - 33\lambda d_\alpha^2 - 66\lambda d_\alpha + 66d_\alpha}{120} \quad (21)$$

Se reproduce ahora la ecuación (4) del rendimiento en una transmisión por engranajes rectos:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda) \quad (4)$$

La expresión anterior particularizada para el este **caso 1** ($1 < \lambda \varepsilon_\alpha < \varepsilon_\alpha - 1$) en los engranajes con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3 queda:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) (I_{R\eta 1} + I_{R\eta 2} + I_{R\eta 3} + I_{R\eta 4} + I_{R\eta 5} + I_{R\eta 6}) \quad (22)$$

Si en esta expresión (22) se sustituyen los términos $I_{R\eta 1}$ a $I_{R\eta 6}$ se obtiene la siguiente expresión (23):

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) \left(\frac{55 - 108\lambda + 108\lambda^2 + 81\lambda d_\alpha^2 + 27\lambda d_\alpha^3 - 27\lambda^2 d_\alpha^3 - 81\lambda^2 d_\alpha^2 - 21d_\alpha - 23d_\alpha^2 - 11d_\alpha^3}{60(1 - d_\alpha)} \right) \quad (23)$$

El término $(1 - d_\alpha)$ del denominador de la expresión (23) podría inducir a pensar que el valor de $I_{R\eta}$, suma de $I_{R\eta 1}$ a $I_{R\eta 6}$, adquiere un valor infinito cuando d_α es igual a 1. Aunque matemáticamente es así, en la práctica no representaría un problema, como puede deducirse a partir de la consideración de la figura 11.

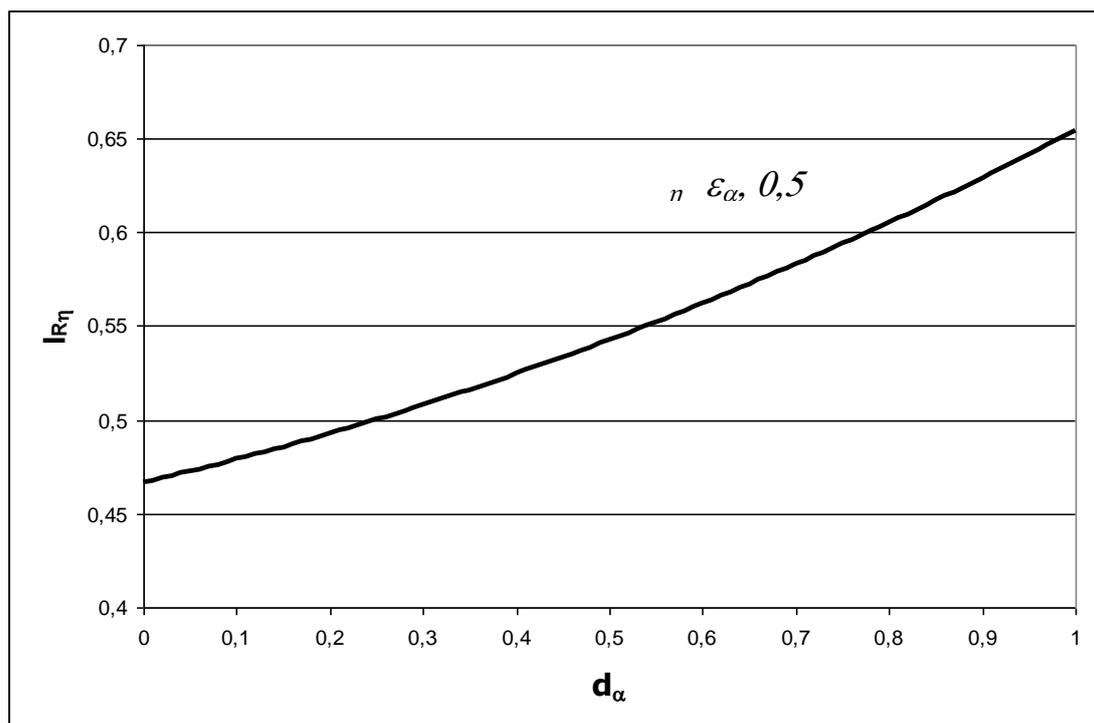


Figura 11: Representación gráfica de la función $I_{R\eta}(\epsilon_\alpha, \lambda)$, para el valor de $\lambda = 0,5$, para una transmisión de engranajes rectos con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3. **Caso 1:** $1 < \lambda \epsilon_\alpha < \epsilon_\alpha - 1$

El valor de la función $I_{R\eta}(\epsilon_\alpha, \lambda)$, para el valor de $\lambda = 0,5$, en la abscisa $d_\alpha = 0,999999999$ es 0,6542. Únicamente $I_{R\eta}(\epsilon_\alpha, \lambda)$, adquiere un valor infinito cuando $d_\alpha = 1$, es decir cuando $\epsilon_\alpha = 3$, valor que no se incluye en el estudio.

CASO 2: $d_\alpha < \lambda \epsilon_\alpha < 1$

Las expresiones para cada uno de los 6 tramos en los que se ha dividido la función $I_{R\eta}(\epsilon_\alpha, \lambda)$ son:

$$I_{R\eta 1} = \int_0^{d_\alpha} \left(\frac{1}{20d_\alpha} \zeta + \frac{1}{4} \right) (\lambda \epsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (24)$$

$$I_{R\eta 2} = \int_{d_\alpha}^{\lambda \epsilon_\alpha} \left(\frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta + \frac{2-3d_\alpha}{5(1-d_\alpha)} \right) (\lambda \epsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (25)$$

$$I_{R\eta 3} = \int_{\lambda \epsilon_\alpha}^1 \left(\frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta + \frac{2-3d_\alpha}{5(1-d_\alpha)} \right) (\zeta - \lambda \epsilon_\alpha) d\zeta \quad (26)$$

$$I_{R\eta 4} = \int_1^{\epsilon_\alpha - 1} \frac{9}{20} (\zeta - \lambda \epsilon_\alpha) d\zeta \quad (27)$$

$$I_{R\eta 5} = \int_{\varepsilon_{\alpha}-1}^2 \left(\frac{2(2-d_{\alpha})}{5(1-d_{\alpha})} - \frac{1}{5(1-d_{\alpha})} \zeta \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_{\alpha}) d\zeta \quad (28)$$

$$I_{R\eta 6} = \int_2^{\varepsilon_{\alpha}} \left(\frac{3d_{\alpha}+1}{10d_{\alpha}} - \frac{1}{20d_{\alpha}} \zeta \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_{\alpha}) d\zeta \quad (29)$$

Una vez desarrolladas las integrales se obtienen los siguientes resultados en función de las variables adimensionales λ y d_{α} :

$$I_{R\eta 1} = \frac{66\lambda d_{\alpha} + 33\lambda d_{\alpha}^2 - 17d_{\alpha}^2}{120} \quad (30)$$

$$I_{R\eta 2} = \frac{\lambda^3 d_{\alpha}^3 + 6\lambda^3 d_{\alpha}^2 + 12\lambda^3 d_{\alpha} + 8\lambda^3 - 30\lambda^2 d_{\alpha}^2 - 12\lambda^2 d_{\alpha} + 24\lambda^2 - 9\lambda^2 d_{\alpha}^3 + 15\lambda d_{\alpha}^3 + 18\lambda d_{\alpha}^2 - 24\lambda d_{\alpha} + 6d_{\alpha}^2 - 7d_{\alpha}^3}{30(1-d_{\alpha})} \quad (31)$$

$$I_{R\eta 3} = \frac{8-9d_{\alpha} + 21\lambda d_{\alpha} - 30\lambda + 18\lambda d_{\alpha}^2 + \lambda^3 d_{\alpha}^3 + 6\lambda^3 d_{\alpha}^2 + 12\lambda^3 d_{\alpha} + 8\lambda^3 - 30\lambda^2 d_{\alpha}^2 - 12\lambda^2 d_{\alpha} + 24\lambda^2 - 9\lambda^2 d_{\alpha}^3}{30(1-d_{\alpha})} \quad (32)$$

$$I_{R\eta 4} = \frac{9d_{\alpha}^2 + 18d_{\alpha} - 18\lambda d_{\alpha}^2 - 36\lambda d_{\alpha}}{40} \quad (33)$$

$$I_{R\eta 5} = \frac{8d_{\alpha}^3 + 6d_{\alpha}^2 - 15\lambda d_{\alpha}^3 + 45\lambda d_{\alpha} - 36d_{\alpha} - 30\lambda + 22}{30(1-d_{\alpha})} \quad (34)$$

$$I_{R\eta 6} = \frac{16d_{\alpha}^2 - 33\lambda d_{\alpha}^2 - 66\lambda d_{\alpha} + 66d_{\alpha}}{120} \quad (35)$$

Se reproduce ahora la ecuación (4) del rendimiento en una transmisión por engranajes rectos:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) I_{R\eta}(\varepsilon_{\alpha}, \lambda) \quad (4)$$

La expresión anterior particularizada para este **caso 2** ($d_{\alpha} < \lambda < \varepsilon_{\alpha} < 1$) en los engranajes con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3 queda:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) (I_{R\eta 1} + I_{R\eta 2} + I_{R\eta 3} + I_{R\eta 4} + I_{R\eta 5} + I_{R\eta 6}) \quad (22)$$

En esta expresión (22) se pueden sustituir los términos $I_{R\eta 1}$ a $I_{R\eta 6}$ de las expresiones (30) a (35) para obtener una expresión similar a la (23). En

concreto, sumando los términos $I_{R\eta 1}$ a $I_{R\eta 6}$, la expresión resultante para el rendimiento queda de la siguiente forma:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) \left(\frac{30\lambda d_\alpha + 99\lambda d_\alpha^2 - 23d_\alpha^2 + 27\lambda d_\alpha^3 - 11d_\alpha^3 + 4\lambda^3 d_\alpha^3 + 24\lambda^3 d_\alpha^2 + 48\lambda^3 d_\alpha + 32\lambda^3 - 120\lambda^2 d_\alpha^2 - 48\lambda^2 d_\alpha + 96\lambda^2 - 36\lambda^2 d_\alpha^3 + 60 - 30d_\alpha - 120\lambda}{60(1-d_\alpha)} \right) \quad (36)$$

CASO 3: $\varepsilon_\alpha - 1 < \lambda \varepsilon_\alpha < 2$

Las expresiones para cada uno de los 6 tramos en los que se ha dividido la función $I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ son:

$$I_{R\eta 1} = \int_0^{d_\alpha} \left(\frac{1}{20d_\alpha} \zeta + \frac{1}{4} \right) (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (37)$$

$$I_{R\eta 2} = \int_{d_\alpha}^1 \left(\frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta + \frac{2-3d_\alpha}{5(1-d_\alpha)} \right) (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (38)$$

$$I_{R\eta 3} = \int_1^{\varepsilon_\alpha - 1} \frac{9}{20} (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (39)$$

$$I_{R\eta 4} = \int_{\varepsilon_\alpha - 1}^{\lambda \varepsilon_\alpha} \left(\frac{2(2-d_\alpha)}{5(1-d_\alpha)} - \frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta \right) (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (40)$$

$$I_{R\eta 5} = \int_{\lambda \varepsilon_\alpha}^2 \left(\frac{2(2-d_\alpha)}{5(1-d_\alpha)} - \frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (41)$$

$$I_{R\eta 6} = \int_2^{\varepsilon_\alpha} \left(\frac{3d_\alpha + 1}{10d_\alpha} - \frac{1}{20d_\alpha} \zeta \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (42)$$

Una vez desarrolladas las integrales se obtienen los siguientes resultados en función de las variables adimensionales λ y d_α :

$$I_{R\eta 1} = \frac{66\lambda d_\alpha + 33\lambda d_\alpha^2 - 17d_\alpha^2}{120} \quad (43)$$

$$I_{R\eta 2} = \frac{15\lambda d_\alpha^3 - 7d_\alpha^3 + 6d_\alpha^2 - 45\lambda d_\alpha + 9d_\alpha + 30\lambda - 8}{30(1-d_\alpha)} \quad (44)$$

$$I_{R\eta 3} = \frac{18\lambda d_\alpha^2 + 36\lambda d_\alpha - 9d_\alpha^2 - 18d_\alpha}{40} \quad (45)$$

$$I_{R\eta 4} = \frac{10 - 12\lambda^2 d_\alpha^2 + 24\lambda^2 d_\alpha + 48\lambda^2 - 6\lambda^2 d_\alpha^3 - \lambda^3 d_\alpha^3 - 6\lambda^3 d_\alpha^2 - 12\lambda^3 d_\alpha - 8\lambda^3 - 33\lambda d_\alpha - 42\lambda + 24\lambda d_\alpha^2 + 15\lambda d_\alpha^3 - 8d_\alpha^3 - 6d_\alpha^2 + 12d_\alpha}{30(1-d_\alpha)} \quad (46)$$

$$I_{R\eta 5} = \frac{32 - 24d_\alpha + 12\lambda d_\alpha - 72\lambda + 24\lambda d_\alpha^2 - 12\lambda^2 d_\alpha^2 + 24\lambda^2 d_\alpha + 48\lambda^2 - 6\lambda^2 d_\alpha^3 - \lambda^3 d_\alpha^3 - 6\lambda^3 d_\alpha^2 - 12\lambda^3 d_\alpha - 8\lambda^3}{30(1-d_\alpha)} \quad (47)$$

$$I_{R\eta 6} = \frac{16d_\alpha^2 - 33\lambda d_\alpha^2 - 66\lambda d_\alpha + 66d_\alpha}{120} \quad (48)$$

Se reproduce ahora la ecuación (4) del rendimiento en una transmisión por engranajes rectos:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda) \quad (4)$$

La expresión anterior particularizada para este **caso 3** ($\varepsilon_\alpha - 1 < \lambda < \varepsilon_\alpha < 2$) en los engranajes con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3 queda:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) (I_{R\eta 1} + I_{R\eta 2} + I_{R\eta 3} + I_{R\eta 4} + I_{R\eta 5} + I_{R\eta 6}) \quad (22)$$

En esta expresión (22) se pueden sustituir los términos $I_{R\eta 1}$ a $I_{R\eta 6}$ de las expresiones (43) a (48) para obtener una única expresión (49):

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) \left(\frac{68 - 78\lambda d_\alpha + 69\lambda d_\alpha^2 - 20d_\alpha^2 + 33\lambda d_\alpha^3 - 16d_\alpha^3 - 168\lambda - 48\lambda^2 d_\alpha^2 + 96\lambda^2 d_\alpha - 24\lambda^2 d_\alpha^3 - 4\lambda^3 d_\alpha^3 - 24\lambda^3 d_\alpha^2 - 48\lambda^3 d_\alpha - 32\lambda^3 + 192\lambda^2}{60(1-d_\alpha)} \right) \quad (49)$$

CASO 4: $0 < \lambda < \varepsilon_\alpha < d_\alpha$

Las expresiones para cada uno de los 6 tramos en los que se ha dividido la función $I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ son:

$$I_{R\eta 1} = \int_0^{\lambda \varepsilon_\alpha} \left(\frac{1}{20d_\alpha} \zeta + \frac{1}{4} \right) (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (50)$$

$$I_{R\eta 2} = \int_{\lambda \varepsilon_\alpha}^{d_\alpha} \left(\frac{1}{20d_\alpha} \zeta + \frac{1}{4} \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (51)$$

$$I_{R\eta 3} = \int_{d_\alpha}^1 \left(\frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta + \frac{2-3d_\alpha}{5(1-d_\alpha)} \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (52)$$

$$I_{R\eta 4} = \int_1^{\varepsilon_\alpha - 1} \frac{9}{20} (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (53)$$

$$I_{R\eta 5} = \int_{\varepsilon_\alpha - 1}^2 \left(\frac{2(2 - d_\alpha)}{5(1 - d_\alpha)} - \frac{1}{5(1 - d_\alpha)} \zeta \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (54)$$

$$I_{R\eta 6} = \int_2^{\varepsilon_\alpha} \left(\frac{3d_\alpha + 1}{10d_\alpha} - \frac{1}{20d_\alpha} \zeta \right) (\zeta - \lambda \varepsilon_\alpha) d\zeta \quad (55)$$

Una vez desarrolladas las integrales se obtienen los siguientes resultados en función de las variables adimensionales λ y d_α :

$$I_{R\eta 1} = \frac{\lambda^3 d_\alpha^3 + 6\lambda^3 d_\alpha^2 + 12\lambda^3 d_\alpha + 8\lambda^3 + 15\lambda^2 d_\alpha^3 + 60\lambda^2 d_\alpha^2 + 60\lambda^2 d_\alpha}{120d_\alpha} \quad (56)$$

$$I_{R\eta 2} = \frac{17d_\alpha^3 + 27\lambda d_\alpha^2 + 54\lambda d_\alpha + 15\lambda^2 d_\alpha^2 + 60\lambda^2 d_\alpha + 60\lambda^2 - \lambda^3 d_\alpha^3 - 6\lambda^3 d_\alpha^2 - 12\lambda^3 d_\alpha - 8\lambda^3}{120d_\alpha} \quad (57)$$

$$I_{R\eta 3} = \frac{8 - 9d_\alpha + 45\lambda d_\alpha - 30\lambda + 7d_\alpha^3 - 6d_\alpha^2 - 15\lambda d_\alpha^3}{30(1 - d_\alpha)} \quad (58)$$

$$I_{R\eta 4} = \frac{9d_\alpha^2 + 18d_\alpha - 18\lambda d_\alpha^2 - 36\lambda d_\alpha}{40} \quad (59)$$

$$I_{R\eta 5} = \frac{8d_\alpha^3 + 6d_\alpha^2 - 15\lambda d_\alpha^3 + 45\lambda d_\alpha - 36d_\alpha - 30\lambda + 22}{30(1 - d_\alpha)} \quad (60)$$

$$I_{R\eta 6} = \frac{16d_\alpha^2 - 33\lambda d_\alpha^2 - 66\lambda d_\alpha + 66d_\alpha}{120} \quad (61)$$

Se reproduce ahora la ecuación (4) del rendimiento en una transmisión por engranajes rectos:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda) \quad (4)$$

La expresión anterior particularizada para este **caso 4** ($0 < \lambda < \varepsilon_\alpha < d_\alpha$) en los engranajes con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3 queda:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) (I_{R\eta 1} + I_{R\eta 2} + I_{R\eta 3} + I_{R\eta 4} + I_{R\eta 5} + I_{R\eta 6}) \quad (22)$$

En esta expresión (22) se pueden sustituir los términos $I_{R\eta 1}$ a $I_{R\eta 6}$ de las expresiones (56) a (61) para obtener una expresión similar a la (23).

CASO 5: $2 < \lambda \varepsilon_\alpha < \varepsilon_\alpha$

Las expresiones para cada uno de los 6 tramos en los que se ha dividido la función $I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda)$ son:

$$I_{R\eta 1} = \int_0^{d_\alpha} \left(\frac{1}{20d_\alpha} \zeta + \frac{1}{4} \right) (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta \quad (62)$$

$$I_{R\eta 2} = \int_{d_\alpha}^1 \left(\frac{1}{5(1-d_\alpha)} \zeta + \frac{2-3d_\alpha}{5(1-d_\alpha)} \right) (\lambda \varepsilon_\alpha - \zeta) d\zeta$$

$$I_{R\eta 4} = \frac{30\lambda - 22 - 8d_\alpha^3 - 6d_\alpha^2 + 15\lambda d_\alpha^3 - 45\lambda d_\alpha + 36d_\alpha}{30(1-d_\alpha)} \quad (71)$$

$$I_{R\eta 5} = \frac{18\lambda^2 d_\alpha^3 + 92\lambda^2 d_\alpha + 78\lambda^2 d_\alpha^2 + 24\lambda^2 - \lambda^3 d_\alpha^3 - 6\lambda^3 d_\alpha^2 - 12\lambda^3 d_\alpha - 8\lambda^3 - 72\lambda d_\alpha^2 - 156\lambda d_\alpha - 24\lambda + 72d_\alpha - 16}{120d_\alpha} \quad (72)$$

$$I_{R\eta 6} = \frac{16d_\alpha^3 + 66d_\alpha^2 + 72d_\alpha + 8 - 33\lambda d_\alpha^3 - 138\lambda d_\alpha^2 - 156\lambda d_\alpha - 24\lambda + 18\lambda^2 d_\alpha^3 + 78\lambda^2 d_\alpha^2 + 96\lambda^2 d_\alpha + 24\lambda^2 - \lambda^3 d_\alpha^3 - 6\lambda^3 d_\alpha^2 - 12\lambda^3 d_\alpha - 8\lambda^3}{120d_\alpha} \quad (73)$$

Se reproduce ahora la ecuación (4) del rendimiento en una transmisión por engranajes rectos:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) I_{R\eta}(\varepsilon_\alpha, \lambda) \quad (4)$$

La expresión anterior particularizada para este **caso 5** ($2 < \lambda \varepsilon_\alpha < \varepsilon_\alpha$) en los engranajes con grado de recubrimiento mayor que 2 y menor que 3 queda:

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) (I_{R\eta 1} + I_{R\eta 2} + I_{R\eta 3} + I_{R\eta 4} + I_{R\eta 5} + I_{R\eta 6}) \quad (22)$$

En esta expresión (22) se pueden sustituir los términos $I_{R\eta 1}$ a $I_{R\eta 6}$ de las expresiones (68) a (73) para obtener una única expresión.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para calcular la expresión del rendimiento en una transmisión de engranajes rectos, con grado de recubrimiento comprendido entre 2 y 3, se obtienen 5 expresiones distintas en función de valor del producto de las variables adimensionales $\lambda \varepsilon_\alpha$.

En este capítulo se considerarán 3 de los 5 casos mencionados anteriormente porque abarcan todas combinaciones de ruedas dentadas en las que λ esté comprendido entre 0,333 y 0,666 (ver figura 5), y ε_α varía de 2 a 3, o lo que es lo mismo, d_α varíe ente 0 y 1. Estos 3 casos quedan especificados de la siguiente forma:

$$\text{Caso 1: } < \lambda \varepsilon_\alpha \quad \varepsilon_\alpha - 1$$

$$\text{Caso 2: } \alpha < \lambda \varepsilon_\alpha$$

$$\text{Caso 3: } \varepsilon_\alpha - 1 < \lambda \varepsilon_\alpha \quad \text{o, de otra forma, para: } \varepsilon_\alpha - 1 < \lambda \varepsilon_\alpha \quad \varepsilon_\alpha - \alpha$$

Las expresiones matemáticas del rendimiento cuya validez ha sido contrastada también mediante integración numérica son las siguientes:

CASO 1: $\lambda < \lambda \varepsilon_\alpha \quad \varepsilon_\alpha - I$

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) \left(\frac{55 - 108\lambda + 108\lambda^2 + 81\lambda d_\alpha^2 + 27\lambda d_\alpha^3 - 27\lambda^2 d_\alpha^3 - 81\lambda^2 d_\alpha^2 - 21d_\alpha - 23d_\alpha^2 - 11d_\alpha^3}{60(1-d_\alpha)} \right) \quad (23)$$

CASO 2: $\alpha < \lambda \varepsilon_\alpha$

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) \left(\frac{30\lambda d_\alpha + 99\lambda d_\alpha^2 - 23d_\alpha^2 + 27\lambda d_\alpha^3 - 11d_\alpha^3 + 4\lambda^3 d_\alpha^3 + 24\lambda^3 d_\alpha^2 + 48\lambda^3 d_\alpha + 32\lambda^3 - 120\lambda^2 d_\alpha^2 - 48\lambda^2 d_\alpha + 96\lambda^2 - 36\lambda^2 d_\alpha^3 + 60 - 30d_\alpha - 120\lambda}{60(1-d_\alpha)} \right) \quad (36)$$

CASO 3: $\varepsilon_\alpha - I < \lambda \varepsilon_\alpha$

$$\eta = 1 - 2\pi\mu \left(\frac{1}{Z_1} + \frac{1}{Z_2} \right) \left(\frac{68 - 78\lambda d_\alpha + 69\lambda d_\alpha^2 - 20d_\alpha^2 + 33\lambda d_\alpha^3 - 16d_\alpha^3 - 168\lambda - 48\lambda^2 d_\alpha^2 + 96\lambda^2 d_\alpha - 24\lambda^2 d_\alpha^3 - 4\lambda^3 d_\alpha^3 - 24\lambda^3 d_\alpha^2 - 48\lambda^3 d_\alpha - 32\lambda^3 + 192\lambda^2}{60(1-d_\alpha)} \right) \quad (49)$$



BIBLIOGRAFÍA

- *Modelo de distribución de carga en engranajes de perfil de evolvente, Capítulo 2: Geometría del perfil de evolvente*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, 2006.
- *Modelo de distribución de carga en engranajes de perfil de evolvente, Capítulo 3; Modelo de rendimiento*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, 2006.
- *Modelo de distribución de carga en engranajes de perfil de evolvente, Capítulo 6: Modelo de rendimiento*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, 2006.
- J. I. Pedrero, M. Pleguez *Modelo de cálculo del rendimiento en transmisiones por engranajes rectos*, Actas VIII Congreso Iberoamericano de Ingeniería Mecánica, Cuzco, 2007.

8-MOMENTOS HISTORICOS RELEVANTES EN LA CONCRECIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL



AUTOR: Laura Lázaro Galilea

CENTRO EDUCATIVO: CPEIP Monte San Julián

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La atención educativa es un logro social relativamente nuevo e incluso hay sectores de la sociedad que no entienden lo que puede hacerse educativamente con niños tan pequeños, pero la trayectoria de la Educación Infantil, viene desarrollándose desde hace muchos siglos y es apoyada por los estudios e investigaciones de grandes personajes. Hasta llegar a nuestros días, la Educación Infantil ha pasado por varias etapas de evolución asumiendo y adaptando las nuevas teorías y conocimientos que se desarrollaban, no sólo en el campo de la educación, sino en otros como la medicina y la filosofía. De esta manera podemos establecer en tres momentos históricos, según sus perspectivas, la evolución de la Educación Infantil. En cada uno de estos momentos la concepción de la Educación Infantil ha ido evolucionando incluyendo la anterior. Así en un primer momento se plantea la educación como un hecho filosófico y se centra en cuáles son los fines de la educación. En segundo lugar encontramos un periodo en el que la educación establece una base pedagógica y busca una metodología adecuada. El último momento de este

Contenido

Introducción
La educación como hecho filosófico.
La educación como hecho pedagógico.
La educación como hecho psicológico.
Las nuevas tendencias.
Valoración
Bibliografía

desarrollo histórico coincide con una dimensión psicológica de la educación que partiendo de teorías filosóficas se centra en el conocimiento y análisis de las características de los alumnos.

A continuación paso a detallar más detenidamente estos momentos en la evolución de la Educación Infantil, así como los autores más representativos de las mismas las teorías que tienen incidencia en la educación y su aplicación en la Educación Infantil actual.

EDUCACIÓN COMO HECHO FILOSÓFICO

La idea general, que la filosofía en si y en particular algunos filósofos, aportaron a la educación que hasta ese momento no existía, fue la creación en si de la idea de una posible Educación Infantil. Es decir, son ellos los que establecen que los niños de 0 a 7 años pueden ser educados. Entre los filósofos que apoyan esta idea podemos encontrar a Quintiliano, quien critica a quienes consideran que no deben formarse en las letras a los menores de 7 años. Considera que el niño hará bien en llevar precozmente a cabo algunos aprendizajes que facilitarán más tarde la tarea. Otro de los grandes defensores históricos de la Educación Infantil es Aristóteles, cuya gran aportación fue la de dividir este periodo infantil en 3 subperiodos.

Dentro de las grandes aportaciones de esta época cabe destacar la de establecer un planteamiento teórico para la educación en este periodo, cuyas normas elementales eran:

- El aprendizaje debe de realizarse a través del juego.
- El movimiento también puede estar presente en el aprendizaje.
- Debe preguntarse al niño.
- Debe de iniciarse por los sentidos, mediante objetos que puedan ser comprendidos.

Como podemos observar, los principios creados hace cientos de años son todavía válidos en nuestra metodología actual, pero el problema de esta teoría fue que ninguno de los dos filósofos creó ninguna institución que siguiera estas recomendaciones, ni reflejen sus teorías.

Fue Comenius, quien dio ese paso fundamental el hablar de Escuela Materna, que aunque todavía no lo trata como una institución, comienzan a surgir instituciones que siguen sus orientaciones como las escuelas de Dama en Inglaterra o las de Amiga en España. Son escuelas rudimentarias, vinculadas a monasterios o a Nobles, con fuerte carácter asistencial y con iniciación a la lectura y la escritura. Dentro de las notas características que Comenius estableció en su teoría, merece una mención más destacada la idea de una enseñanza simultánea y al mismo ritmo, ya que no existen diferencias individuales, lo que en su época dio lugar a la idea de que todos pueden aprender lo mismo, incluso la mujer, favoreciendo así la coeducación.

Dentro de estos primeros albores de la Educación Infantil estableció un punto de inflexión Pestalozzi quién crea toda una revolución educativa, *Emilio* (Rousseau) para el desarrollo de la misma.

De esta manera surgirán dos nuevas vías de desarrollo de la Educación Infantil. Aclarar que aunque en este texto se establecen primero una y luego otra, se entrelazaron unas con otras dando apoyo el hecho pedagógico al psicológico como viceversa.

LA EDUCACIÓN COMO HECHO PEDAGÓGICO

Establecida durante el periodo anterior la necesidad, o al menos la conveniencia de una educación infantil, durante este segundo gran periodo de la evolución de la educación infantil, se desarrolla una dimensión pedagógica. Durante este segundo periodo se centran los estudios y avances en elaborar métodos e instrumentos de instrucción lo más adecuada posible para esta educación, en desarrollar una metodología adecuada.

El inicio de este segundo gran momento lo podemos establecer de forma aproximada tras la revolución industrial del SXIX coincidiendo con la escolarización universal. Surge un movimiento nuevo que se dio a conocer como Escuela Nueva. Esta corriente no sólo incluía a profesionales de la educación, sino también de la medicina debido al gran interés que suscitó en la época el estudio científico del niño y de la infancia. La **Escuela Nueva**, cuyo principal interés y estudios se encaminan a buscar formas de mejorar la educación para todos, estableció también unos principios determinantes de cómo enseñar, estableciendo unos ejes en torno a los cuales debería girar la educación:

- Paidocentrismo.
- Profesor.
- Metodología.

Dentro de autores destacables de esta corriente pedagógica cabe destacar a Fröebel, pedagogo de origen alemán creador e impulsor de la institución infantil de mayor trascendencia educativa: Kindergarten. María Montessori, médico psiquiatra que tras realizar estudios de educación con niños deficientes trasladó sus descubrimientos a niños normales. Decroly, médico belga que perfila una teoría sobre el modo de aprendizaje de los niños.

Las aportaciones de estos autores siguen actualmente en vigor, por este motivo es interesante hacer una pequeña reseña de estos que hoy en día todavía guían nuestra metodología en el aula. Dentro de los diferentes principios pedagógicos que Fröebel establece destaca **“el principio de actividad**

intuitivos y generales, influyendo en los procesos cognitivos de aprendizaje. En las aulas este principio se refleja en la necesidad de actividades manipulativas previas a las actividades de abstracción. Montessori establece dentro de sus principios pedagógicos **“la educación como autoeducación”**. Para que este principio se desarrolle es necesario un ambiente en el que el niño pueda moverse libremente y tener a su alcance materiales adecuados con los que el niño pueda investigar. Esta es la base de la actual organización espacial del aula de educación infantil. Decroly por su parte estableció 2 principios base para comprender la forma de aprendizaje de los niños **la globalización**, según la cual la percepción del niño actúa sobre la realidad de forma global o completa no por partes acotadas, **y el principio de interés** que el autor defiende que es el motor del proceso de enseñanza aprendizaje ya que es lo que motiva a los niños a centrar su interés por el

aprendizaje. Basado en estos principios en la actualidad la escuela de infantil trabaja por centros de interés.

LA EDUCACIÓN COMO HECHO PSICOLÓGICO

Dentro de la evolución de la Educación Infantil hay un punto de ampliación de métodos y técnicas en el momento en que se comienza a introducirse el conocimiento y análisis de las características de los alumnos y de la forma en que se desarrolla el aprendizaje en la persona. Es la llamada dimensión psicológica de la educación infantil.

Dentro de esta dimensión psicológica, destacan varias corrientes y todas tienen como característica principal que elaboran sus teorías tomando como base ideas de diversas corrientes filosóficas o filósofos reconocidos. Tomando como base esos ideales filosóficos, crean teorías aplicables a la educación.

Dentro de estas corrientes psicológicas destacan:

- El **Conductismo** basado en la corriente filosófica del Empirismo.
- El **Constructivismo** basado en las ideas filosóficas de Rousseau y Kant.
- El **Modelo Ecológico** basado en las ideas filosóficas del Marxismo.

El conductismo toma como base las ideas de la corriente filosófica del Empirismo que enfatiza el papel de la experiencia, ligada a la percepción sensorial, en la base del conocimiento. Esta premisa se interpreta en el conductivismo estableciendo que todo lo que hay en la inteligencia, antes a pasado por los sentidos, es decir, la educación es de fuera a dentro con lo cual la figura del maestro es central. Es el psicólogo B.F. Skinner quien traslada todos estos conceptos filosóficos a la educación desarrollando la Teoría del Conocimiento Operante. En la actualidad la Educación Infantil no secunda esta corriente, pero sigue utilizando algunas de sus técnicas como son los Programas de modificación de conducta.

El constructivismo hunde sus raíces en las ideas filosóficas de Rousseau y Kant quienes defendían la existencia de determinadas características innatas en el ser humano. Por este motivo dan más importancia a los procesos internos que a los estímulos externos lo que en educación se tradujo en dar más importancia a los procesos cognitivos internos del alumno que al maestro. El gran representante de esta corriente fue J. Piaget. Dentro de las aportaciones de este autor hay dos aplicables en la Educación Infantil actual como son El proceso de desarrollo de la inteligencia y las etapas de desarrollo de la inteligencia. Otros autores destacados de esta corriente fueron Ausubel y Novak. El primero desarrollo la Teoría del aprendizaje significativo, afirmando que el aprendizaje parte de lo que ya sabe el niño estableciendo conexiones. Basándose en esta teoría Noval elabora la Teoría de los mapas conceptuales que son las representaciones gráficas de ese

aprendizaje significativo. Las aportaciones del constructivismo son básicas para desarrollar la enseñanza actual en la Educación Infantil.

La última gran corriente pedagógica es el Modelo Ecológico que basa sus teorías en las aportaciones de Marx y Engels. Aunque no desechan las aportaciones del constructivismo, consideran que el desarrollo de esas capacidades innatas depende de la sociedad en la que se encuentre el niño. Según este modelo la importancia de la forma de aprendizaje recae en la sociedad. Dentro de los representantes de la educación que han adoptado esta postura Brofenbrenner. Este autor creó la Teoría ecológica, estableciendo una serie de estructuras seriadas dentro de los entornos más próximos al individuo y en la cual se explica la influencia que tienen los ambientes en el sujeto y la formación del mismo. Otra gran aportación de este autor fue sacar a la luz las teorías de Vygotsky dentro de las cuales destaca la Teoría de niveles de desarrollo, la cual afirma que el nivel de desarrollo del niño es diferente si lo desarrolla el sólo de si lo hace con ayuda de algún adulto.

La aplicación de estas teorías del modelo ecológico son en la Educación Infantil actual son básicas a la hora de establecer la importancia que tiene la implicación de la familia y el rol que debe desempeñar el maestro en la metodología de esta etapa educativa.

NUEVAS TENDENCIAS

En la actualidad la tendencia de la educación se dirige hacia el desarrollo de corrientes personalizadas, en las cuales se tiene en cuenta las características individuales como moldeadoras del tipo y calidad de aprendizaje. El estudio en estas implicaciones se está llevando a cabo tanto en el campo teórico como en el práctico.

Dentro del campo teórico ha tomado una gran relevancia la teoría crítica de la enseñanza, que promueve la investigación del propio docente como medio básico para conocer la práctica e incidir en ella. Esta corriente se aleja de la necesidad de implicación de expertos externos al propio proceso de enseñanza aprendizaje para poder desarrollar un avance en cuestiones de desarrollo educativo. A esta corriente se le denomina **Investigación-acción** y su mayor exponente es L. Stenhouse quién propuso aplicar esta corriente experimental de la ciencia social al modelo curricular en su intento por encontrar un modelo de investigación y desarrollo del currículo.

Dentro del campo práctico las experiencias renovadoras en Educación Infantil están surgiendo entorno a **la educación emocional** y se están desarrollando básicamente en 2 campos: La estimulación temprana y la animación sociocultural.

La estimulación temprana se basa en el principio de que la inteligencia del niño no depende de la edad, sino que depende prioritariamente de la

oportunidad que se le haya dado de recibir estímulos de forma integral, es decir, tanto físicos como intelectuales. En relación a este campo han surgido distintas experiencias aplicables a la educación infantil entre las que cabe destacar las siguientes experiencias: La guía Portage; Lista de objetivos para registrar los progresos de 0 a 6 años, El método Glenn Doman; centrado en la estimulación multisensorial.

Por otra parte la animación sociocultural, según la profesora Sara de Miguel (Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid) es un *método de intervención* con acciones de práctica social dirigidas a animar, poner en relación a los individuos y a la sociedad en general, con una adecuada tecnología que potencien el esfuerzo y la participación social y cultural. Este tipo de intervención se aplica en la educación infantil en distintos programas, entre los que se destacan: Programa de educación infantil en casa; para la escolarización en zonas rurales de difícil acceso a centros docentes y El proyecto preescolar por correspondencia, realizado en Australia donde periódicamente llega un paquete con material e instrucciones para los padres que así colaboran ampliamente en la educación de sus hijos.

VALORACIONES FINALES

No es casualidad que los países con sistemas educativos más eficaces e influyentes son los que vienen prestando más atención al nivel educativo de la etapa infantil. Estos sistemas han conseguido atestiguar que la adecuada inserción del niño en la escuela y su aprovechamiento depende en gran medida de la preparación anterior, principio que ya propuso Quintiano en el año 95 d.C.

Como se puede ver a lo largo de este breve recorrido por la historia de la evolución de la educación infantil los espacios, las diversas metodologías, e incluso el tipo de actividades específicas que se realizan en la actualidad en las aulas de educación infantil, son el fruto de siglos de estudios. Tienen una base científica, desarrollada por medio de hipótesis que a lo largo de la historia se han consolidado.

Esto debe bastar para explicar el esfuerzo que todos los países del mundo deben dedicar a la Educación Infantil, convencidos de que es el medio

BIBLIOGRAFÍA

- Barcelona 1985.
- 1998.
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada> 17 de octubre de 2011
- http://eduso.files.wordpress.com/2008/05/01-escuela_nueva.pdf 17 de abril de 2011
- <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h-atencion.html> 17 de abril de 2011.
- <http://www.forodeeducacion.com/numero9/009.pdf> 17 de abril de 2011.
- http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0%20figuras_pedagogia.htm 17 de abril de 2011.



9-LEEMOS, COMPRENDEMOS Y ESCRIBIMOS

01/11/2011
Número 14



AUTOR: Milagros Baztán Maisterra
CENTRO TRABAJO: I.E:S Benjamín de -Tudela
ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

En este artículo intentaremos aclarar las siguientes cuestiones necesarias a la hora de realizar el comentario de un texto:

- Redacción y contenido del tema.
- Elaboración, contenido y extensión

Del resumen.

- Esquema de la estructura.

Contenido

Introducción.

Leemos, comprendemos y escribimos.

El tema de un texto debe recoger la intención con la que se ha escrito el texto que queremos comentar. Para descubrir el tema se deben formular las siguientes cuestiones:

- ¿Con qué finalidad el autor ha escrito este texto?
- ¿Qué pretende comunicar el autor?
- ¿Cuál es el sentido global del texto?

El texto, unas veces será una denuncia, otras veces puede ser una crítica, una reflexión, una alabanza, un comentario sobre diversos asuntos que como lectores iremos descubriendo a lo largo de la lectura.

Una vez encontradas las cualidades que debe reunir el tema se redactará de forma breve y concisa, preferentemente con un sintagma nominal.

El núcleo de ese sintagma nominal estará, siempre que sea posible, constituido por un sustantivo abstracto, precedido de un artículo determinado y seguido de un complemento del nombre que sintetice lo tratado en el texto.

Resumir un texto es saber seleccionar lo más importante del texto y expresarlo con nuestras palabras. Para elaborar un resumen podemos seguir el siguiente método:

- Subrayado de las ideas principales que aparecen en el texto.
- Supresión de ideas secundarias, elementos anecdóticos, ejemplos o detalles.
- Generalización de la tesis o idea principal que predomine en el texto.
- Redacción de un texto nuevo escrito con un lenguaje claro, objetivo e impersonal. En el resumen se deben evitar las referencias a la primera y segunda persona del singular, así como a la primera del plural. Se debe emplear la tercera persona del singular, principalmente del presente de indicativo; la sintaxis empleada será compleja, el léxico culto.
- En el resumen se deberá prestar una atención rigurosa a la ortografía, a los signos de puntuación, a la acentuación y al empleo de mayúsculas.
- Por supuesto, se debe evitar el lenguaje coloquial, las expresiones
- El texto que escribamos debe constar de varios párrafos. No se puede construir un texto sin cortes ni apartados.
- Conviene recordar que los tachones no son admisibles, que se debe escribir con buena letra y que es necesario dejar márgenes arriba, abajo, a la izquierda y a la derecha del folio. Tampoco se debe olvidar hacer la sangría inicial al comienzo de la primera línea de cada párrafo.

- La redacción del resumen debe contener términos de introducción y de cierre.

Un resumen debe seleccionar el contenido del mismo siguiendo las indicaciones de la hoja anterior.

Un resumen no debe ser descriptivo. Si así fuera no se lograría resumir el contenido del texto sino solamente su proceso jerárquico.

El resumen del texto no puede estar formado por expresiones más o menos significativas entresacadas del texto. Tampoco se debe copiar literalmente las expresiones más importantes del texto.

En el resumen no cabe introducir opiniones ni valoraciones, ni emociones, ni sentimientos.

El resumen debe ser un proceso de lectura, comprensión, asimilación y redacción.

Estructura:

Realizar la estructura de un texto consiste en entresacar la organización del texto en unidades (partes) relacionadas entre sí. Este apartado define claramente las partes en que se divide el texto y el tipo de relación entre ellas.

Es importante determinar en este análisis el tipo de estructuración que ha elegido el autor para desarrollar las ideas que pretende transmitir en el texto. El autor ha podido elegir los siguientes tipos de estructura:

- Estructura deductiva: Aquella que presenta la información desde lo general a lo particular.
- Estructura inductiva: Aquella que presenta la información desde los datos concretos a lo general.
- Estructura de encuadre: Se parte de la idea principal, se pasa a los datos particulares y en la conclusión se vuelve a la idea principal.

Para realizar la estructura de un texto se pueden seguir estos pasos:

- Localización y subrayado de la idea principal y de las secundarias.

Una vez localizadas éstas, se pueden numerar, agrupar en llaves, subrayar, más operativo sea el subrayado, porque es el que menos ensucia el texto y adelanta de manera gráfica el predominio en el texto de la exposición, argumentación u opinión.

- Jerarquización de ideas y visualización de las mismas en un esquema.
- El esquema no debe tener llaves ni excesivas subordinaciones.

- Debe seguir un orden numérico, que subraye la dependencia de las ideas.

Una forma de esquema puede ser la siguiente:

- ✓ Idea principal
- ✓ Primera idea supeditada a la principal
- ✓ Segunda idea supeditada a la principal
- ✓ Tercera...
- ✓ Segunda idea principal
- ✓ Idea supeditada a la principal
- ✓ Primera idea que completa a la anterior
- ✓ Segunda idea subordinada a la segunda principal
- ✓ Así sucesivamente hasta ordenar todas las ideas expuestas en el texto.

El texto de un esquema debe ser breve. Es aconsejable un enunciado nominal.

Nunca se debe hacer una paráfrasis del texto.

El siguiente texto quiere ser un ejemplo de cómo se redacta un tema, un resumen y una estructura.

El texto siguiente es una columna de Manuel Vincent escrita en el País el trece de Enero de 2008.

BATERÍA

Usted se cree una persona libre, pero, de hecho, más de la mitad de sus actos a lo largo del día son simples acciones y reacciones mecánicas, que realiza con la conciencia manipulada a distancia. Cualquier conductor ha pasado por esta experiencia. Durante un largo viaje en coche uno puede conducir muchos kilómetros desde el subconsciente. De pronto, como si despertara de un sueño y volviera a la realidad, el conductor cae en la cuenta de que está a punto de llegar a su destino sin haber reparado en algunas ciudades que ha dejado atrás. Pese a esta falta de conciencia, el conductor ha cumplido con todas las normas de circulación. Ha puesto el intermitente al adelantar, ha respetado la línea continua, guardado las distancias, no ha sobrepasado el límite de velocidad. Realmente ha conducido ejerciendo él mismo de piloto automático, mientras su cerebro estaba en otra parte, ajeno al paisaje que atravesaba. Tal vez había percibido que una abubilla levantaba el vuelo desde un sembrado o que había un perro aplastado en medio de la carretera. Esta experiencia puede aplicarse a todos los aspectos de la conducta humana. Suena el despertador, el ciudadano salta de la cama, se

ducha, se afeita o se maquilla, desayuna un café con leche y media tostada, sube al coche, se mete en el atasco, llega a la oficina, sonrío al jefe, saluda a los compañeros, revisa los papeles, habla docenas de veces por móvil, almuerza el plato del día, hay más papeles en el despacho, termina la jornada, cierra el ordenador, se mete en el atasco, el portal, el llavín, la casa, la mujer, el marido, los hijos, la noche, la cena, la televisión, la cama. Y así un año y otro año cumpliendo siempre las reglas con palabras y gestos repetidos frente al vuelo de una abubilla o a la visión de un perro despanzurrado convertidos en el acontecimiento de la vida. Un zombi no es exactamente un muerto viviente, sino un ser cuya voluntad está poseída por otro. Robot es una palabra checa que significa esclavo. Alguien que es dueño de nuestros actos va tirando de los hilos hasta que de pronto un día uno se encuentra al final del trayecto sin darse cuenta de que ha vivido. Me pregunto en qué parte secreta del cuerpo tenemos la batería.

Manuel Vincent, El País 13-01-2008.

El tema se debe redactar con un sustantivo abstracto, precedido de artículo al que le debe seguir la esencia del asunto. Un posible tema sería el siguiente:

- La reflexión sobre la vida.
- El cuestionamiento de la libertad.

La elección de estos temas o cualquier otro propuesto por el lector cumple perfectamente con la redacción de un tema en un enunciado nominal que recoja la esencia del contenido del texto.

En cuanto a realizar un resumen del mismo, se puede empezar subrayando las ideas principales, asimilando su contenido y elaborando un nuevo texto que no debe ocupar más de la tercera parte del texto que se resume.

Un posible resumen del texto que nos ocupa podría ser el siguiente:

El hombre del siglo XX se considera libre, pero en realidad no lo es, porque muchos aspectos de su vida los realiza de una manera automatizada y mecánica, sin ejercer el su libertad individual. Vive como si fuera un conductor que cumple las normas, pero que no se entera de lo que ocurre a lo largo del camino. Día tras día repite los mismos actos mecanizados tanto en casa como en el trabajo. De este modo, no lleva una existencia consciente y llega al final de su vida sin enterarse de que ha vivido.

Estructura:

Idea principal: (líneas 1-3) El hombre actual vive como un zombi.

Argumentos: (Líneas 3-23)



El conductor que realiza el trayecto de una manera mecánica (Líneas 3-13).
La repetición de actos a lo largo de nuestra vida como si fuéramos zombis
(13-24)

Conclusión:(línea 25) El hombre actual no es consciente de que la vida ha
pasado.

10-LITERATURA INFANTIL

01/11/2011
Número 14**AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui****CENTRO TRABAJO: No especificado****ISSN: 2172-4202**

INTRODUCCIÓN

El binomio niño - literatura ha existido, existe y existirá.

Porque ¿a qué niño y, por qué no reconocerlo, a qué adulto no le gustan las adivinanzas, los cuentos, las leyendas,...adentrarse en definitiva en un mundo de fantasía, magia e ilusión?

Pues precisamente esta literatura, cuyo destinatario fundamental es el niño, va a ser el hilo conductor del artículo que voy a escribir a continuación.

Así, en primer lugar, nombraré las características más destacadas de este tipo de literatura. Me acercaré después al cuento, como primer acercamiento del niño a la literatura oral y escrita, y citaré, para acabar, las características fundamentales de la biblioteca en el aula.

Comencemos, pues, nuestro apasionante viaje al mundo de la literatura infantil, conociendo, precisamente, las características básicas de este término.

Contenido

Introducción
La literatura infantil
El cuento y su valor educativo
Criterios para seleccionar, utilizar y narrar los cuentos orales y escritos
Actividades a partir del cuento
La biblioteca del aula
Bibliografía

LA LITERATURA INFANTIL

A lo largo de la historia han sido muchos los estudiosos de la literatura que han opinado sobre la existencia de un tipo de literatura específicamente para niños, entre los que sostenían su no existencia destacó Croce, mientras que otros estudiosos de la categoría de Cervera, Bravo-Villasante o Molina, no sólo apoyan su existencia sino que consideran básico su estudio para conocer de una manera global el panorama de la Literatura. Entre las definiciones que han dado acerca de este término podemos resumir diciendo que Literatura Infantil son todas las manifestaciones o actividades que tienen como base la palabra escrita u oral, que con una finalidad artística o lúdica interesa al niño.

Conocida ya su definición, acerquémonos brevemente a su historia. Hasta el siglo XX la finalidad educativa ha primado sobre la lúdica, aunque las obras de autores como Perrault o los Hermanos Grimm, abrieron el camino que se ha generalizado en este siglo.

La Literatura Infantil puede ser dividida, según su creador, en:

1. *Literatura creada para niños*: Son obras que han sido escritas pensando en que iba a ser el niño su receptor principal.
Por ejemplo
2. *Literatura ganada*: Obras que, en principio, no estaban destinadas al niño pero que han sido adaptadas a su consumo y disfrute.
Por ejemplo: Cuentos tradicionales.
3. *Literatura Instrumentalizada*: Aquellas creaciones en las que la finalidad educativa prima por encima del resto.
4. *Literatura creada por los propios niños*: Obras creadas por y para niños.

Podemos dividir la Literatura Infantil, aparte de según su creador, según el género al que pertenecen:

1. Obras de tipo épico (cuentos, leyendas o fábulas)
2. Obras de tipo lírico (adivinanzas, retahílas o poesía infantil)
3. Obras de tipo dramático (teatro para niños y dramatización)

Las finalidades básicas que tiene la literatura infantil son dos:

1. Conseguir que el niño disfrute y se entretenga, desarrollando a la vez su imaginación y su creatividad.
2. Introducir el lenguaje como medio de expresión y comunicación).

Son finalidades de la literatura infantil, también las siguientes:

1. Introducir al niño en el mundo que le rodea, haciéndole conocer las características culturales que tiene a su alrededor (los libros de imágenes, el folklore y las retahílas ayudarán en esta tarea).
2. Proporcionarle al niño los instrumentos necesarios para expresar su mundo interior.
3. Introducirle en el uso de un lenguaje bello y fluido que le sirva como modelo a imitar.
4. Ayudarle a desarrollar su personalidad.

En resumen, la literatura infantil es base para la consecución de nuevos aprendizajes, para consolidar y desarrollar el lenguaje oral y servir de entrada o acercamiento del lenguaje escrito.

Pero para conseguir todos estos objetivos, el profesor de Educación Infantil deberá:

1. Conocer en profundidad este tipo de literatura, sabiendo cuáles son las obras más aconsejables al niño en cada momento.
1. Prestar especial cuidado a la hora de narrar, utilizando un lenguaje bello, rico y posible de imitar por el niño.
2. Tener la imaginación suficiente para realizar actividades que desarrollen y utilicen la literatura.
- 3.
4. Involucrar a la familia en esta tarea, por ejemplo invitándoles a que cuenten leyendas, fábulas o cuentos.

Y, hablando de cuentos, conozcamos ahora su valor educativo.

EL CUENTO Y SU VALOR EDUCATIVO

El primer acercamiento que tiene el niño a la literatura oral y escrita suele ser el cuento.

Ese cuento que los padres, los hermanos, los abuelos, o nosotros, los docentes narramos al niño va a ser la base de su futuro gusto por la literatura. Porque cuando sepa leer, él, por sí mismo, querrá volver a gozar de esos momentos que le hicieron tan feliz. Leyendo primero un cuento, luego un cómic, para acabar definitivamente en el apasionante y fascinante mundo de la literatura.

Pero no es sólo esta función la que tiene el cuento, ya que nos puede servir en nuestra labor docente par:

1. Motivar y aglutinar nuevos aprendizajes.
2. Introducir y desarrollar nuestras unidades didácticas.
3. Potenciar el desarrollo evolutivo del niño a nivel lingüístico, cognitivo, social y afectivo.
4. Trabajar la expresión plástica, expresiva y emotiva.
5. B.Bettelheim, en utilizar el cuento maravilloso como instrumento para ofrecer al niño los recursos necesarios para enfrentarse a situaciones tales como la envidia, los celos, la muerte, la separación,...Dichas situaciones es frecuente que aparezcan en éste tipo de cuentos, y Bettelheim sostiene que trabajando con dichos cuentos el niño puede enfrentarse a diversos traumas, aunque hay que decir que no todos los docentes están de acuerdo en utilizarlo en su labor diaria.
6. Distracción y deleite del niño, después de realizar otras actividades.
7. Complementar dichas actividades y reforzar los aprendizajes que se realizan.
8. Estrechar los lazos entre educador y niños; recordemos que el cuento es la conversación más larga que se puede tener con un niño.

Si todas estas funciones que tiene el cuento nos parecen pocas, hay que decir que también sirve como elemento globalizador, ya que con el cuento podemos trabajar aspectos que aparecen en las tres áreas básicas del currículo de Educación Infantil. Es decir, trabajaremos objetivos y contenidos recogidos en el área de Identidad y Autonomía personal, Comunicación y Representación y Medio Físico y Social.

Como acabamos de mostrar, el cuento es un recurso que nos puede servir para conseguir muchísimos fines que nos marquemos en nuestra labor

docente, debido al demostrado valor educativo que tiene, si sabemos utilizarlo correctamente, ya que no todos los cuentos nos servirán. Por ello debemos de tener claros una serie de criterios para seleccionar y utilizar el cuento para conseguir de él todo el potencial que tiene como recurso educativo, y precisamente estos criterios básicos a la hora de seleccionar y utilizar cuentos van a ser el tema a desarrollar en la siguiente pregunta.

CRITERIOS PARA SELECCIONAR, UTILIZAR Y NARRAR LOS CUENTOS ORALES Y ESCRITOS

Como hemos podido ver en el punto anterior, el cuento, si sabemos utilizarlo y seleccionarlo adecuadamente teniendo en cuenta las características psico-evolutivas del niño al que va dirigido. Nos servirá, entre otras cosas, como elemento globalizador, como base para nuevos aprendizajes, para disfrute del niño, para motivar al niño...

Pero no todos los cuentos son válidos para conseguir estos fines, ya que habría que tener en cuenta un criterio evolutivo, es decir que no podemos utilizar el mismo cuento para un niño de dos años que para uno de cinco, ya que las características físicas, cognitivas y madurativas son diferentes. Por eso si el cuento va dirigido a:

- Niños/as de 2 ó 3 años, tendremos que utilizar fundamentalmente libros de imágenes, en las cuales estos niños encuentran a la vez un instrumento de aprendizaje y de disfrute, aunque cuentos de tema breve y sencillo como

- Niños/as de 4 años: Hay que tener en cuenta que en esta edad se encuentran en un período animista, es decir, asignan a un objeto y a los animales comportamientos específicamente humanos. Fabulación e imaginación son otras dos características que suelen tener los niños de ésta edad, por lo que tendremos que utilizar cuentos en los que aparezcan personajes con los que el niño pueda identificarse y que tengan

serán muy apropiados.

- Niños de 5 años: Aunque en ésta edad siguen estando en el período animista, comienzan a aceptar ya a personas y actitudes de la vida real, por lo que es interesante utilizar cuentos con personajes en que las virtudes de honradez, bondad y amistad sean manifiestas, porque en ésta edad tienden a

Los educadores de este período tan bonito, pero a la vez tan difícil, como es la Educación Infantil debemos de tener en cuenta que estamos formando la personalidad del niño, por lo que tendremos que fomentar y aplaudir los comportamientos y actitudes positivas que aparezcan en los cuentos y tratar de explicar que actitudes como la mentira, robar y pegar no

están bien aunque aparezcan en los cuentos y las realicen personajes a los que los niños admiren y quieran ser como ellos.

A parte del criterio evolutivo, será necesario tener en cuenta otros factores a la hora de seleccionar el cuento con el que vamos a trabajar:

1. Idoneidad con el niño: debe de adaptarse a los gustos e intereses del niño.
2. Expresión: tendrá que ser cuidada y, a la vez, sencilla; que sirva como modelo a imitar.
3. Duración: no podrá exceder de la capacidad de atención que tenga el niño.
4. Predominio de la ilustración: la imagen debe ser la base de todo cuento por encima del texto.
5. Válidos para realizar nuevos aprendizajes.
6. Que les motive, les atraiga y les entretenga.

Una vez delimitados los criterios de selección mencionemos ahora los criterios de utilización y narración de los cuentos:

- Lo primero que hay que tener claro es que todo niño de Infantil prefiere que le narremos el cuento a que solamente se lo leamos, puesto que todos los que le hayamos contado un cuento a un niño alguna vez

entonación ante un momento de peligro, con nuestros movimientos de manos o de ojos ante una situación tensa; en definitiva la mágica complicidad que se establece entre el niño y la persona que le narra el cuento.

- Un factor importante es el tiempo, es decir, cuándo contamos el cuento. Centrémonos en el horario escolar, aunque he de decir la importancia que tiene que el adulto más próximo al niño le cuente un cuento, por ejemplo, antes de irse a la cama. Por mi experiencia personal, he de decir que hay que amoldarse a las características del grupo, ya que hay niños a los que les gusta oírlo antes del recreo, y, en cambio otros, prefieren hacerlo antes de ir a casa; por ello debemos amoldarnos siempre al momento en el que grupo de niños al que va dirigido le saque un mayor jugo.

- Otro factor fundamental es el lugar donde contamos el cuento. Tendrá que ser en un lugar cómodo, preferiblemente en el que haya colchonetas o alfombras donde los niños se sienten. Lo más aconsejable es que sea siempre formando un semicírculo para que todos vean a la

persona que está contando el cuento. Es muy recomendable favorecer la atmósfera o el ambiente en el que se va a decorar el cuento, por ejemplo con algún recorte o dibujo relacionado con la historia que les vamos a contar, ya que esto motiva y predispone mucho al niño.

• Otros consejos que expone maravillosamente una de las mayores estudiosos de la utilización del cuento en la escuela, como es Sara Brayant, son:

- Nunca interrumpir el relato del cuento una vez empezado.
- Dejar que el niño saboree los momentos de horror que aparezcan.
- Invitarles a que participen activamente en la narración cantando las canciones o imitando el sonido de los animales que aparezcan.
- Y el más importante de los consejos es que para conseguir que el niño disfrute con el cuento es que el adulto que lo está contando disfrute también con él, que se meta en la fantasía del cuento y se deje llevar al mundo de la imaginación y la maravilla.

Una vez contado el cuento, podemos realizar una serie de actividades que nos ayudarán mucho en nuestra labor docente.

ACTIVIDADES A PARTIR DEL CUENTO

Como hemos venido señalando a lo largo del artículo, además de la finalidad lúdica, el cuento, puede ser utilizado para desarrollar la personalidad del niño a nivel lingüístico, cognitivo, social y afectivo; para desarrollar la capacidad expresiva y plástica; para introducirlo en el lenguaje oral y escrito; para motivarle, pues para conseguir todos estos objetivos el docente de Educación Infantil deberá proponer al niño las siguientes actividades:

1. Actividades relacionadas con el lenguaje:

- Diálogos y verbalizaciones por parte del niño con ayuda e introducción del profesor de qué le ha parecido el cuento, qué le ha gustado y qué no...
- Descripción de los personajes que aparecían.
- Inventar otro final.
- En este apartado debo hacer obligada mención a Gianni Rodari y su

actividades, dirigidas todas ellas al desarrollo de la fantasía, la imaginación y la creatividad del niño.

2. Actividades rítmicas y plásticas:

- Cantar las canciones que aparecen en el cuento.
- Inventar un baile para dichas canciones.
- Dibujar lo que nos haya sugerido el cuento.
- Pintar y recortar el personaje que más nos haya gustado.
- Modelarlo con plastilina o barro.
- ...

3. Actividades dramático - expresivas:

- Representar el cuento disfrazándose como los protagonistas del cuento.
- Hacer títeres de los personajes del cuento.
- Expresar la tristeza o alegría que muestra el protagonista del cuento.
- Andar como anda el gigante o el gnomo.
- Imitar los oficios que aparecen en el cuento.
- Hacer como hacen los animales del relato.
- ...

Como hemos visto son muchísimas las actividades que podemos realizar utilizando como base un cuento, y gracias a las cuales conseguiremos el desarrollo pleno de la personalidad del alumno a todos los niveles (cognitivo, lingüístico, expresivo y social o afectivo) de una manera lúdica y entretenida para el niño.

Una de las mejores maneras para acercar al niño a la literatura infantil en general y al cuento en particular es mediante la biblioteca de aula, último punto de nuestro tema.

LA BIBLIOTECA DEL AULA

Desde muy pequeño, el niño, se siente enormemente atraído por los llamativos colores que aparecen en las ilustraciones de los libros. Por eso toda aula de Educación Infantil que se precie debe de tener, por pequeña que sea, una biblioteca de aula.

Las funciones básicas de la biblioteca de aula son:

1. Educativa o docente: sirve para que el niño adquiera nuevos aprendizajes o consolide los que ya tiene.
2. Lúdica: es utilizada como distracción para el niño y para que disfrute con la literatura.
3. De ayuda al docente: puede utilizarla como un recurso básico en su labor diaria.

Otros fines básicos que tiene según Cristina Castillo son:

1. Introducción en el mundo literario.
2. Acercar al niño al cuidado y buen uso de los libros.

Las características espaciales que debe tener son:

1. Deberá estar en un rincón apartado de los talleres de mayor actividad.
2. Comodidad, tendrá que haber colchonetas o algún sitio cómodo donde los niños puedan sentarse.
3. Iluminación: a ser posible, cerca de la ventana.
4. Accesibilidad: hay que tener en cuenta la altura de los niños de Infantil.
5. Llamativo: las portadas y las ilustraciones tienen que estar a la vista, ya que la mayoría de los niños de Infantil seleccionan el libro por lo llamativo de sus ilustraciones.

En cuanto a los contenidos que deben de tener:

- Cuentos de todo tipo y de todas clases.
- ejemplo.
- Libros de adivinanzas, leyendas, retahílas y fábulas.
- Libros de poesía, donde autores como Gloria Fuertes, Machado, Alberti o Salinas, no pueden faltar.
- Libros creados por el profesor y el alumno.

La biblioteca puede tener un servicio de préstamo, gracias al cual podremos involucrar a la familia en nuestra tarea docente y en conseguir transmitirle al niño nuestro gusto por la literatura.

Creo que ha quedado demostrado que la literatura infantil puede y, de hecho, debe ser utilizada en la escuela como un recurso fundamental de nuestra tarea docente, ya que aparte de conseguir el futuro gusto y deleite del niño por la esencial a la hora de ofrecerle al niño nuevos aprendizajes o fomentar los que ya tiene. Además de desarrollar su personalidad, nivel cognitivo, lingüístico, social y afectivo.



BIBLIOGRAFÍA

- <http://www.ellapicero.net/node/3099>
- http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n7_07/n7_07_148.pdf
- <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/blitz3-cas.pdf>
- <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- <http://home.coqui.net/sendero/ponencia.pdf>
- <http://sincronia.cucsh.udg.mx/litinfant.htm>
- http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2011/revista_40/25.pdf
- *La literatura infantil en la educación básica*". Cincel, Madrid, 1984.
- <http://www.solcitosenred.ecaths.com/ver-trabajos-practicos/1018/criterios-para-la-seleccion-de-cuentos/>

11-COMPARTIR Y COOPERAR ES APRENDER

01/11/2011
Número 14

AUTOR: María Martínez de Quel Laya.
CENTRO TRABAJO: CPEIP La Estación.
ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

Es evidente que dentro del aula tenemos una gran diversidad de alumnado y que cada niño/a aprende e incorpora nuevos conceptos de forma diferente.

Teniendo en cuenta las características de mi grupo clase (veinticuatro alumnos, once niños y trece niñas, siendo siete alumnos inmigrantes, tres de ellos con poco conocimiento del idioma y un niño con necesidades educativas especiales, ya que esta diagnosticado con un trastorno Asperger). Esto quiere decir que tiene dificultades en la interacción social y en la comunicación con los demás, también presenta intereses muy concretos en ciertos temas como son los planetas, suele presentar rabietas y conductas más infantiles ante la negativa a sus deseos.

Dentro de la programación de aula correspondiente a un curso de primero de primaria y en el área de conocimiento del medio, trabajando el tema de -los alimentos- a lo largo de una quincena, repartida en

Contenido

- Introducción
- Objetivos
- Recursos
- Metodología
- Sesiones
- Evaluación
- Bibliografía

cuatro horas y media semanales. He elaborado unidades didácticas planteadas para trabajar con una metodología diferenciada, en la que cada alumno participa, interactúa y colabora con sus compañeros.

La experiencia ha resultado muy gratificante, tanto para niños, padres/madres y maestras. Por lo que os invito a experimentar y disfrutar de esta aventura.

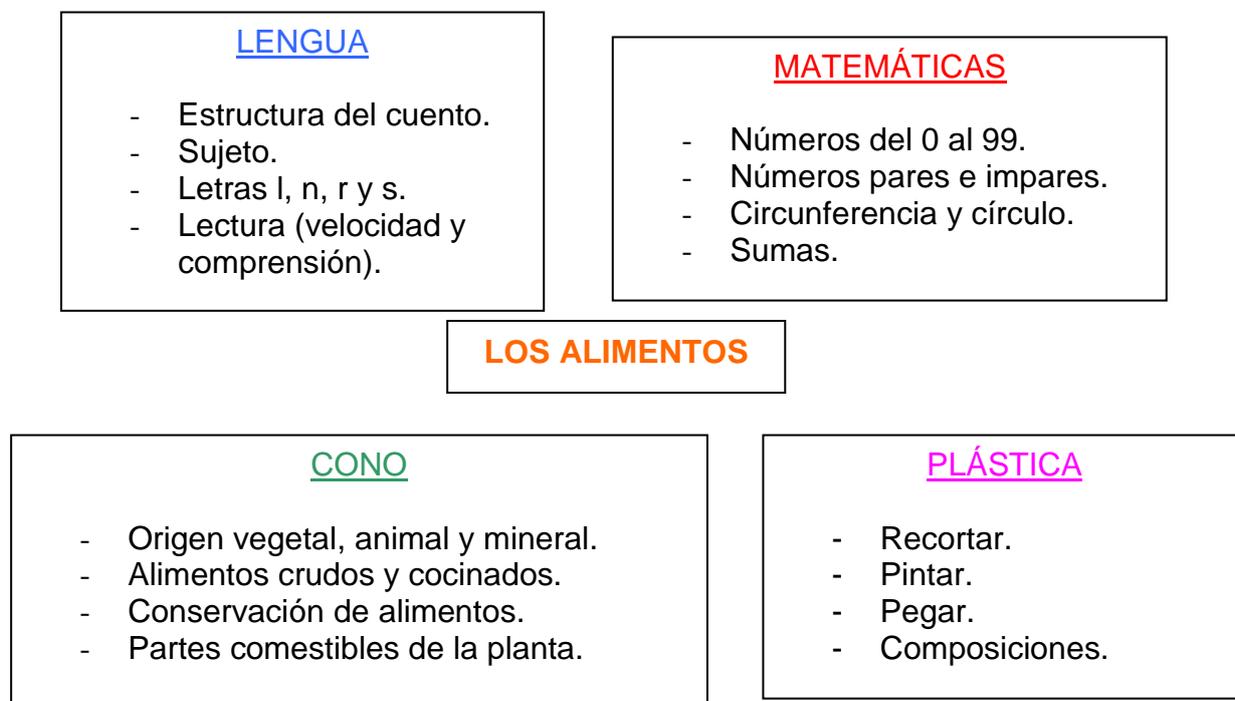
OBJETIVOS

Tras realizar una toma de contacto y evaluación inicial, me planteo fomentar la autonomía a la hora de trabajar en clase, a la vez que tenía presente que son alumnos que han iniciado una nueva etapa escolar.

Por ello basándome en una propuesta constructivista he elaborado equipos de cooperación, en los que los niños se ayudan e intercambian ideas, conocimientos y observan diferentes puntos de vista.

He relacionado conceptos y vocabulario dentro de las diferentes áreas que forman parte del currículo de educación primaria. Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, que en cada comunidad autónoma se regula mediante diferentes Reales Decretos.

A continuación se puede ver un mapa conceptual:



Me planteo estos objetivos para esta unidad:

- Conocer alimentos de origen vegetal, animal y mineral.
- Descubrir partes que se aprovechan de las plantas.
- Conocer alimentos crudos y cocinados.
- Conocer el proceso de elaboración de los alimentos.
- Observar la conservación de los alimentos.

- Competencias
- Leer y escribir.
- Obtener e interpretar información.
- Desarrollar la atención.
- Razonar.
- Usar el ordenador.

RECURSOS

Para llevar a cabo la unidad voy a utilizar diferentes materiales como láminas,

Además de estos recursos materiales, es importante la participación de otros profesionales educativos (maestra de pedagogía terapéutica, compensatoria, etc.) y de las familias (recursos personales), sin olvidarnos de los propios alumnos/as. Ya que van a ser ellos mismos los que van a ir descubriendo mediante la búsqueda y participación dentro de la clase los conceptos trabajados.

METODOLOGÍA

Como ya he dicho, la metodología va a ser participativa y cooperativa, en la que cada niño/a con ayuda de sus compañeros, padres y maestras adquieren e incorporan conceptos nuevos a los ya existentes, construyendo una realidad más amplia de aprendizaje.

La maestra va dirigiendo y encaminando dicho aprendizaje, pero son los alumnos los que debaten y plantean sus inquietudes.

Se trabaja mediante equipos, en este caso he elaborado cuatro grupos de seis alumnos cada uno. Cada grupo lo he formado teniendo en cuenta las características de sus componentes para conseguir equipos equitativos de trabajo en cuanto a conocimientos. Partiendo de lo que cada niño/a sabe o conoce evaluación inicial-

Mediante esta metodología se observa como cada alumno/a adquiere un rol definido dentro del grupo, aunque este puede variar dependiendo de la actividad o los conocimientos de cada uno.

SESIONES

Durante esta quincena se va a realizar además del libro de conocimiento del medio de primero de primaria, fichas y diferentes actividades más atractivas para los alumnos.

A continuación quedan desglosadas las sesiones:



- 1º Sesión: una hora.

La sesión comienza presentando la unidad LOS ALIMENTOS-, a cada

- 3º Sesión: una hora.

Comenzamos repasando lo que hemos estudiado en días anteriores. Una vez que hemos acabado de repasar, nos surge una duda: ¿todos los alimentos están igual? Los alumnos saben que hay cosas que guardan en estanterías y otras en la nevera. También saben que sus madres cocinan y que existen recetas de cocina.

Aprovechando una de las actividades del libro, vamos a elaborar en clase dos platos, para ver el proceso de conservación y elaboración de los alimentos.

Durante media hora se realizarán actividades del libro, trabajo más individualizado por parte de los alumnos.

- 4º Sesión: media hora.

Tras repasar lo trabajado en otras sesiones, hablamos de recetas de cocina. También vemos un pequeño fragmento de un programa televisivo en el que se elaboran recetas de cocina.

Nos damos cuenta que es muy importante el orden y la limpieza a la hora de cocinar, y como creemos que éstas, son normas que podemos utilizar dentro de clase, las vamos a colocar en un cartel para tenerlas en cuenta.

---ES IMPORTANTE EL ORDEN Y LA LIMPIEZA ---

- 5º Sesión: una hora.

Hoy es un día importante, aprovechando que tenemos cerca del colegio una pequeña tienda de alimentación, vamos a ir a comprar ingredientes para hacer una tarta de galletas y macedonia de frutas. Contamos con la colaboración de una maestra de apoyo que nos acompaña en esta salida. Los padres han sido debidamente informados, mediante una notificación por escrito y dando su consentimiento.

Dos grupos elaboran macedonia y otros dos grupos tarta de galletas, para lo cual tienen que hacer una lista de la compra con los ingredientes que quieren, en colaboración con toda la clase hemos dicho los principales ingredientes. Aunque cada grupo ha incorporado algunos que les gustaban

- 6º Sesión: una hora.

¡Manos a la obra ! Todos nos lavamos las manos y nos ponemos a cocinar. En esta actividad hemos pedido la colaboración de alguna madre/padre, ya que todos los grupos van a hacer su receta a la vez.

Con anterioridad he hablado con las madres/padres, dándoles unas pequeñas pautas.

Durante esta actividad se ha colocado una cámara para gravar esta pequeña experiencia, claro esta los padres están informados y han dado su consentimiento.

- 8º Sesión: una hora.

Ha llegado el momento de comprobar lo que hemos aprendido, primero hay una evaluación individual, en la que cada alumno por separado resuelve una pregunta sobre el tema. Durante los últimos quince minutos hay unas preguntas grupales en las que cada equipo plasma su opinión y evalúan su trabajo.

- 9º Sesión: media hora.

En esta sesión vemos un fragmento del video en el que realizamos nuestras y repasamos lo aprendido, para casa cada niño/a apuntará una receta que luego colocaremos en un recetario de clase.

EVALUACIÓN

Puedo decir que la evaluación final realizada tanto por alumnos/as, padres y profesores ha sido positiva.

Los niños han disfrutado, han participado, se ha fomentado el interés, la colaboración y el trabajo. Han conseguido alcanzar los objetivos marcados. Ya que mediante la experimentación los alumnos que poseen algún tipo de dificultad han podido observar en vivo el tema que estábamos tratando utilizando diferentes sentidos y canales de información.

Creo que esta forma de trabajar no tiene porque sustituir al libro sino complementar, disfrutando de actividades que pueden resultar más lúdicas acercamos los contenidos y fomentamos la creatividad e interés de los alumnos por el aprendizaje.



BIBLIOGRAFÍA

- Lucrecia Persico, (Libsa,S.A.2009
- (- Calpe, 2008
- / 2005
- <http://www.pequerecetas.com/recetas-para-fiestas-infantiles>.

12-CÓMO TRABAJAR LOS SENTIMIENTOS EN EDUCACION PRIMARIA



AUTOR: Oskia Sancho Eusa.

CENTRO TRABAJO: CP Remontival

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Es importante trabajar los sentimientos con los niños y niñas de edades comprendidas entre los seis y doce años. Para ello es una buena opción trabajarlos en los colegios. Allí los niños y niñas viven muchas experiencias y es muy buena oportunidad para partiendo de esas experiencias poder hablar de los sentimientos.

Pero siempre no resulta fácil hablar de los sentimientos, ya que los niños de estas edades no están acostumbrados a hacerlo y no saben como expresar lo que en esos momentos pasa por su cabeza.

Para poder hablar sobre los sentimientos, primero hay que trabajarlos. Existen diferentes formas de trabar los sentimientos, pero la mas atractiva y eficaz, es hacerlo de una manera lúdica.

A continuación se proponen diferentes actividades lucidas para trabajar los sentimientos en el aula.

Contenido

Introducción
Primera actividad
Segunda actividad
Tercera actividad
Cuarta actividad
Conclusión
Bibliografía

PRIMERA ACTIVIDAD

¿QUÉ SIENTO?

Introducción

Todos sentimos emociones (miedo, enfado, envidia, tristeza, alegría, vergüenza...) Pero muchas veces no identificamos que es lo que sentimos. Además todos no tenemos por que sentir lo mismo ante una misma situación y eso lleva a los niños muchas veces a la duda.

Objetivos

- Identificar diferentes emociones.
- Saber poner un nombre a lo que sentimos.
- Aceptar que ante una misma situación no todos tenemos los mismos sentimientos.

Metodología

Los alumnos se sentaran en en suelo en circulo. Cada alumno, cuando llegue su turno, lanzara el dado y saldrá el nombre de una sentimiento y tendrá que decir cuando o en que situación a vivido ese sentimiento.

al alumno: ¿Cuándo has sentido vergüenza? Y el alumno tendrá que responder.

En algún momento si el alumno no sabe qué contestar, se seguirá con el juego.

Una vez acabada la acti521(a)-3(ca)F[()]361 0a s te[an hac11(v)10(e)1(la 8)-61(u)-3(

manera podremos ampliar nuestro vocabulario relacionado con las emociones.

Objetivos

- Aceptar que las emociones tienen diferente intensidad.
- Ponerle nombre a lo que sentimos.
- Respetar los sentimientos de los demás.

Metodología

Cogeremos temperas de diferentes colores. Cada color lo relacionaremos con un sentimiento.

Por ejemplo

- ❖ alegría / enloquecido de alegría: verde
- ❖ nervios / inquietud: amarillo
- ❖ miedo / terror: rojo

Una vez establecidos los sentimientos y colores, cogeremos una cartulina y pinceles. Elegiremos un sentimiento, por ejemplo miedo/terror y el color correspondiente. Como esos sentimientos no tienen la misma intensidad, cogeremos el color rojo y en una cartulina pintaremos la palabra terror de un color rojo más intenso que la palabra miedo. Para pintar la palabra miedo diluiremos el color rojo con un poco de agua.

Haremos la misma actividad con todos los sentimientos anteriormente mencionados.

Material

- Cartulinas
- Pinceles
- Temperas

TERCERA ACTIVIDAD

LAS EMOCIONES SE REFLEJAN EN NUESTRO CUERPO

Introducción

Los sentimientos muchas veces se reflejan en nuestro cuerpo. Por ejemplo, cuando sentimos tristeza, se nos borra la sonrisa de la cara y en ocasiones nos salen lágrimas. Cuando estamos alegres, contentos, se nos ilumina la cara, sonreímos...

Objetivos

- Identificar las señales físicas que se muestran ante los sentimientos.
- Nombrar los sentimientos.
- Respetar los sentimientos de los demás.

Metodología

Nos sentaremos en círculo y un alumno saldrá al medio. Utilizando su cuerpo y con gestos en la cara, representará un sentimiento que los demás compañeros tendrán que identificar.

CUARTA ACTIVIDAD

SINTIENDO MEDIANTE LA MÚSICA

Los estímulos que recibimos en nuestro entorno, nos hacen tener unos sentimientos u otros. Con la música nos sucede lo mismo. Por lo general al escuchar música los sentimientos se nos ponen los sentimientos en marcha.

No todos ante la misma canción percibimos los mismos sentimientos, pero si que en muchas ocasiones una misma canción nos hace sentir algo parecido al resto.

Objetivos

- Darnos cuenta de que es lo que estamos sintiendo.
- Saber ponerle nombre a lo que sentimos
- Respetar los sentimientos de los demás.

Metodología

Se les repartirá a todos los alumnos un folio. Se les dejará todo el aula para que escojan un espacio en el que se sientan cómodos. Se pondrá una música y los alumnos tendrán que escribir que es lo que van sintiendo conforme va avanzando la canción. También podrán apuntar en el folio que imágenes les sugiere la canción.

Una vez terminada la canción, pondremos en común lo que cada alumno a sentido, y así, podremos ver que en ocasiones si que coinciden los sentimientos y en otras no sucede lo mismo.



CONCLUSIÓN

Los profesionales que trabajan con niños saben cuanto les cuesta mostrar sus sentimientos y las dificultades que tienen para hacerlo. Desde los centros educativos es interesante que trabajemos con ellos enseñándoles a expresar y a respetar esos sentimientos. Las actividades comentadas anteriormente son un buen método para trabajar los sentimientos en educación primaria.



BIBLIOGRAFÍA

- Portaera alduratsuak garatzen. 3Urtetik 12urtetara. Nafarroako Gobernua.
- Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.
- Cuaderno de educación en sentimientos (programa de educación para la convivencia). Educación Primaria. Alberto Acosta, Jesus Lopez Megias, Ignacio Segura y Emilio Rodriguez.

13-LAS RUTINAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS



AUTOR: Mónica Díaz Pinillos

CENTRO TRABAJO: CPEIP Puente la Reina

ISSN: 2172-4202

1. INTRODUCCIÓN

Utilizar ciertas rutinas en el aprendizaje del inglés, en E.I y E.P, ayuda al alumno a sentirse cómodo, seguro y tranquilo, ya que en un periodo breve de tiempo aprende las expresiones básicas que le permiten desenvolverse en clase, comprobar sus progresos y conocer con antelación casi todo lo que hará después.

Pero es en la etapa de 3 a 6 años cuando podemos hacer de las rutinas el eje alrededor del cual se desarrolle cada una de las sesiones.

Desde mi experiencia como profesora de inglés en E.I, explicaré cómo desarrollar una sesión en el aula, tomando como base

Comenzamos asociando secciones y espacios, así relacionamos:

- Asamblea suelo sentados en círculo.
- Actividades Orales suelo / alfombra

Contenido

1. Introducción
2. La Asamblea
3. Actividades Orales
4. Trabajo en mesa
5. Repaso y despedida
6. Conclusión
7. Bibliografía

- Trabajo en mesa sentados en sillas.
- Repaso y Despedida alfombra.

Ahora comentaré alguna de las actividades que pueden desarrollarse en cada una de las secciones.

2. LA ASAMBLEA

Cuando comienza la clase los alumnos se sientan en el suelo formando un círculo.

Cada día se nombra a un alumno diferente ayudante del profesor y se sienta junto a éste. A partir de ese momento comienza una conversación tipo:

P/T_ Profesor	A/H_ Ayudante	As/Ss_ Alumnos
---------------	---------------	----------------

P: ¡Hola, buenos días!

T: Hello, good morning!

As: ¡Hola, buenos días!

Ss: Hello, good morning!

P: ¿Quién es el ayudante hoy?

T: Who is the helper today?

As: La ayudante es Iranzu.

Ss: Iranzu is the helper today.

El profesor entrega al ayudante un gomet azul con forma de círculo.

P: Iranzu, de qué color es el gomet?

T: What colour is the sticker?

A: Es azul.

H: It's blue.

El ayudante pega el gomet junto a su nombre en la lista de alumnos de clase, de esta forma los niños controlan los turnos. Los gomet de diferentes colores nos ayudan a repasarlos; y con los alumnos de 5 años, se puede incluir información sobre la forma y el tamaño.

P: ¿ Quién falta hoy?

T: Who is missing today?

A: Hoy falta Iker.

H: Iker is missing today.

Todos juntos dicen la siguiente rima:

*As: Hoy falta Iker, hoy falta Iker
todos aplaudimos con las manos
y decimos...
hoy falta Iker.*

*Ss: Iker is not here today, Iker
is not here today, we all y
clap our hands and say
Iker is not here today.*

P: Vale. Contemos.

al mismo tiempo que ellos pero con el transcurso del tiempo los alumnos aprenden a contar el número de compañeros que hay en clase sin ayuda.

As: Uno, dos...

Ss: One, two...

P: Y conmigo 21.

T: And we are 21 with me.

El ayudante escribe el número en la pizarra (en la clase de 5 años y conforme vayan adquiriendo autonomía) y se acerca al calendario.

P: ¿Qué día es hoy?

T: What date is it today?

A: Jueves.

H: It's Thursday.

En cuatro años se contestará 01 á incluyendo el año y la estación. El ayudante rodeará la fecha en el calendario.

P: Y... uno, dos y tres.

T: And...one, two and three.

*As (cantando): Que tiempo hace hoy,
hace hoy, hace hoy
que tiempo hace hoy
um..um..um..*

*Ss (singing): What's the
weather like today, like today,
like today, what's the weather
like today um..um..um..*

P: ¿Llueve? ¿Hace sol?...

T: Is it rainy? Is it sunny?...

A: Hace sol.

H: It's sunny.

P: ¿Hace frio? ¿Hace calor?...

T: Is it cold? Is it hot?...

A: Hace calor.

H: It's hot.

El ayudante utilizará unas imágenes sobre el tiempo y la temperatura y colocará las adecuadas para ese día a un lado del calendario.

La conversación mantenida en la asamblea utiliza siempre esta estructura, lo que varía son las palabras utilizadas, según el día. A lo largo del curso y dependiendo del grado de aprendizaje adquirido por los alumnos se pueden tratar más aspectos en la asamblea, como por ejemplo, cómo nos

(

Los alumnos se adaptan rápidamente al funcionamiento de la asamblea, les encanta ser ayudante del profesor y tomar el papel de protagonista, así como participar y contestar a las preguntas que se hacen.

La asamblea resulta un buen entorno para que el profesor valore el aprendizaje del inglés oral, en primer lugar por tratarse de una situación habitual que al niño no le crea ningún estrés y en segundo lugar al tratarse de actividades repetidas día a día permite evaluar el progreso de cada uno de los alumnos sin dificultad.

3. ACTIVIDADES ORALES

Es conveniente utilizar espacios diferentes para acciones distintas, ya que a la larga los alumnos relacionan el espacio con el comportamiento (ej. En la alfombra se puede hablar, bailar, etc. pero en la mesa hay que trabajar en silencio.).

de movimiento, aprender una canción, escuchar un cuento, hacer teatro o juegos.

Una vez determinada por el profesor la actividad a realizar ese día, los alumnos se disponen a empezar.

Cada actividad tiene un ritual propio para empezar, por ejemplo el día que hay que escuchar un cuento, se comienza recitando siempre la misma rima.

*“Abrimos los ojos, abrimos las orejas
y cerramos la boca shh, shh, shh...”*

*“Open your eyes, open your ears,
and close the mouth, shh, shh...”*

Esto hace que el alumnado sepa que es lo que tiene que hacer, en este caso callar y escuchar.

Después de terminar con la actividad, se canta siempre la misma canción para que los alumnos comprendan que es el momento de cambiar de actividad e ir hacia las mesas a hacer un trabajo diferente. Un ejemplo de canción sería:

*“Todos a sentarse, a sentarse,
a sentarse, todos a sentarse en
las sillas”*

*“Everybody sitting down, sitting
down, sitting down, everybody
sitting down in the chairs.”*

4. TRABAJO EN MESA

Después de escuchar la canción nombrada en el anterior punto, los alumnos se sientan normalmente con rapidez en la silla, y es ahora cuando ellos ya saben que van a realizar una actividad personal (colorear, realizar fichas de lecto-

(

El ayudante del día se encarga de repartir y recoger con el profesor el material que se ha usado.

Teniendo en cuenta el ritmo personal de cada niño, dejamos un margen de tiempo para que todos los alumnos puedan terminar la tarea;

nde ahora podrán jugar, ver un cuento, etc.

4. REPASO Y DESPEDIDA

Aprovechando que los alumnos cuando terminan su actividad de mesa van a la alfombra, se puede utilizar este espacio para hacer una actividad de repaso o simplemente terminar despidiéndose con una canción.

*“Es hora de despedirse
es hora de despedirse
todos a recoger y decimos
adiós, adiós”*

*“It’s time to say good-bye
it’s time to say good-bye
everybody tidy up and say
bye – bye”*

Cuando acabamos la canción los alumnos saben que ha llegado el momento de recoger todo.

5. CONCLUSIÓN

La utilización de rutinas en una sesión de inglés para niños de 3 a 6 años tiene múltiples ventajas, ya que como se ha mencionado al comienzo de este artículo favorece que el alumno se sienta cómodo, seguro y tranquilo y

- Nos permite economizar tiempo pues el cambio de actividad se realiza mucho más rápido.



- La implicación en las actividades es alta ya que los alumnos saben cual es el comportamiento y acción que se espera de ellos en todo momento.
- El hecho de mantener las secciones fijas permite que el alumno se desenvuelva con soltura en clase, aunque no domine todas las estructuras o el vocabulario que utiliza el profesor.
- Las canciones y rimas que llevan asociadas las rutinas, además de delimitar secciones y espacios, hacen que los alumnos se diviertan y controlen sus progresos.

Y para terminar, me gustaría añadir que mi experiencia me ha demostrado que las rutinas en niños que comienzan el aprendizaje de un idioma, además de todas las ventajas ya citadas, contribuyen a crear un ambiente muy agradable en el aula donde los niños disfrutan y aprenden inglés.



BIBLIOGRAFÍA

- Sabine Buda y Jose t. Pérez Romero: Cuerpo de Maestros. Temario Inglés. MAD. Sevilla 2008.
- n°14, Macmillan English Language Teaching, Madrid, 2007/08.
- www.oup.com
- www.macmillanelt.es

14-DESARROLLO LÓGICO MATEMÁTICO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO: No especificado

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

En general, podemos categorizar la visión de las matemáticas en dos extremos:

- Visión formal: que ve las matemáticas como un conjunto de reglas, esquemas, estructuras y en general una herencia cultural que la escuela debe transmitir. Para ello son necesarias destrezas que conduzcan al niño/a a conocer reglas y conceptos que se adquieren mediante la instrucción.
- Visión matemáticas como actividad: plantea aspectos como la formalización, la clasificación, la ordenación, la cuantificación. Busca que los alumnos/as descubran las reglas, exploren ideas y construyan conocimientos y son tareas a realizar por el propio estudiante.

Teniendo en cuenta estas dos visiones y enlazando con los valores que la sociedad atribuye a los conocimientos matemáticos, no es de extrañar la importancia que se da al aprendizaje de conceptos iniciales matemáticos.

Contenido

Introducción
Formación de capacidades relacionadas con el desarrollo lógico matemático
Recursos didácticos y actividades adecuadas a la etapa de Educación infantil
Bibliografía

Esta importancia se formula señalando la utilidad que los conocimientos matemáticos tienen en la vida: la necesidad de usar esos conocimientos, la contribución de las matemáticas en el desarrollo de conceptos básicos para otras materias y en el avance de numerosas disciplinas, el servir de base para el desarrollo científico, proporcionar una forma de comunicación concisa y no ambigua, desarrollar el pensamiento lógico y las capacidades espaciales.

La matemática en Ed. Infantil, sin embargo, no debe plantearse como que su principal actividad sea adquirir conocimientos, sino que sirviéndose de la actividad (acción) como medio, se conduzca a la construcción de esos conocimientos.

Es necesario perder los prejuicios que el propio profesorado pueda tener ante esta materia, poner mucha atención y esforzarse en la iniciación matemática de los alumnos/as.

La matemática promueve virtualidades que son metas educativas. Podemos remarcar este alto valor formativo señalando sus efectos en la educación intelectual y en la educación moral del alumno/a:

- En el ámbito de la formación intelectual, la matemática enseña a reflexionar sobre las situaciones, a separar y considerar lo esencial sobre lo accesorio. Ejercita el juicio, haciendo distinguir lo no demostrado y lo verdadero de lo falso. Como consecuencia, organiza el pensamiento ordenando ideas, elaborando consecuencias, distinguiendo medios, causas y efectos. Forma el espíritu científico, con todo lo que esto lleva de objetividad, de precisión y de espíritu crítico.
- En el ámbito de la formación moral y estética, la matemática fomenta la necesidad de rigor, del discernimiento, de la claridad en la verificación de las pruebas; el gusto por el orden, la concisión, la elegancia, el hábito de conocer, indagar y comprender los principios de las cosas, los a priori de las doctrinas, el descubrimiento y la sensibilización por la belleza de las formas y de la organización en la naturaleza y en la técnica (Servais, 1980).

Se ha de insistir que la iniciación matemática ha de ser una construcción mental vivida, experimentada paso a paso. Para ello debe ser fuertemente motivadora y estar conectada con la realidad que se vive. Y de tal manera llevada que la progresiva asunción de conceptos matemáticos debe favorecer y conseguir un creciente nivel de dominio sobre la vida.

FORMACIÓN DE CAPACIDADES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO LÓGICO MATEMÁTICO

Desde las aportaciones de Piaget se plantea la importancia de la actividad como base de la construcción del conocimiento. Se considera como principio básico del aprendizaje que el niño/a no sea un sujeto pasivo del mismo sino que, desde la acción construya el conocimiento. El niño debe partir de la información recibida y resolver desde la aplicación de los esquemas que posee.

El aprendizaje matemático debe llevarse a cabo desde planteamientos que tengan en cuenta la construcción del mismo por el niño. No se trata de imposición de conocimientos sino de reestructuración y autoconstrucción por parte del niño de tales conocimientos, proceso al que el profesor/a debe estar atento.

El niño/a desarrolla de manera natural una serie de conocimientos matemáticos, con los que llega a la escuela y es bueno que desde la escuela se analice de que manera ha tenido lugar este desarrollo, lo aproveche para planteamientos posteriores y respete las reglas seguidas en este desarrollo para profundizar en la manera de conocer del niño en estas primeras edades.

La enseñanza de las matemáticas no debe adelantarse a la experiencia.

Es pues necesario saber cómo se desarrollan los conceptos matemáticos en el niño para partir del trabajo con ellos, teniendo en cuenta que la actividad es una característica de interés en el aprendizaje de estas primeras edades. Y que las actividades deben secuenciarse minuciosamente teniendo en cuenta la progresión lógica que conlleva la construcción de significado.

Es por todo esto que sería conveniente ver como surgen y se desarrollan ciertos conceptos matemáticos que se deben trabajar para un desarrollo íntegro del niño y un correcto desarrollo del currículum que se haya planteado en el proyecto curricular teniendo en cuenta las características del centro y de nuestro alumnado y partiendo siempre del currículum prescriptivo.

-El concepto del número y conteo:

La noción de número va unida a diversos significados:

- El número se empareja con la actividad de contar, es decir, asignar a cada elemento de un conjunto un número. Es la propiedad ordinal.
- Se utiliza el concepto de número para especificar el tamaño de un conjunto o colección de objetos.

Los niños desde muy temprana edad muestran la capacidad de reconocer el tamaño de una colección mediante la observación, en aquellos casos en que las colecciones son pequeñas, 2 ó 3 objetos. Los conjuntos de > tamaño 6 ó 7 se reconocerán posteriormente.

El último número emitido en la actividad de asignar a cada elemento un número se corresponde con el n° total de elementos del conjunto y es el valor cardinal.

En la adquisición del concepto de cardinalidad el niño pasa por diferentes etapas:

- Reconocer grupos sencillos de 2, 3 ó 4 elementos de manera súbita, se cree que por patrones visuales.
- Distinguir entre conjuntos mayores y menores cuando uno es < de 5 elementos.
- Distinguir entre colecciones mayores y menores de tamaño arbitrario.

Tras estas etapas se desarrolla el aspecto cardinal de los números.

Contar no es una tarea sencilla. Para contar el niño debe llegar a realizar diferentes aprendizajes. Por una parte debe conocer la lista de palabras numéricas. Un segundo paso supone la capacidad de contar objetos, emitir la lista en consonancia con un grupo de objetos. El contar es una actividad que los niños tardan años en desarrollar y en la que se encuentran los fundamentos de tareas sobre las que se asientan las actividades matemáticas de los primeros años escolares.

Generalmente al entrar en Educación Infantil el/a niño/a realiza la emisión de la lista numérica, con extensión, acierto y comprensión variable dependiendo de la capacidad y edad de los niños.

Hay unas etapas en la aparición del conteo:

1 - La lista numérica es una lista de palabras emitidas sobre las que no reflexiona
1º 1,2,.....muchos 2º 1,2,3,4,6,10,14 se va ampliando progresivamente.

2 La lista numérica no se puede romper. Si se le interrumpe, debe comenzar.

3- Lista flexible y se puede contar con un número sin ser el primero.

Errores del conteo:

- a) Finalizar el conteo sin tener en cuenta todos los elementos.
- b) Regresar a un ítem numérico ya emitido.
- c) Contar elementos más de una vez.
- d) Omitir algún elemento en la cuenta.

La adición y la sustracción aparecen, desde esta perspectiva, como una extensión del conteo. El niño puede resolver problemas sencillos muy pronto. También en las adiciones y sustracciones hay varios niveles.

Sumas:

- Contar todo.
- Contar todo(sin material)
- Contar sobre uno de los sumando el 1º.
- Contar sobre el > de los sumandos.

Restas:

- Separar de
- Separar hasta(10-4-..)
- Añadir sobre (de 6 a 10)
- Emparejamiento
- Contar hacia atrás desde
- Contar hacia atrás hasta
- Contar arriba
- Elección

- El concepto de espacio:

La evolución del pensamiento espacial tiene lugar a dos niveles:

- De percepción, de impresiones sensoriales.
- De pensamiento.

El niño no traslada las impresiones sensibles como lo hace el adulto. Para el niño una forma puede no ser constante y una contradicción entre pensamiento y percepción se resuelve en pro de la percepción.

La primera realidad que se encuentra el niño es el espacio en el que está inmerso. Se encuentra en él, y tiene que aprender a vivir, orientarse, expresar su localización, etc...

El aprendizaje de las nociones espaciales delante, detrás, derecha, izquierda, debajo, encima... se realiza en contacto con la realidad. Primero lo aprende en sí mismo, después en los objetos, en relación a sí y por último, en los objetos en relación a otros objetos.

El esquema corporal no es sino la toma de conciencia o representación de sí mismo, del propio cuerpo y de los distintos elementos que lo componen. Mediante el esquema corporal se establece la distinción entre el sí mismo y el medio o mundo exterior. Se trata, por tanto, de ejercitar en un primer momento el esquema corporal, conocer sus partes y su localización.

Hay que tener en cuenta que la noción de espacio no es simple, sino que se elabora y diversifica progresivamente en el transcurso del desarrollo del niño.

A partir de los 3 años los niños comienzan a descubrir de manera simultánea la orientación del espacio en el que se mueven y el lenguaje del espacio orientado.

En el desarrollo, la percepción de la orientación del objeto respecto a sí mismo precede a la percepción de uno mismo respecto al objeto. Orientar los objetos unos respecto a otros es posterior, cuando deje de percibirse como centro de toda organización espacial.

Hay una serie de etapas por las que el niño pasa y hay que tener en cuenta a la hora de planificar las actividades.

- Entre 0-6 años, construcción del espacio sensorio motor. El espacio es el vivido. Primero actividades de exploración y arrastre de objetos
- A los 2 años se construye el espacio imaginado al ser capaz de formar imágenes mentales.
- A partir de los 3 años el espacio representado con el inicio de los primeros trazos y representaciones que irán ampliándose hasta dominarla.

Es de interés la ejercitación en actividades que desarrollen el esquema corporal, que estructuren el espacio y permitan una orientación en le mismo para, posteriormente, pasar a desarrollar conceptos espaciales.

- El concepto de medida:

Desde muy temprana edad el niño realiza actividades como comparar, ordenar, emparejar con muchos y diferentes objetos. Actividades que tienen importancia en el desarrollo posterior de nociones elementales de la vida.

Comprender la medida implica:

- Distinguir diferentes tipos de unidades según se refieran al peso, longitud, volumen, superficie, tiempo, temperatura...
- Utilizar diferentes tipos de unidades convencionales o no
- Establecer unidades que contienen a otras o que son contenidas en ellas
- Establecer la idoneidad de la medida elegida con el objeto a medir.
- Cuantificar resultados.
- Utilizar diferentes medidas corporales.

Hay dos conceptos de gran interés a la hora de hablar del concepto de medida:

- Conservación: Un camino es igual de largo de un lado a otro. Implica conocer que ciertos aspectos de la realidad permanecen sin variar y ello requiere un proceso.
- Transitividad: La utilización de instrumentos de medida se basa en la transitividad. Cuando se miden dos objetos para comprobar que son iguales en alguna de sus dimensiones, se está trasladando la medida a un instrumento y comprobando que es igual que la otra medida.

El desarrollo de la conceptualización de medida en el niño pasa por diferentes estadios. Inicialmente: sus juicios se basan en características preceptuales, sin que exista la conservación. No comprende la reiteración que supone medir, y tampoco realiza operaciones transitivas.

Un segundo momento: comienza a utilizar unidades, sus brazos, su altura, para establecer comparaciones. Comienza a ser capaz de realizar tanteos aunque no es capaz de lograr exactitud en la medida.

En esta segunda etapa se el debe llevar a observar el objeto a medir y elegir la unidad patrón a utilizar. Se trata de seleccionar al más adecuada. Deben realizarse estimaciones antes de medir y contrastar la predicción con la medida obtenida.

Estas dos etapas son las que presentan por lo general los niños/as en la etapa de infantil.

Si bien desde la Escuela de Ginebra se concluye tras numerosas investigaciones que hasta los siete años no tiene completamente interiorizados dichos conceptos de longitud y medida.

- El concepto de área y volumen:

El niño, en la etapa de E.I. encuentra muchas situaciones en las que la algún cuerpo cae dentro de su campo de percepción. Con lentitud va elaborando mentalmente la noción de área o cantidad de superficie, más transcurrirá aún mucho tiempo hasta que pueda calcular exactamente el área de n triángulo, por ejemplo.

Antes de que el concepto de área se haya desarrollado en toda su extensión, el niño necesita centrarse cada vez sobre un aspecto de la superficie. Aun cuando haya alcanzado el concepto de área pueden no ser capaz de expresar su conocimiento verbalmente con precisión.

El
tardará varios años en interiorizar el concepto y en ser capaz de expresarlo.

Piaget y col señalan de nuevo la necesidad del concepto de conservación para la interiorización del concepto de área y volumen (de los 9-12 años)

- Concepto de peso:

Los conceptos que en relación al peso se trabajan en este nivel son:

- Más, menos, tan
- Pesado, ligero
- Que, como

Se debe trabajar con los niños que no existe relación entre masa y peso, para que comprendan que las cosas pesan más o menos en función de lo que están hechas, más que de lo que abulten. En este sentido hay dos etapas claras:

El peso es una magnitud tan continua y para la que se están tan mal preparado que para su adecuada medición se necesita un instrumento intermedio como es la báscula o balanza. La primera etapa utilizará como instrumento de apreciación de los pesos al propio niño. La segunda utilizará la balanza.

RECURSOS DIDÁCTICOS Y ACTIVIDADES ADECUADAS A LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Tal y como recomienda el M.E.C.(Orientaciones Didácticas M.E.C.1993), gran número de situaciones cotidianas que suceden en el centro infantil (ordenar cosas, formar grupos, construcciones, etc...) constituyen actividades susceptibles de proyectarse en un aprendizaje matemático, teniendo los niños oportunidad de clasificar, ordenar, quitar, poner, cortar, medir, etc...

De este modo la actividad matemática se realiza sobre la base de los acontecimientos y situaciones que suceden en el centro pudiéndose plantear didácticamente con un aprendizaje que favorezca el conocimiento de la realidad.

El niño se sentirá motivado en la medida en que las actividades propuestas respondan a sus intereses y necesidades. Para trabajar con niños

contenidos no pueden trabajarse aisladamente sino teniendo en consideración la globalidad del aprendizaje.

Siguiendo las indicaciones del M.E.C. hay que señalar que el aprendizaje de los contenidos matemáticos se toman más como una espiral que como una progresión lineal. Se abordan en los diferentes niveles educativos con mayor o menor profundidad o con distintos enfoques.

Para que el niño pequeño adquiriera las bases cognitivas que le permitan acceder a la matemática es adecuado que realice actividades en torno a: diferenciar, nombrar, agrupar, seleccionar, ordenar, colocar, añadir, quitar, establecer correspondencias, etc...

El niño pueden aprender a contar a través de los juegos que incluyen el uso de los números antes de conocer su significado. Del mismo modo, aprende a diferenciar figuras geométricas: construcciones de mosaicos como juegos o a través de actividades que sean significativas para el niño.

Las actividades que se realicen con los niños deben favorecer su actuación y manipulación directa, siendo interesantes y con un objetivo fácilmente identificable; el niño tiene que tener libertad para planificar su propia actuación y los resultados de la misma deben obtener el feedback de la educadora que le procure la información que le ayude a comprender y asimilar lo acontecido.

Dienes propone seis pasos a seguir en el aprendizaje de las matemáticas tras basar sus estudios en las teorías de Piaget y Bruner:

1. Juego libre, facilita la adaptación al entorno y el aprendizaje.
2. Juego estructurado, en el que el niño ha de tener presente restricciones impuestas artificialmente. En este período se deben proponer juegos que conduzcan a estructuras matemáticas.
3. Isomorfismo. Se presentan al niño situaciones que tengan una estructura común que permitan extraer regularidades.
4. Procesos de representación que permitan hablar y reflexionar sobre lo que ha abstraído. Normalmente se utiliza representación gráfica.
5. Examen de las representaciones para tomar conciencia de las propiedades abstraídas.
6. Crear procedimientos de demostración que permitan deducir propiedades nuevas partiendo de las ya descubiertas.

Esto sería una graduación a tener en cuenta para poder trabajar en la escuela, comprendiendo que cada paso requiere una edad. Al principio el niño/a sólo construye, sólo más adelante analiza. Sin embargo en esta propuesta habría que plantearse como hace Ausubel la unión que existe entre los diferentes conceptos. Ya que cada concepto se desarrolla apoyándose en los previos, desde la ampliación de conceptos dominado.

Si se conduce el aprendizaje de manera que no se tenga en cuenta esto, se enseña sin poner las bases en las que ya es conocido por el niño, y

se corre el gran riesgo de reducir el aprendizaje a una simple tarea de ejercitación de la memoria y no aun aprendizaje significativo como deseamos. A modo de ejemplo vamos a señalar algunas actividades apropiadas al nivel de E. I. Para el desarrollo de las capacidades que desarrollan la lógica-matemática.

Actividades para trabajar el número y el conteo:

-Recitado de secuencias numéricas en diferentes actividades en grupo o individuales:

- Contar jugando al escondite, escondite inglés, gallinita ciega...
- Moverse, dar pasos mientras un niño cuenta. Pararse en un nº determinado
- Contar botes de pelota.
- Recoger y repartir el material llevando la cuenta del nº de materiales
- Hacer fila contando los niños que hay delante
- Utilizar canciones y retahílas con números.

-Partición de conjuntos

- Separar parte de él
- Repartir por igual contando
- Colocar un nº en uno y otro en el otro.

-Contar elementos prescindiendo de datos no importantes:

- Contar el mismo nº de elementos cambiando la posición, forma de colocación de los mismos.
- Recuentos por la derecha o izquierda

-Contar

- Elementos de un mural
- Juegos de dominó
- Juegos en los que digan el nº siguiente al propuesto por otro niño o el profesor.
- Contar el nº total de niños entre dos mesas.
- Establecer relaciones de compraventa, utilizando el conteo tanto para comprar como para pagar.
- Comparar mediante correspondencia uno a uno
- Comparar mediante recuento de cardinal

Actividades para trabajar el concepto espacial:

Desde los 3,5 años el/a niño/a puede reconocer formas sencillas como cuadrado, triángulo, rombo. Posteriormente pueden construirlas con palillos y dibujarlas.

También puede realizar clasificaciones con las formas, actividad que redundará en que se fijen en las semejanzas y diferencias y observe aquellas características que se mantienen.

Otras actividades:

- Reconocimiento de propiedades para desarrollar la noción de superficie plana.
- Clasificación por formas.
- Noción de punto, línea, curva y recta en cuerpos sólidos
- Encaje de figuras 1º tridimensionales, 2º planas y bidimensionales
- Pavimentación por medio de figuras planas de una superficie sin dejar huecos.
- Reproducción de formas de objetos y de nosotros en el espacio, previamente se habrán realizado observaciones de posturas corporales de los diferentes miembros del cuerpo ante un espejo.

Materiales que pueden ayudar a acceder de forma práctica a estos conceptos son: geoplanos, bloques lógicos (que también trabajarán conceptos de lógica como ordenación, clasificación y seriación), otros juegos de figuras.

Se potenciarán las actividades manipulativas

Realizar transformaciones directas e inversas con el material que potencie la reversibilidad del pensamiento, puede ser otra forma.

Desarrollo de la orientación espacial mediante la realización de cenefas

Comparar longitudes, superficies, comparando el nº de elementos utilizados para cubrir la superficie.

Actividades para trabajar el concepto de medida, longitud, volumen, peso, área:

De manera implícita en las actividades de juego, a la vez que la exploración del espacio y de la forma se produce el contacto con otra área de las matemáticas como es la medida.

Las actividades de medir que se planteen en clase deben tratar de ejercitar al niño no pretendiendo la exactitud en la medida, sino buscando la comprensión de lo que está realizando que implica que el niño repita la comparación mediante una unidad, sin dejar huecos, llegando al final aunque la medida en sí no resulte exacta.

Debe realizar tareas que le permitan irse desprendiendo de la importancia que da a la percepción visual de la longitud para decidir sobre la cantidad. Así pues las actividades deben tener presente:

- Que se realicen comparaciones de medida, capacidad, etc. De diferentes objetos. Que las comparaciones se realicen con distintos instrumentos de medida. Palmas, cuerdas, canicas que caben en un vaso, agua...
- Comparar objetos de igual medida, longitud, capacidad, peso...
- Trabajar con medidas intermedias
- Comparar objetos de diferentes formas.

Las nociones básicas que se deben desarrollar son:

- Longitud: Largo/corto, delgado/grueso, ancho/ estrecho
- Superficie-volumen: Grande/pequeño/mediano
- Capacidad: Lleno/vacío
- Peso: Pesado/ligero

Actividades para trabajar el desarrollo de la lógica:

En la E.I. la lógica, como el desarrollo de conceptos, se concreta en aspectos referidos a la geometría, la medida, el cálculo y en general al desarrollo de todos los campos en los que es importante establecer las relaciones lógicas.

Para el desarrollo lógico se debe conducir al niño a captar relaciones de causa efecto entre fenómenos, acciones o actuaciones como primer paso y paso previo a otras actividades como la clasificación y la seriación. Aquí nuestra labor va más indicada en poner al alcance del alumnado material diverso, y proponer actividades variadas, desde criterios de organización cada vez más complejos.

Las actividades pueden tener razón en sí mismas: clasificar o seriar bloques lógicos, o tener como finalidad resolver situaciones prácticas, ordenar los juguetes en cajas, según tamaños, colocar el material escolar para facilitar recogida y utilización.

Es necesario como en los demás ámbitos: graduar las actividades propuestas. Las actividades pueden hacerse sobre material directo, sobre representaciones del material o mediante plasmación plástica, dibujos...

Las actividades pueden realizarse en pequeño o gran grupo o de forma individual.



BIBLIOGRAFÍA

- Ed.Síntesis. Madrid 1989.
- 0 0
- M^a Paz Lebrero Baena / (.
1997

15-DECÁLOGO BÁSICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

01/11/2011
Número 14

AUTOR: Miren Itsaso García Rodríguez
CENTRO TRABAJO: C.P. de Puente la Reina/Gares
ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La metodología es la manera sistemática y organizada de conseguir los objetivos establecidos. Tendrá que adaptarse a las necesidades y niveles de nuestro alumnado, dando respuesta a la diversidad del aula. Las estrategias metodológicas dependerán de los recursos tanto materiales como humanos y organizativos de los que dispongamos.

La idea no es seguir un método específico, sino absorber lo mejor de distintos métodos y teorías. Utilizaremos elementos de cada uno de ellos dependiendo de nuestra situación particular y de las necesidades del alumnado (método ecléctico). De este modo, utilizaremos elementos del enfoque comunicativo, del enfoque centrado en el alumno y las múltiples inteligencias, del enfoque basado en proyectos, del

Contenido

Introducción
Desarrollo de las destrezas comunicativas
Múltiples inteligencias y aprendizaje centrado en el alumno/a
Actividades finales y proyectos
Aprendizaje a través de contenidos
Tratamiento integrado de las lenguas
Variedad y flexibilidad en las actividades
Variedad de materiales y uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación
Clima positivo
Favorecer el aprendizaje autónomo
Variedad y flexibilidad del espacio y tiempo
Bibliografía

1. DESARROLLO DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS

El objetivo principal del área de inglés gira entorno a la competencia comunicativa en dicho idioma. Es decir, conseguir las destrezas necesarias para poder comunicarse adecuadamente en cualquier lugar donde el inglés sea el medio de comunicación. Para ello tendremos que trabajar en actividades que desarrollen todas las destrezas de una forma equilibrada. Ninguna de las destrezas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrito) será trabajada de forma aislada. En la vida real, las situaciones o actos comunicativos están repletos de las 4 destrezas, por ello, no sería lógico tratarlas de una forma aislada.

2. MÚLTIPLES INTELIGENCIAS Y APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO/A

El alumnado será el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las situaciones comunicativas que presentemos tendrán que estar basadas en las necesidades e intereses de nuestro alumnado. Además, las actividades que desarrollemos estarán de una forma u otra relacionadas con sus vivencias personales. La conexión entre el nuevo lenguaje y las experiencias del alumnado favorecen un proceso de aprendizaje mas significativo, además de incrementar la motivación.

Los estilos de aprendizaje o múltiples inteligencias son simplemente distintas formas o vías de aprendizaje. Las personas a la hora de procesar y almacenar la información tenemos un sistema primario que predomina. Los/as que pertenecen a la inteligencia visual aprenden al observar, los/as auditivo/as al escuchar, los/as táctiles o kinésico/as aprenden mejor con actividades que impliquen movimiento, actividades manuales...

Nosotros/as como maestros/as tenemos que tratar de comunicarnos siempre utilizando los distintos sistemas para poder llegar a todo el alumnado. De este modo al planear las unidades didácticas tenemos que preparar actividades variadas para poder llegar a todos/as. Por ejemplo

De cara al alumnado con predominancia del sistema visual trabajaremos con imágenes, fotos, ilustraciones, videos, escribiremos y dibujaremos en la pizarra, utilizaremos el lenguaje
Para el alumnado con predominancia del sistema auditivo serán adecuadas las canciones, el lenguaje oral rítmico, las rimas, la lectura en voz alta, audiciones, juegos
El alumnado que tenga el sistema kinésico mas desarrollado se sentirá cómodo en actividades que impliquen movimiento,

3. ACTIVIDADES FINALES Y PROYECTOS

Lo más apropiado es que todas las unidades didácticas con las que trabajemos integren un producto final o proyecto. Los proyectos nos permiten centrarnos en un tema particular y adquirir y practicar el lenguaje de una forma contextualizada.

personal en el cual el lenguaje será utilizado de una forma funcional. El alumnado resolverá problemas, reflexionará acerca de lo que quiere hacer y cómo lo quiere hacer.

Por tanto, el centro de interés de las programaciones debería de ser una

vayá

(
aprendan, será utilizado por el alumnado con un objetivo comunicativo, para conseguir un resultado o meta. Esto significa que el alumnado estará involucrado en la producción o creación de una tarea central.

Para conseguir el objetivo de crear un producto final trabajaremos con dos tipos de tareas: tareas o actividades comunicativas y actividades de soporte lingüístico.

→ Las **Actividades comunicativas** están dirigidas a desarrollar los aspectos comunicativos del lenguaje mediante actividades realistas y significativas. Estas actividades serán muy similares a las que usamos en situaciones reales con propósitos comunicativos.

→ **Actividades de soporte lingüístico**, orientadas a los aspectos formales del lenguaje. El objetivo de estas actividades será presentar a nuestro alumnado aspectos específicos del lenguaje que les ayuden a llevar a cabo la actividad final. (Aprender X para ser capaces de comunicar Y)

Las tareas tendrán que estimular un uso efectivo del lenguaje y serán desarrolladas a través de proyectos en torno a contenidos socio-culturales, contenidos propios de otras áreas (ciencias, arte, (algunos de los proyectos pueden ser; una revista acerca de un día en la vida de un personaje famoso, una simulación de un programa de TV, un teatro, un panfleto vacacional, un proyecto sobre el ciclo de crecimiento de

La búsqueda de información para los proyectos se llevará a cabo tanto

En cualquier caso el apoyo y la participación de los padres será muy importante en ciertas actividades que requieran de su colaboración. Es conveniente no solo mantener informadas a las familias, sino que

también les ofreceremos la oportunidad de ayudar y convertirse parte del proceso de aprendizaje de sus hijo/as.

Estas actividades finales o proyectos serán presentados ante sus compañero/as y estos serán valorados por el resto. El alumnado dará su opinión sobre las presentaciones de dichas actividades finales argumentándolas. Por ejemplo; *Me ha parecido que ha estado..... porque.....”*

4. APRENDIZAJE A TRAVES DE CONTENIDOS

Las unidades didácticas que desarrollemos deberían de seguir la idea de un aprendizaje integral y global. La idea es contribuir a reforzar el aprendizaje de la lengua presentando diversos contextos en los que la lengua es utilizada. Uno de los principales objetivos será relacionar el aprendizaje del inglés con otras áreas del currículum. Por ejemplo:

⌘ **Literatura:** trabajar entorno a diversas historias ficticias, textos no ficticios, cuentos, rimas tradicionales, canciones

⌘ **Música:** Aprender sobre compositores: *Vivaldi, Camille Saint Saes*, tipos de orquestas, familias de instrumentos y sus posiciones en la orquesta sinfónica, rituales de I atizar canciones,

⌘ **Plástica y Arte:** Aprender sobre artistas como *Van Gogh, Rousseau*
Realizar marionetas, mini-

⌘ **Drama:**

⌘ **Ciencias:** animales salvajes, insectos, animales vertebrados, grupos de comidas y sus orígenes, nutrientes, alimentación equilibrada, ciclo de crecimiento de semillas y plantas, las plantas que comemos, el tiempo y las

⌘ **Geografía e historia:** paisajes, la vida en ciudades y en pueblos, niño/as

⌘ **Matemáticas:** figuras geométricas, números cardinales y ordinales, las horas, medid

⌘ **Nuevas tecnologías:** mediante la provisión de distintos tipos de recursos multimedia como por ejemplo: DVDs, programas de ordenador (procesadores

⌘ **Educación física:** juegos cooperativos y competitivos, desarrollo de destrezas motoras y sociales, respeto a las normas, entender y aceptar que

5. TRATAMIENTO INTEGRADO DE LAS LENGUAS

Distintas lenguas están incluidas en el currículum de Navarra, por tanto la coordinación e integración de todas ellas en el momento de planificar resulta un aspecto fundamental.

El aprendizaje integrado de las lenguas precisa de una metodología común y coordinación entre el profesorado, con el fin de crear el mayor número posible de contextos comunicativos y de este modo poder llevar a cabo proyectos comunes y globalizados en los tres idiomas.

A la hora de desarrollar las programaciones de aula sería aconsejable mantener un contacto directo con el profesorado de las distintas lenguas (euskera, lengua castellana, inglés) para llevar a cabo proyectos comunes y desarrollar y mejorar nuestra labor gracias al intercambio de ideas, información y formas de trabajo.

La idea es aprender cosas nuevas en torno a un tema en las tres lenguas, repartiendo las actividades y contenidos a trabajar con el fin de evitar repetir lo mismo en las tres lenguas. De esta forma estaremos tratando de evitar que el alumnado se aburra al trabajar el mismo contenido de la misma forma en las 3 lenguas. Además, los contenidos y estrategias se transferirán y reforzarán de una lengua a otra.

Ejemplos de actividades en las que nos podríamos coordinar:

- Trabajar en el mismo tipo de textos; instructivos, descriptivos, informativos,
- Aprendizaje de trabalenguas, rimas, poemas y canciones tradicionales en los tres idiomas.
- Cuentos tradicionales.
- Desarrollar unidades o proyectos multidisciplinares

Otra forma significativa de integrar los lenguajes que están aprendiendo es mediante el Porfolio Europeo de las Lenguas. Uno de sus principales objetivos es la concienciación de una identidad cultural Europea y desarrollar el entendimiento mutuo entre las personas de distintas culturas. Este documento está basado en los niveles del lenguaje descritos en el Referencia y es desarrollado por el consejo europeo con la finalidad de reconocer el aprendizaje de las distintas lenguas y las experiencias interculturales en distintos niveles.

6. VARIEDAD Y FLEXIBILIDAD EN LAS ACTIVIDADES

Las actividades que presentemos en el aula además de ser apropiadas para la etapa en la que nos encontramos tendrán que tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje (múltiple inteligencias) y los distintos ritmos

de trabajo del alumnado.

Además, tendrán que ser escogidas para garantizar el desarrollo de las destrezas básicas del lenguaje (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita). Otros aspectos a tener en cuenta serán el proporcionar actividades que permitan desarrollar la creatividad del alumnado y promover actividades de carácter lúdico. Esta teoría esta basada en la creencia de que el aprendizaje resulta más efectivo cuando resulta divertido o significativo. Por eso, es importante incluir en nuestras unidades didácticas actividades que sean estimulantes para que el alumnado asimile la segunda lengua de una forma natural y generen actitudes positivas hacia dicho aprendizaje.

Por ejemplo: juegos, manualidades, marionetas, cuentos, rimas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, lecturas, encuestas, representaciones teatrales, actividades finales y proyectos multidisciplinarios, uso de las nuevas

7. VARIEDAD DE MATERIALES Y USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Los recursos y materiales que utilicemos se tendrán que ajustar a los objetivos, contenidos, espacio disponible en el aula, tiempo, tipo de actividades, etc. Una selección y uso apropiados serán de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que generarán estímulos positivos y motivadores en el alumnado.

A la hora de poner en práctica nuestras unidades didácticas los siguientes pueden ser los materiales mas típicos; cuentos, imágenes, marionetas, tarjetas, fotografías, libros, fichas, posters, murales, etiquetas, objetos reales, juegos de mesa, audio CDS, juegos interactivos para el

Por otro lado cabe mencionar que los avances tecnológicos mas actuales hacen el uso del ordenador en clase algo muy importante. La LOE insiste en la utilización de estos recursos, pero además son un recurso indispensable por varias razones: pertenecen al día a día del alumnado y les serán necesarios en un futuro. Su uso además de contribuir a la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, les resulta motivador.

8. CLIMA POSITIVO

Debemos de tratar de crear un ambiente o clima positivo en el aula, motivando a nuestro alumnado a participar activamente, arriesgarse,

Los errores son algo natural, son parte del proceso de aprendizaje (aprendemos al cometer errores).

Los primeros días del curso estarán enfocados a conocernos y crear una atmósfera apropiada para poder desarrollar las clases.

Para ello durante los 2 primeros días del curso trabajaremos en torno a un “*Contrato de clase*” en el cual estableceremos un código de conducta mediante un intercambio de opiniones y ejemplos. Negociaremos con el alumnado varias normas básicas y de este modo mas adelante podremos señalar donde han fallado o donde cumplen la parte del trato. Al final de estas dos sesiones todos/as incluido/a el/la profesor/a firmarán el contrato.

Del mismo modo que haremos hincapié en respetar las normas también premiaremos cuando lo merezcan, escogiendo algo que les guste hacer, como por ejemplo; ir a la sala de ordenadores, ver una película, jugar a un

9. FAVORECER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Trataremos de desarrollar la autonomía de nuestro alumnado promoviendo el uso consciente de diversas estrategias de aprendizaje y estrategias auto-regulatorias como medio para construir su propio aprendizaje. Por ejemplo:

- Mediante la **evaluación personal, co-evaluación** y la **evaluación de las actividades** propuestas en el aula, el alumnado evaluará las unidades didácticas trabajadas, su rendimiento y progreso personal y el de sus compañero/as.
- Trabajo con el **Portafolios del Inglés**: Al final de cada trimestre el alumnado escogerá entre sus trabajos realizados durante esa evaluación. Los trabajos podrán ser de cualquier tipo, orales o escritos. Tendrán que escoger uno de ellos siguiendo los criterios que les habremos presentado con anterioridad y que adaptaremos dependiendo del ciclo en el que nos encontremos.

Por ejemplo de cara a 3º de primaria estableceríamos los siguientes criterios:

- *Ha sido sencillo / complicado.*
- *Me ha costado mucho tiempo / No me ha costado demasiado tiempo.*
- *Ha sido interesante o poco interesante.*
- *He aprendido unas cuantas cosas / pocas en inglés al realizarlo.*
- *He aprendido otras muchas / pocas cosas al realizarlo*
- **MOTIVO PRINCIPAL:** *He escogido este trabajo porque....*
....ha sido el mejor entre los que he realizado durante este trimestre o
ha sido el que más esfuerzo me ha costado....

Tras presentar y argumentar su elección frente al resto de la clase los irán introduciendo en su Portafolios del Inglés (sobre o carpeta destinada para ello).

- **Trabajo en los rincones.** Los rincones en el aula permiten trabajar a los alumnos de una forma independiente además de posibilitarnos el dedicar más tiempo a cada alumno/a de forma individualizada.

Para la mayoría del alumnado el aspecto más atractivo de los rincones en el aula inglés es que les permiten trabajar a su propio ritmo (de forma individual, en parejas o en pequeños grupos) sin el seguimiento constante del profesor. Los alumnos/as juegan y aprenden al mismo tiempo, lo que hace el proceso de aprendizaje mucho más divertido. Uno de los aspectos más valorados de los rincones es que pueden ser utilizados de múltiples formas. Además, nos ofrecen actividades para que el alumnado que termina más rápido pueda seguir trabajando de manera independiente. De este modo el maestro puede prestar atención a los que presentan más dificultades en una determinada tarea.

En una clase sería adecuado que hubiese alrededor de 4 o 5 rincones distintos para que los alumnos/as se puedan distribuir por los mismos en un número no demasiado elevado. Estos son algunos de los rincones que podríamos tener en nuestra clase: el **rincón de lectura**, el **rincón de los juegos**, el **rincón de actividades**, el **rincón de las nuevas tecnologías** y el **rincón socio-cultural**.

En cada rincón tendremos un cartel o cualquier otro sistema de seguimiento que permita al profesor/a controlar que actividades han escogido los alumnos/as cada día. De este modo el/la profesor/a podrá asegurarse que durante el curso todos sus alumnos/as vayan pasando por los distintos rincones sin estancarse en uno concretamente.

- **Otras estrategias** que podemos utilizar para fomentar el desarrollo de un aprendizaje autónomo serán: animarles a revisar y controlar sus tareas, a la hora de realizar determinadas actividades les animaremos a buscar

concienciarles de la importancia del orden y el cuidado de su material y el del aula.



Este plan diario además de ofrecer estabilidad y seguridad al alumnado previene que se desorienten y facilita que sepan que van a hacer en todo momento desde el principio hasta el final de la sesión. Si además les involucramos en su redacción (cada día un/a alumno/a lo puede redactar en la pizarra) será mas participativo y les resultará mas atractivo.

En conclusión, tendremos que escoger la metodología a seguir dependiendo de las necesidades del alumnado y teniendo en consideración que las actividades y técnicas mas efectivas pueden resultar poco útiles si no las organizamos de una forma apropiada.



BIBLIOGRAFÍA

- American Guidance Service, 1989.
- Alburquerque, R. y otros: Longman, 1990.
- Brewster, J Penguin, 1991.
- Harmer, J.: The Practice of English Language Teaching. Longman , 1991.
- Manrique, S., Up To You 2 , Santillana, 2008.

