

Depósito Legal: NA-3220/2010

ISSN: 2172-4202



FUNDACIÓN
ARISTA

REVISTA ARISTA DIGITAL

NÚMERO 25, OCTUBRE 2012
FUNDACIÓN ARISTA

ÍNDICE

1. ¿Cómo trabajar la expresión verbal en un centro de educación especial? (Autor: Marcilla Sobejano, Virginia).....	1
2. Yoga para niños: Beneficios, metodología y aplicación práctica (Autor: Lahoza Estarriaga, Lucía Inés).....	10
3. Dificultades comunicativo lingüísticas de un alumno con TGD (Autor: Marcilla Sobejano, Virginia).....	20
4. Análisis argumentativo: Lyotard y la legitimación del saber (Autor: Moyano Navalón, Javier)	28
5. El juego en el aula de música (Autor: Lahoza Estarriaga, Lucía Inés).....	33
6. Estudio de las necesidades lingüísticas de un alumno con retraso intelectual (Autor: Marcilla Sobejano, Virginia).....	39
7. ¿Sobre qué escribo? (Autor: Baztán Maisterra, Milagros).....	46
8. Pensando en los demás: las emociones en el aula (Autor: De la Cuadra Serrano, Daniel).....	52
9. Intervención logopédica en Educación Infantil (Autor: Marcilla Sobejano, Virginia).....	58
10. El desarrollo de la psicomotricidad a través de la Educación Musical (Autor: Lahoza Estarriaga, Lucía Inés).....	65
11. Pautas para la exposición oral (Autor: Baztán Maisterra, Milagros).....	71
12. La lengua y el juego (Autor: Fernández Tanco, M ^a Felisa).....	77
13. La discriminación auditiva, base de aprendizajes futuros (Autor: Marcilla Sobejano, Virginia).....	81
14. Elaborando una declaración jurada con nuestros alumnos, futuros ciudadanos (Autor: Sánchez Outón, Trinidad).....	87
15. Introducción a la norma UNE en ISO 13849-1 (Autor: Domínguez Equiza, Javier).....	91
16. Revisión teórica del concepto e autodeterminación en personas con discapacidad (Autor: Marcilla Sobejano, Virginia).....	113

1-¿CÓMO TRABAJAR LA EXPRESIÓN VERBAL EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL?

01/10/2012
Número 25**AUTOR:** Virginia Marcilla Sobejano**CENTRO TRABAJO:** Centro de recursos**ISSN:** 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Ser capaz de expresar cómo nos sentimos en cada momento, poder hablar con nuestros compañeros, tener estrategias para expresar una necesidad, saber comportarse en diferentes contextos (en una tienda, en una sala de espera, etc), son aspectos que aunque creamos básicos y que todos somos capaces de hacer, esto no es así; no es la realidad que viven muchos de nuestros alumnos que presentan algún tipo de discapacidad cognitiva.

En nuestras aulas nos encontramos con alumnos con discapacidades cognitivas que apenas se relacionan con sus compañeros, que tiene rabietas o malestar y ellos mismo no son capaces de expresar por qué se encuentran así, o padres que nos dicen que sus hijos no saben comportarse cuando van de compras al supermercado o van al cine a ver una película.

A lo largo de este artículo, se pretende describir una experiencia de trabajo con

Contenido

Introducción
Alumnado de centro de educación especial
Actividades de estructuración de frase
Actividades de narración y secuenciación temporal
Actividades de expresión y fluidez verbal
Actividades para desarrollar las habilidades conversaciones, sociales y pragmáticas
Bibliografía

alumnos de un centro de educación especial con el objetivo de mejorar su expresión verbal, fluidez verbal y desarrollar habilidades conversaciones básicas.

Todo ello con el apoyo de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (imágenes, dibujos, fotografías, pictogramas y signos) para lograr el máximo desarrollo de la comunicación y del lenguaje en cada uno de nuestros alumnos.

ALUMNADO DE CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

En los centros de educación especial nos encontramos con alumnado de gran heterogeneidad, aunque sí bien es cierto, todos ellos van a tener algún tipo de alteración en el desarrollo lingüístico, en mayor o menor grado, en función de determinadas variables como puede ser: el nivel cognitivo alcanzado por el alumno, trastornos asociados, contexto socio-familiar, intervención educativa, etc.

Mi experiencia personal como maestra de Audición y Lenguaje en un centro de educación especial, me llevó a desarrollar programas de intervención y actividades que favorecieran las habilidades conversaciones y la fluidez verbal de estos alumnos, puesto que el alumnado que atendía presentaba las siguientes características:

- Nula o baja intencionalidad comunicativa.
- Dificultades para :
 - establecer el contacto ocular con el interlocutor.
 - expresar necesidades básicas (malestar, sed, ir al baño, etc.)
 - para solicitar información
 - relacionarse con sus iguales y adultos.
- Ausencia de habilidades sociales y fórmulas de cortesía.

Estos alumnos no había alcanzada el estadio de la lectoescritura, por lo que era necesario plantear unos materiales de trabajo con gran componente visual, con apoyo de dibujos, imágenes, fotografías y signos pictográficos de comunicación.

Las explicaciones ofrecidas a los alumnos se presentaban de forma verbal y con apoyo visual, utilizando frases sencillas escritas con pictogramas. Para elaborar dicho material se utilizaban los pictogramas en color de la web de "Arasaac" . Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad de CATEDU (<http://catedu.es/arasaac/>) bajo licencia Creative Commons y han sido creados por Sergio Palao.

ACTIVIDADES DE ESTRUCTURACIÓN DE FRASE

1. Relacionar imagen – frase con pictogramas

- Se presentan diversas imágenes que representan diferentes personajes y animales realizando determinadas acciones. Primero pedimos al alumno que nos describa y que nos narre qué está pasando en cada imagen, para asegurarnos de este modo que ha comprendido correctamente la imagen y podemos pasar a leer las frases. Para la realización de esta actividad utilizaremos los símbolos pictográficos, es decir las frases estarán escritas en pictogramas y el alumno debe leer cada una para poder averiguar qué frase representa cada dibujo. El alumno tendrá que buscar aquella frase que represente el dibujo que hemos seleccionado entre todos, así progresivamente hasta que haya conseguido relacionar todos los dibujos con sus frases correspondientes.

Autor pictogramas: Sergio Palao
(<http://catedu.es/arasaac/>)

Procedencia: ARASAAC

- Lo mismo que en el ejercicio anterior, pero progresivamente iremos utilizando un mayor número de símbolos.

3. Completar oraciones

- Ofreceremos al alumno una frase con pictogramas que hemos elaborado nosotros, pero le diremos que no hemos sabido terminarla y será él quién nos ayude. Primero identificaremos cada uno de los símbolos que componen la frase que hemos elaborado y la leeremos. Después ofreceremos distintos símbolos que podemos utilizar para completar esa frase; una vez que haya identificado todos los símbolos tendrá que elegir el que le falta a nuestra frase para poder terminarla y leerla correctamente.

4. Oraciones iguales

- Presentamos una oración con pictogramas que hemos elaborado nosotros y después de haberla leído pedimos al alumno que busque entre diferentes pictogramas que le enseñamos e intente elaborar una frase igual a la nuestra. Se trata de conseguir trabajar una determinada estructura, en este caso Sujeto + Verbo + Complemento (ej: Ana juega en el parque), a través de un modelo que le ofrece el adulto, y así elaborar una oración con una estructura similar a la ofrecida.

ACTIVIDADES DE NARRACIÓN Y SECUENCIACIÓN TEMPORAL

1. Actividades con fotografías

- Dadas 2 fotografías que representan una secuencia temporal, solicitamos al alumno que nos describa qué ve en cada imagen (personajes, objetos, situaciones, lugares,..) y posteriormente le pediremos que intente ordenarlas
- Una vez que las imágenes estén ordenadas temporalmente, deberá narrar que es lo que pasa en esas imágenes y por qué las hemos ordenado de ese modo.
- Ídem que en los ejercicios anteriores pero ahora con 3 imágenes.
- Ídem que en los ejercicios anteriores pero ahora con 4 imágenes

2. Actividades con dibujos

- Dados 3 dibujos que representan una secuencia temporal, solicitamos al alumno que nos describa qué ve en cada dibujo (personajes, objetos, situaciones, lugares,..) y posteriormente le solicitaremos que intente ordenarlos. Una vez que los dibujos estén ordenados temporalmente, deberá narrar que es lo que pasa en esos dibujos y por qué los hemos ordenado de ese modo.
- Ídem que en los ejercicios anteriores pero ahora con 4 dibujos.
- Una vez que tenga dominada esta actividad pasaremos a mezclar dibujos de 2 secuencias temporales distintas (Ej.: secuencia de cómo regar un árbol y secuencia de cómo dar de comer a nuestra mascota). Será el alumno quien deba seleccionar las imágenes de aquella secuencia que nosotras le hemos pedido, ordenarla y narrarla. Cuando lo haya hecho correctamente, ordenaremos y narraremos la secuencia restante.

ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN Y FLUIDEZ VERBAL

Estas actividades se trabajarán primero en sesión individual hasta que el alumno consiga alcanzar un cierto dominio, y en situación de pequeño grupo, de tal forma que consigamos generalizar los aprendizajes y potenciar los intercambios comunicativos entre los alumnos.

1. Cuento incompleto. Narramos un cuento muy conocido por el alumno, pero nos olvidaremos el final, será el alumno junto con los otros niños quienes deban completar el final de la historia. Otra opción será, pedirle que inventen un final distinto, en este caso tendremos que ofrecerles ayuda porque representará mayor dificultad para ellos.
2. Describir a un compañero. Escogeremos a un niño y entre todos y con las ayudas necesarias trataremos de describir sus rasgos físicos (alto/bajo, rubio/moreno,..) en el caso de necesitarlo proporcionaremos pautas: el adulto es quién realizar las preguntas (de qué color tiene el pelo, lo tiene corto o largo, de qué color son sus ojos,..), utilizaremos pictogramas para representar las categorías (color de ojos, color de pelo, altura, etc.)
3. Encuentra el gazapo: se cuenta un cuento conocido por los niños pero modificando algunas cosas, por ejemplo el nombre de algunos

personajes, la secuencia en que ocurren los hechos. Los alumnos tienen que encontrar el error y corregirlo.

4. ¿Qué podemos hacer? Reflexión previa con los alumnos entorno a que no podemos hacer las mismas cosas en todos los sitios. Preguntaremos qué cosas se pueden hacer en la escuela, en el monte, en el parque, en casa, en el baño, en la cocina,..
5. Descripción de imágenes: se presentarán diferentes imágenes y entre todos intentaremos describir la imagen (quién aparece, qué está haciendo, dónde se encuentra,...)
6. El robot Marcelino: un alumno representa un robot que debe cumplir todas las órdenes que le den los compañeros, entre todos le iremos dando órdenes (siéntate, coge el estuche, da 2 saltos,...)
7. Dramatización de un cuento. Representaremos un cuento conocido y trabajado previamente en el aula. Cada alumno será un personaje y leerá unas sencillas frases en pictogramas que representan su personaje. El profesor desarrollará la función de narrador. Se utilizarán marionetas de los distintos personajes y se elaborarán unas pequeñas cartulinas con las frases que debe decir cada alumno.

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES CONVERSACIONALES, SOCIALES Y PRAGMÁTICAS.

Estas actividades, igual que en el caso anterior, se trabajarán primero en sesión individual hasta que el alumno consiga alcanzar un cierto dominio, y en situación de pequeño grupo, de tal forma que consigamos generalizar los aprendizajes y potenciar los intercambios comunicativos entre los alumnos.

1. Actividades en sesión individual.
 - Debemos elaborar un cuaderno en el que aparecen diferentes escenas que representan situaciones cotidianas (entrar a una tienda, ir al médico, esperar al autobús,..) en las que tenemos que utilizar habilidades pragmáticas, habilidades sociales, fórmulas de cortesía, etc. Cada imagen lleva una explicación con pictogramas que nos permite trabajar de forma individual y grupal con los alumnos, con la finalidad que comprendan cuándo debemos saludar, cómo debemos comportarnos cuando hablamos con los demás, etc.

- Una vez que se hayan visto y analizado todas las escenas la siguiente actividad consistirá en presentar únicamente las escenas, sin el apoyo de pictogramas, y que el alumno, en este caso, nos explique que está pasando en esas escenas y que dicen los personajes.
- Relacionar imagen con habilidad pragmático-social. Se presentarán las imágenes por un lado y por otro las frases-explicaciones con pictogramas, el alumno deberá relacionar cada escena con su explicación correspondiente.

2. Actividades en grupo

- Una vez que conozcan estas fórmulas de cortesía (“buenos días”, “por favor”, “perdón”,...) con marionetas o muñecos, lo diremos nosotros, y ellos lo repetirán; siempre acompañado de las acciones correspondientes (Hola → saludar con la mano, adiós → nos vamos...).
- Role-playing. Aplicar estas fórmulas en las distintas situaciones en que nos encontremos: haremos como que nos marchamos del aula y diremos: “adiós”, “hasta luego”, al volver “hola”, si nos encontramos a alguien por el pasillo “buenos días/ tardes...”, cuando nos despedamos “hasta mañana”.....
- Mostramos unas imágenes que representan distintas situaciones (pero diferentes a las utilizadas en sesión individual): un niño entrando en clase, una niña a la que le ha golpeado un balón lanzado por otra, un niño que se despide de su madre en la puerta de casa, unos niños realizando el gesto de saludo con la mano.... Iremos preguntando a los alumnos: ¿En qué imagen crees que dicen: “Hola”, “Buenos días”, “adiós”, “perdón”....?
- Se muestran varias imágenes en las que aparecen:
 - Una niña que tropieza y tira un vaso de agua a otras
 - Un niño que está pisando el abrigo de otro que se ha caído al suelo
 - Un niño que llega corriendo y empuja a otros sin quererlo
 - Una niña que devuelve un juguete roto a otra.

Se pide al alumno que rodee o señale en cada situación al niño o niña que cree que debe pedir perdón, y explique la razón.

- Los niños caminan libremente por la clase, a una señal, se detienen a saludar al primero que encuentren: ¡Hola, buenos días/tardes! ¿Qué tal estás?, ¿Quieres pasear conmigo?, luego formarán pareja y a otra señal saludarán a la primera pareja que encuentren; utilizando las mismas fórmulas.

Representar la canción “Adiós, don Pepito”. Cantaremos la canción y representaremos los gestos de saludo y despedida. Explicaremos por qué es tan importante saludar y cómo nos sentimos cuando no nos saludan.



BIBLIOGRAFÍA

- Cooper, J.; Moodley, M. y Reynell, J (1992): Método para favorecer el desarrollo del lenguaje. Barcelona: Médica y Técnica.
- Del Río MJ. Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales. Barcelona: Martínez Roca; 1997.
- Monjas, I. (1992). Intervención sobre la competencia social de los alumnos con necesidades educativas especiales. Tesis doctoral. Universidad Autónoma. Madrid
- Tamarit J. ¿Qué son los sistemas alternativos de comunicación? En: Sotillo M, editor. Sistemas alternativos de comunicación. Madrid: Trotta; 1993.
- Soro-Camats, E. (1995). Procedimientos para la comunicación en personas con pluridiscapacidad. En Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.
- Soro-Camats, E., y Basil, C (1995). Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación: normalización e independencia. En C.Basil y E. Soro-Camats. Discapacidad motora, interacción y adquisición del lenguaje: sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (vídeo 4). Madrid: MEC-CDC.

2-YOGA PARA NIÑOS: BENEFICIOS, METODOLOGÍA Y APLICACIÓN PRÁCTICA.



AUTOR: Lucía Inés Lahoza Estarriaga
CENTRO TRABAJO: CPEIP Nicasio de Landa
ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

El estrés en los niños se manifiesta a través del cansancio, desorientación, sobreexcitación y desmotivación entre otros.

El yoga es una alternativa metodológica a la programación escolar, para enfrentar el estrés, la falta de concentración y la agresividad de los chicos, a través de simples ejercicios de respiración y relajación propios del yoga. A través del yoga, los niños ejercitarán su respiración y aprenderán a relajarse para hacer frente al estrés, a las situaciones conflictivas y a la falta de concentración, problemas tan evidentes en la sociedad actual. Además, el yoga les ayudará en su largo camino hacia el dominio físico y psíquico.

Todo el mundo sabe o cree saber en qué consiste el yoga. Sin embargo, sólo unos pocos saben que, con una adecuada adaptación, puede ser practicado por niños pequeños. La adaptación de la expresión corporal y del yoga a los niños a la edad de cuatro y cinco años es posible. A través de la

Contenido

Introducción
Consideraciones previas
Beneficios de la práctica del yoga
Metodología
La respiración
Algunas posturas para niños
Conclusión
Bibliografía

técnica del yoga se puede hacer descubrir a los niños el “bienestar”.

El cuerpo y la mente, lejos de estar separados, son manifestaciones de una energía que va desde lo denso a lo sutil. Lo importante es la esencia del yoga, que consiste en aprender a conectarse con la sabiduría que proporciona el cuerpo.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Cuesta imaginar a niños inmóviles en alguna postura que proponga el yoga. Nuestra mente tiende a funcionar por esquemas preestablecidos. Este es el error. Un yoga para niños no puede ser un yoga de adultos, lento con posturas inmóviles mantenidas largo tiempo. La dinámica del niño es mucho más activa, incluso agotadora. El yoga infantil no se parece en nada al de adultos.

Ramiro Calle, uno de los pioneros del yoga en España, director del centro Shadak en Madrid, asegura que a partir de los 4 ó 5 años, los niños pueden empezar a introducirse en el yoga físico. Todo depende de si el profesor sabe realmente adaptar las técnicas, el lenguaje y el ritmo a la edad del niño.

Lo más importante del yoga para niños es que se lo planteemos como un juego, no como una obligación. De esta forma conseguiremos centrar su atención en los ejercicios que les planteemos.

Las sesiones no deben durar más de 30 ó 40 minutos. Sería bueno empezar y terminar con ejercicios de respiración, ya que así acabará relajado y tranquilo. Los ejercicios se pueden hacer sobre una colchoneta para que sea más cómodo. Siempre hay que moverse de forma tranquila, moviendo las partes del cuerpo poco a poco y explicándole al niño qué pasos debe hacer, como si le estuviéramos contando un cuento.

Las cualidades necesarias para realizar de forma correcta los ejercicios de yoga son las siguientes:

- Estar motivado y convencido
- Conservar una calma a toda prueba (esto se refleja en el rostro y movimientos).
- Utilizar un flujo de palabras lento, timbre modulado, saber crear un clima de escucha.
- Describir y realizar los ejercicios simultáneamente con los chicos
- Alegría de vivir y buen humor
- Sensación de conformidad con uno mismo

La práctica puede ser regular (sesiones semanales o bisemanales). También pueden plantearse ejercicios aisladamente si en algún momento es necesario, por ejemplo, entre dos actividades, para calmar la agitación o para estimular la energía.

No debe haber la idea de competición. La postura debe ser realizada con cierta indiferencia en relación al resultado, ya que el objetivo no es conseguir una postura perfecta, sino simplemente realizarla y vivirla conscientemente.

BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DEL YOGA

Los beneficios del yoga se obtienen a fuerza de paciencia y perseverancia. El objetivo es que logren el dominio físico y psíquico de sí mismos.

En el plano físico:

- desarrolla la motricidad y la coordinación de los movimientos corporales
- desarrolla la musculatura de espalda y abdomen
- buen mantenimiento de la columna vertebral
- desarrollo de la caja torácica
- masaje de los órganos internos
- flexibilización de las articulaciones
- estimulación de las funciones vitales (respiración y circulación sanguínea)
- afinamiento de los sentidos
- agilidad en la marcha
- posibilidad de recuperación en caso de fatiga
- desarrolla el sentido del equilibrio orgánico y psicosomático
- aprende a establecer una relación entre el cuerpo y la mente

En el plano psíquico:

- calma
- distiende
- conecta con su vida interior
- contribuye a desterrar los miedos nocturnos y el insomnio infantil
- en el caso de los niños tímidos o con problemas de autoestima, las posturas invertidas y de equilibrio aportan dominio del cuerpo y seguridad en sí mismos.

A nivel escolar:

- el niño aprende a controlar la impulsividad y a integrar una disciplina
- desarrolla la atención, memoria e imaginación
- aumenta la estimulación y motivación
- en casos de fracaso escolar, se ha comprobado que el yoga mejora el rendimiento del niño en el colegio, ya que: ayuda a controlar el nerviosismo, reduce la agresividad y aumenta la concentración.

METODOLOGÍA

Algunas **consignas** a respetar son:

- Elegir un lugar físico tranquilo y bien ventilado
- Disponer de colchonetas, alfombrillas o moqueta
- Los niños deben estar descalzos o con calcetines en invierno, y con ropa cómoda que no les apriete nada.
- No realizar los ejercicios durante la digestión
- Que vayan al baño antes de comenzar la sesión de yoga
- Verificar – si es necesario – que los niños suenen la nariz.

Para los niños, el yoga debe ser practicado como si fuera un juego. No debe exigírseles que repitan una postura una y otra vez, porque eso puede convertirse en algo muy aburrido para ellos. Hay que ir variando las posturas y los movimientos despacio y a un ritmo que los pequeños no pierdan la concentración. El ánimo y la motivación son cruciales en este sentido. El respeto, la moderación y una actitud positiva y alegre también.

No es necesario llevar a cabo “sesiones - tipo”. Es preferible que cada profesor componga el encadenamiento de los ejercicios teniendo en cuenta el momento del día, qué actividad realizó anteriormente, etc.

Los **tipos de ejercicios** se pueden clasificar en cuatro grupos:

- para calmar
- para despertar
- para equilibrar
- para recentrar

En general, los ejercicios *para equilibrar* son recomendables después de las posturas de despertar.

Los ejercicios *para recentrar* pueden practicarse:

- al comienzo de la jornada (para estimular la atención),
- al volver de un recreo,
- al cambiar la actividad, para ponerse en condiciones de escuchar,
- en cualquier momento, si vemos nerviosos a los niños.

Todos los ejercicios actúan a la vez sobre lo físico y sobre lo mental, aunque con algunas dominancias según los ejercicios.

- Las series para calmar y equilibrar van dirigidas tanto a lo físico como a lo mental.
- En los ejercicios para despertar, lo dominante es la acción sobre lo físico.
- La serie para recentrar se dirige preferentemente a lo mental.

LA RESPIRACIÓN

La respiración es una parte integral del yoga.

El inhalar y exhalar por la nariz es esencial para que el niño pueda estirarse y obtener el equilibrio necesario para empezar a practicar las posturas de yoga. Las razones son las siguientes:

- En la fosa nasal se tempera y purifica el aire antes de su entrada a la tráquea y bronquios.
- La respiración por la nariz produce un masaje sobre el cerebro por intermedio de los senos.

Hay **tres niveles** de la respiración que corresponden a tres niveles de nuestro ser, que van desde el instinto al intelecto.

1. Respiración baja: la zona abdominal corresponde al mismo tiempo a nuestros impulsos instintivos y a nuestro anclaje en la realidad concreta. Es el soporte de nuestra individualidad.
2. Respiración intermedia: la región torácica está vinculada a nuestras reacciones afectivas y emotivas.
3. Respiración alta a partir de las clavículas: esta zona se relaciona con nuestras funciones pensantes. Puede indicar tanto la meditación y la reflexión como una sobreexcitación mental.

Una vez que el grupo controle su respiración, el profesor comenzará con las posturas.

ALGUNAS POSTURAS PARA NIÑOS

El objetivo de las posturas es, desde los órganos exteriores, ir calmando a los órganos interiores. Con los niños, las posiciones hay que ir practicándolas poco a poco. Lo ideal, al principio, es que aprendan a respirar, relajarse y después a concentrarse.

Veamos algunas posturas inspiradas en esta disciplina milenaria, que se pueden realizar con los niños:

1- Como un árbol

De pie, con las piernas juntas y los brazos estirados y apoyados en las caderas, concentrad la mirada en un punto que esté frente a vosotros. A continuación, elevad el pie derecho y apoyad la planta sobre la parte interna del muslo izquierdo, en el punto más alto posible. Una vez que hayáis alcanzado el equilibrio, levantad los brazos, uniendo las palmas de las manos sobre la cabeza. Bajad el pie derecho y repetir el ejercicio con el otro pie. Cuando hayáis terminado, relajaos durante unos minutos.

Beneficios

- Tranquiliza a los niños tensos o agitados. Sin embargo, este ejercicio no es aconsejable para los pequeños que son interactivos, ya que tendrían dificultades para permanecer inmóviles.
- Favorece la concentración y la calma mental.
- Contribuye a alcanzar el equilibrio y la estabilidad del cuerpo.

2- La llama de la vela

• Sentaos en el suelo, con la espalda recta y las piernas cruzadas. Antes de comenzar el ejercicio, enciende una vela y colócala sobre una silla o un taburete, a unos 40 centímetros de la cara, a la altura de los ojos. Dirigid la mirada al centro de la llama.

• Mantened los músculos de la cara relajados y la mirada inmóvil, sin cerrar los párpados (si no conseguís mantener los ojos abiertos durante un tiempo bastante largo, podéis parpadear de vez en cuando). Debéis realizar el ejercicio respirando profundamente durante cinco minutos. Después, cerrad los ojos; seguiréis viendo la llama delante de vosotros.

• Si os cae alguna lágrima, no os preocupéis; es algo absolutamente normal e indica que el ojo se está limpiando.

Beneficios

- Este ejercicio calma las preocupaciones de la mente, así como las tensiones del cuerpo.
- Es muy bueno para los ojos, ya que relaja las pupilas. De hecho, está recomendado para aquellas personas que tienen defectos visuales, pues refuerza los músculos oculares y mejora la calidad de la visión.

3- El zumbido de las abejas

Sentaos en una posición cómoda, con los pies bien apoyados en el suelo. Inspirad profundamente y, después, espirad con la boca cerrada,

manteniendo los dientes ligeramente entreabiertos, de manera que se produzca un sonido similar al zumbido de una abeja ("zzz..."). Debéis repetir el ejercicio varias veces y, después, taparos los oídos con los dedos y continuar produciendo este sonido, respirando en silencio y escuchando con atención el zumbido y la vibración que produce en la nariz, el paladar y la cabeza.

Beneficios

- El sonido y las vibraciones del zumbido tienen el poder de tranquilizar y aplacar la ansiedad y las tensiones. Esto es así porque los sonidos dirigen la atención a la cabeza, permitiendo al cuerpo que se relaje.

4- Como un leñador

De pie, con las piernas bien separadas y los dedos de las manos entrelazados, inspirad profundamente y elevad los brazos. A continuación, con una espiración rápida, bajad las manos y ponedlas entre las piernas, flexionando también la espalda. Notaréis como, al bajar, la voz libera un sonido espontáneo y natural. Después, recuperad la posición y realizad el ejercicio varias veces.

Beneficios

- Este ejercicio libera las tensiones y el cansancio.
- Además, hace que se contraigan los músculos del cuerpo, para después relajarlos profundamente.

5- El rugido del león

- Poneos uno enfrente del otro, a cuatro patas, con los dedos de las manos separados y bien apoyados en el suelo. A continuación, abrid la boca todo lo que podáis y, como si quisieseis hacer una mueca, sacad la lengua cuanto os sea posible.
- Al mismo tiempo, hay que liberar la voz, como para rugir o emitir cualquier otro sonido espontáneo. Descansad durante unos segundos y volved a repetir el ejercicio, tantas veces como se quiera.

Beneficios

- Este ejercicio permite liberar todas las tensiones y relajar las pequeñas contracturas de los músculos faciales, debidas al nerviosismo o al estrés.
- Es perfecto para los niños que tienen dificultades para expresar su agresividad, o bien para los más introvertidos o reservados, pues ayuda a vencer la timidez y aporta una sensación de coraje.
- Además, es muy eficaz para superar la tartamudez y reforzar la mandíbula.



CONCLUSIÓN

Se puede considerar que el yoga es un acercamiento a la educación no formal dirigido a integrar al niño en sus aspectos emocional, cognitivo y creativo.

El yoga para niños es una manera divertida de desarrollar su potencial creativo y su capacidad de resolver problemas y superar retos.

Los niños disfrutaban enormemente de una sesión de yoga diseñada para ellos. Con la práctica del yoga, los niños consiguen estar menos estresados y aprenden a respetar las diferencias, así como a ir más allá ante los retos de la vida.



BIBLIOGRAFÍA

- Baron, Baptiste, “Mi papá es de plastilina”, Ed. RBA Libros, Barcelona, 2005.
- Calle, Ramiro, “Yoga para niños”, Ed. Susaeta, Madrid, 1999.
- Mainland, Pauline, “Calmar a las fieras”, Ed. RBA Libros, Barcelona, 2000.

3-DIFICULTADES COMUNICATIVO LINGÜÍSTICAS DE UN ALUMNO CON TGD



AUTOR: Virginia Marcilla Sobejano

CENTRO TRABAJO: Centro de recursos

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La primera descripción del autismo apareció en 1943 de la mano de Leo Kanner, a partir de este momento son abundantes los estudios y descripciones que se han realizado en torno a este trastorno. El autismo dentro del DSM-IV se incluye dentro de los trastornos generalizados del desarrollo, entre los que se encuentra también el trastorno de Asperger, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil y los trastornos generalizados del desarrollo no especificados.

Todos los alumnos diagnosticados con trastornos generalizados del desarrollo van a presentar dificultades comunicativo-lingüísticas, que podrán ser de mayor o menor grado y en todos o en alguno de los planos lingüísticos. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una gran heterogeneidad en los problemas lingüísticos de los alumnos diagnosticados de trastorno generalizado del desarrollo y que puede ir desde la ausencia total de lenguaje hasta sujetos hablantes con alteraciones del lenguaje de tipo ecolalia,

Contenido

Introducción
Aclaración terminológica
Descripción del caso
Dificultades comunicativo-lingüísticas a nivel de semántica
Dificultades comunicativo-lingüísticas a nivel de morfosintaxis
Dificultades comunicativo-lingüísticas a nivel de pragmática
Conclusiones
Bibliografía

inversión pronominal, literalidad, etc.

A lo largo de este capítulo se pretende describir las dificultades comunicativo-lingüísticas que presenta un alumno escolarizado en el primer ciclo de Educación Primaria, diagnosticado de Trastorno Generalizado del Desarrollo- Trastorno de Asperger. Dicho alumno, acude al aula de Audición y Lenguaje donde se realiza la intervención logopédica, junto a la intervención logopédica que se realiza también en el aula de referencia del alumno.

ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA

Según el DSM-IV y CIE-10 el trastorno generalizado del desarrollo es una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: afectación de las habilidades de interacción social; afectación de la comunicación o existencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Los trastornos suelen aparecer en los primeros años de vida, asociados habitualmente a algún grado de retraso mental.

Dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo podemos hablar de : autismo, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno generalizado del desarrollo no especificado y trastorno de Asperguer. En este último nos centraremos a lo largo de este capítulo, puesto que el alumno que pasaremos a describir está diagnosticado de TGD (trastorno de Asperguer).

Características

- Alteración grave y persistente de la interacción social que se manifiesta en:
 - Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
 - Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto.
 - Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas.
 - Ausencia de reciprocidad social o emocional.
- Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados manifestados al menos por una de las siguientes características:
 - Preocupación absorbente por uno o más patrones de intereses estereotipados.
 - Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos no funcionales.

- Manierismos motores estereotipados y repetitivos.
- Preocupación persistente por partes de objetos.
- No hay retraso en el lenguaje. Este suele ser pedante, repetitivo y monótono.
- Desarrollo cognitivo normal y C.I. normal. A veces aparece torpeza motriz.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

El alumno fue diagnosticado de TGD a la edad de 3,8 meses, después de ser derivado al pediatra tras la preocupación de los padres y tutora ante determinadas conductas.

Los padres describían que su hijo no les miraba cuando le hablaban, no jugaba con otros niños de su edad ni con su hermano mayor, observaban que tenía mucho aprecio por dos juguetes con los que se pasaba largos periodos de tiempo en juegos en solitario. Cuando era bebé no respondía a los juegos vocálicos y repetitivos que iniciaban los adultos, tuvo retraso en la aparición del lenguaje y el balbuceo también fue tardío.

No acudió a escuela infantil y a la edad de 3 años fue escolarizado en el centro de educación infantil de la localidad. Durante la etapa de Educación Infantil recibió apoyo de la maestra de Audición y Lenguaje y de la maestra de Pedagogía Terapéutica. Al finalizar dicha etapa se considera conveniente que el alumno permanezca un año más en dicha etapa, con el objetivo de reforzar los aprendizajes adquiridos y lograr alcanzar aquellos objetivos propios de la etapa y que el alumno todavía no tiene adquiridos.

Debido a un cambio de situación laboral en los padres, la familia se traslada de localidad y se escolarizan en nuestro centro iniciando así el curso de 2º de Educación Primaria, el alumno tiene en la actualidad 8 años. En el centro recibe apoyo por parte de la maestra de Audición y Lenguaje, la maestra de Pedagogía Terapéutica y apoyo externos por parte de la tutora, y necesita adaptaciones curriculares significativas en las áreas de Lengua, Conocimiento del Medio y Matemáticas.

DIFICULTADES COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICAS A NIVEL DE SEMÁNTICA

A nivel de vocabulario se observa que el alumno presenta una gran pobreza léxica, teniendo importantes déficits en palabras cotidianas, de uso diario, y en vocabulario propio de su edad. Sin embargo, destaca la utilización de términos no propios de su edad, términos muy técnicos y expresiones grandilocuentes. En un primer encuentro con el alumno parece que conoce y comprende más vocabulario del que realmente posee, aspecto que se descubre con una evaluación semántica más pormenorizada.

En relación a las estructuras semánticas, se observan dificultades en las estructuras semánticas de:

- Agente- acción
- Acción- objeto
- Dativo:
- Locativos
- Modificadores
- Cuantificadores

DIFICULTADES COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICAS A NIVEL DE MORFOSINTÁXIS

El alumno presenta graves dificultades tanto en el plano morfológico como sintáctico, y tanto a nivel de expresión como de comprensión.

A continuación describiremos las dificultades que presenta el alumno:

Morfología. El alumno utiliza estructuras morfológicas muy simples, posee graves dificultades con los tiempos verbales, utilizando únicamente el presente de indicativos de los verbos regulares, con ausencia total del resto de tiempos verbales (pasado, futuro e imperfecto) o con errores en verbos irregulares en presente de indicativo.

En relación a los elementos morfológicos, el alumno no utiliza ni comprende correctamente los adjetivos, formas verbales, sustantivos derivados, adjetivos derivados, comparativos y superlativos, reflexivos y posesivos, y pronombres personales tanto en función de sujeto como de objeto.

Sintaxis. En su expresión espontánea, el alumno recurre a estructuras sintácticas simples de dos o tres elementos, predominantemente de dos, aunque en ocasiones aparecen estructuras del tipo: Sujeto-Verbo-Complemento Circunstancial (Ana llora mucho). Están ausentes en su expresión espontánea, estructuras de 4 o más elementos.

En cuanto a la tipología de oraciones podemos señalar que están ausentes oraciones más complejas como pueden ser oraciones comparativas, oraciones subordinadas y oraciones en voz pasiva. Sin embargo, en relación a las oraciones negativas, éstas aparecen frecuentemente en su expresión espontánea.

Se observa menor dificultad en:

- Oraciones simples de Sujeto- Verbo
- Oraciones negativas
- Negación del atributo
- Coordinación de sujetos y objetos

El alumno presenta graves dificultades en:

- Oraciones de Sujeto-Verbo-OD
- Oraciones de Sujeto-Verbo-CCL
- Oraciones de Sujeto-Verbo Copulativo-Atributo
- Oraciones de Sujeto-Verbo-OD- CCL
- Oraciones de Sujeto-Verbo-OD-OI
- Los pronombres y adverbios de negación:
- Voz pasiva

- Verbos y adjetivos coordinados
- Oraciones comparativas
- Oraciones subordinadas
- Oraciones adversativas.

En conclusión, podemos señalar que el alumno presenta un grave déficit en cuanto a la complejidad y longitud de sus estructuras sintácticas.

DIFICULTADES COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICAS A NIVEL DE PRAGMÁTICA

A nivel de pragmática es donde residen sus principales dificultades, ya que el alumno tiene dificultades para relacionarse con los iguales, para comprender las intenciones ajenas, para comprender la reciprocidad emocional, para adaptarse a diferentes entornos sociales,... todo ello provoca un desarrollo deficitario de las habilidades comunicativo-lingüísticas a nivel de pragmática.

El alumno, aunque ha mejorado gracias a la intervención logopédica y pedagógica desarrollada durante toda su escolaridad, todavía presenta dificultades para comprender los turnos conversacionales, para respetar los turnos y para adecuarse al tema de conversación. Así en sus interacciones con iguales y/o adultos, no sabe esperar su turno dentro de una conversación, es capaz de realizar largos monólogos sobre temas obsesivos o reiterativos del alumno, no deja participar a los demás interlocutores, y tiende a cortar la conversación cuando no le interesa.

El alumno conoce y utiliza, en situaciones un poco dirigidas, el saludo, las despedidas, la negación y la protesta. Pero sin embargo, en situaciones muy abiertas o con personas nuevas, presenta dificultades para utilizar dichas estrategias.

Posee graves dificultades para realizar preguntas de información específica, para realizar preguntas de confirmación o negación, y para utilizar los pronombres interrogativos: qué, cuándo, dónde, quién, por qué, cómo, etc.



CONCLUSIONES

Como ya hemos dicho en la introducción, existe una gran heterogeneidad entre las dificultades comunicativo-lingüísticas que presentan los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, en este caso el alumno se encuadraría dentro de un grupo reducido de niños (entorno al 10 %), diagnosticados de TGD y que desarrollan un lenguaje que podríamos considerar “normal”, aunque con déficits y retrasos.

Las mayores dificultades lingüísticas del alumno residen en el plano pragmático, presentando dificultades para interactuar con los iguales, dificultades de narración, dificultades para respetar los turnos conversaciones, etc.

Sin embargo, en el plano fonético, no presenta anomalías específicas en cuanto a la adquisición y discriminación de sonidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Artigas J. El lenguaje en los trastornos autistas. Rev Neurol. 1999;28 Supl. 2:118-23.
- Belinchón M. Lenguaje y autismo con... Ángel Rivière. Educación Especial. 2000;28:27-38.
- Belinchón M. Lenguaje y autismo: hacia una explicación ontogenética. En: Martos J, Rivière A, compiladores. Autismo: comprensión y explicación actual. Madrid: IMSERSO; 2001.
- García Sánchez JN. Imitación y autismo. Siglo Cero. 1990;130:42-54.
- Gayubo Moreno L, Ramos Gorostiza P. El lenguaje como problema nuclear de los trastornos generalizados del desarrollo: una contribución al problema del significado. Psiquiatría Biológica. 2004;11:11-21.
- Gortázar P. Jerarquización de objetivos para el inicio del desarrollo del lenguaje y la comunicación en personas con autismo y TGD. En: VV.AA. La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes. Pamplona: Gobierno de Navarra; 1995. Disponible en: <http://www.autismo.com>
- Gortázar P. Jerarquización de objetivos para el inicio del desarrollo del lenguaje y la comunicación en personas con autismo y TGD. En: Arbea L et al. Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura; 1998.
- Rivière A, Sotillo M, Sarriá E, Núñez M. Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. Estudios de Psicología. 1994;51:21-32.
- Rivière A. Tratamiento y definición del espectro autista II: relaciones sociales y comunicación. En: Rivière A, Martos J, compiladores. El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales; 1997.
- Rivière A. Idea: Inventario de espectro autista. Buenos Aires: Fundec, 2002.

4-ANÁLISIS ARGUMENTATIVO: LYOTARD Y LA LEGITIMACIÓN DEL SABER



AUTOR: Javier Moyano Navalón.

CENTRO TRABAJO: CEPEIP: Mardones y Magaña. Murchante (Navarra).

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

El presente análisis argumentativo hay que entenderlo dentro del contexto “La condición postmoderna. Informe sobre el saber” (1987), escrito por Lyotard, filósofo francés conocido como el padre de la postmodernidad.

Lyotard nos presenta en su libro, como evoluciona la condición del saber y el antagonismo presente entre la modernidad y la postmodernidad, así como entre el discurso científico y el narrativo. En cómo se legitima el discurso y, cómo se deslegitima, poniendo el acento en los actos de habla y los enunciados. Sin olvidar el lazo social, que está hecho de jugadas y de reglas de juego. Hoy se pierde la capacidad de juzgar a la ciencia mediante el criterio de verdad o falsedad, como sucedía en la modernidad, y se pasa a utilizar criterios económicos, se produce la mercantilización de la ciencia, la performatividad (rentabilidad). Frente a esta sociedad llena de incertidumbre e inestabilidades, nos presenta la legitimación

Contenido

Introducción
Tesis
Argumentos
Conclusión
Reflexión crítica
Bibliografía

por la paralogía. Ante ello acudimos al pequeño relato, un pequeño relato que gracias a las nuevas tecnologías se puede difundir y llevar lo local a lo global saliendo de las distopías en las que nos movemos.

TESIS

Lyotard nos señala las dos versiones del relato de legitimación del saber y de las instituciones, así como la relación entre la ciencia, la nación y el Estado. Todo ello en la época pasada de la modernidad, caracterizada por la industria, el conocimiento experimental y el conflicto entre capital y trabajo. Este saber tenía como fin principal la libertad y el bienestar (en los emancipativos) y el desarrollo de la ciencia a partir de los *savants* y los “metarrelatos” (en los especulativos).

ARGUMENTOS

Se nos presentan las dos formas de legitimar el saber - recordemos que el saber científico no es todo el saber, existe otro tipo de saber para Lyotard que es el narrativo- a través de argumentaciones y antagonismos entre el lenguaje emancipador y el especulativo.

En el relato emancipador, el juego del lenguaje de legitimación es político-estatal, sujeto a los intereses de la libertad, es un saber dirigido a un sujeto práctico de la sociedad-civil. Aquí el principio del saber es su autogestión. El pueblo manda y por tanto ellos mismos se legitiman.

En el especulativo, el juego de lenguaje es filosófico, dirigido a la formación espiritual y moral de la nación, interesa no el conocimiento sino el carácter y la acción. Es un saber indirecto hecho de enunciados incorporados al “metarrelato” de un sujeto que asegura su legitimidad. El sujeto del saber, es el espíritu especulativo que encuentra su legitimidad en sí mismo, no se encarna en el pueblo, se encarna en un sistema totalizador del conocimiento. Es un sujeto que se legitima al actualizar sus conocimientos, el principio del saber lo es su autolegitimación.

Lyotard emplea diferentes recursos para fundamentar su tesis: Argumentos de autoridad al citar a diferentes autores como: Humboldt (de espíritu reformista y primer rector e inspirador de la Universidad de Berlín), Schleiermacher, los “filósofos transcendentales” Hegel y Fichte, o el racionalismo de Kant. Argumentos de ejemplificación, como que el marxismo oscila entre los dos modos de legitimación narrativa que acabamos de describir y el *Discurso* de Heidegger, como ciencia especulativa, que mal llevada concluirá con el idealismo fascista.

CONCLUSIÓN

En la modernidad, impulsada y sostenida por la fe de la ilustración en el progreso científico racional, en el nacimiento de la Universidad, en la capacidad de controlar y de mejorar las condiciones humanas y en el potencial especulativo del espíritu alemán, se nos presentan los “metarrelatos” como la forma de legitimación del saber. Como nos dice Lyotard en el capítulo 14, *“el recurso a los grandes relatos está excluido; no se podría, pues, recurrir ni a la dialéctica del Espíritu ni tampoco a la emancipación de la humanidad para dar validez al discurso científico postmoderno”* (p. 48).

REFLEXIÓN CRÍTICA

Ante el planteamiento modernista: centralizado, de relaciones jerárquicas de autoridad-control, de límites rígidos, de síntesis estables. Nos encontramos el postmodernismo: descentralizado, relaciones flexibles, semi-autónomas, límites permeables, síntesis transitorias (Moral, 1997).

Sin entrar en los planteamientos apocalípticos de Eco (1993), ante ello nos preguntamos: ¿nada es legítimo en el saber de la modernidad?, ¿en el modelo surgido de la ilustración?, ¿conviene deslegitimar esos saberes para construir la posmodernidad?. ¿o se complementan?. Siguiendo a Krüger (2006), vivimos en la *sociedad del conocimiento*, constituida por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha sustituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de productividad (Drucker, 1994 citado en Krüger, 2006), Una sociedad del conocimiento en la que van surgiendo distopías.

Los “*pequeños relatos*” pueden ser la solución a la crisis de las organizaciones tradicionales. Unos pequeños relatos que pueden llevar a quitar el poder al lenguaje persuasivo de los políticos, al “*Gran hermano*” de Orwell (2009) que todo lo controla y lo ve. Rubricando a Castells (2009) el poder funciona en redes globales y la gente con sus vivencias - a veces muy amargas y llenas de injusticias- va construyendo sus valores, sus trincheras de resistencia y de alternativa en sociedades locales, sus pequeños relatos éticos dentro de la equidad. El gran problema que nos planteamos es cómo desde lo local podemos controlar lo global. Internet es la solución, a través del conectivismo de Siemens (2010) es posible lograr la conexión global-local con los pequeños relatos, que es la nueva forma de control y de movilización social hoy en día. Y como nos dice David y Foray (2002), la economía del



saber surgirá cuando un conjunto de personas coproduzcan intensamente conocimientos nuevos con la ayuda de las TICs. En ello estamos.

BIBLIOGRAFÍA

- DAVID, P. & FORAY, D. (2002): “Una introducción a la economía y a la sociedad del saber”, en Revista Internacional de Ciencias Sociales, nº 171, marzo, 2002.
- CASTELLS, M. (2009): Comunicación y poder. Madrid: Alianza.
- DRUCKER, P., The Age of Social Transformation, en The Atlantic Monthly. Vol. 273, Number 11, Boston. 1994.
- ECO, U. (1993): Apocalípticos e integrados. Barcelona: Lumen.
- LYOTARD, F. (1987): La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra.
- MORAL SANTAELLA, C. (1997): Formación para la profesión docente. Granada: GEU.
- ORWELL, G. (2009): 1984. Barcelona. Destino.
- KRÜGER, K. (2006): “El concepto de Sociedad del Conocimiento “, Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. XI, nº 683, 25 de octubre de 2006.
- SIEMENS, G. (2010). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. En Aparici, R (coord), Conectados en el ciberespacio (pp. 77-90). Madrid: UNED.

5-EL JUEGO EN EL AULA DE MÚSICA

01/10/2012
Número 25

AUTOR: Lucía Inés Lahoza Estarriaga
CENTRO TRABAJO: CPEIP Nicasio de Landa
ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad esencial en la vida infantil por favorecer un desarrollo personal íntegro. El juego desarrolla las capacidades intelectuales, motrices y psicológicas de una forma divertida, alegre y placentera.

El juego es una actividad creadora de valores, por eso es importante que los niños jueguen. El educador debe fomentar esa fuente de riqueza interior que conlleva el juego.

El ritmo de vida actual está sometido a una elevadísima tensión. Se ha demostrado que la música es un estímulo para relajar la mente, eliminando tensiones. La música en el aula debe crear un clima propicio para despertar las facultades creadoras, el interés por la acción y el desarrollo de los procesos mentales, además de los psicomotrices y sociales. Esta complejidad de elementos se desarrolla en el proceso creativo a través del juego.

Contenido

Introducción
Perspectivas y características del juego
Tipos de juegos
Conclusión
Bibliografía

Es muy importante idear en el aula actividades y juegos destinados a introducir en los niños y niñas nociones básicas como el ritmo, el reconocimiento de una melodía o de un instrumento, el movimiento como vía de expresión e incluso el aprendizaje del silencio.

Es a través del juego como los más pequeños adquieren sus aprendizajes a la vez que se divierten.

PERSPECTIVAS Y CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

Podemos delimitar el juego de diferentes maneras, según la perspectiva desde la que se analice. De modo general, estas son algunas **perspectivas** posibles:

- Es una actividad que descarga el exceso vital.
- Es un reflejo de la inmadurez.
- Prepara para la vida adulta, ya que proporciona la formación de hábitos.
- Es una actividad de imitación en la que se adquieren los hábitos sociales que le preparan para el futuro.
- Refleja las emociones placenteras que se recuerdan. Se encuentra un mundo ideal y feliz que no está en la realidad.
- Es una imitación selectiva de modelos que sirven al niño para adaptarse al mundo que le rodea.
- Es una actividad autoorientada, con el fin en sí misma, es decir, la función del juego es la asimilación de la realidad del yo.
- Aparece como motivación para resolver una ansiedad. Tiene un valor social y cultural.
- Es un reflejo del desarrollo psíquico del niño.
- Es el origen de la experiencia cultural. Se realiza en una zona intermedia de experiencia entre el mundo externo (objetivo) y el mundo interno (subjetivo), en el espacio simbólico.

De las anteriores perspectivas, se pueden deducir las siguientes **características**:

- Es un modelo de actuación, libremente escogido.
- Canaliza la movilidad incesante que se siente en la edad infantil, desarrollando sus necesidades motoras.
- Facilita la ejecución voluntaria de la actividad.
- Favorece la capacidad de atención y el interés por la actividad a desarrollar.
- Pone a prueba la capacidad personal creativa y de improvisación, implicando la imaginación, fantasía, creación y exploración.
- Es un estímulo a la tendencia de superación de las capacidades actuales, le ayuda a recordar, memorizar y razonar las reglas y situaciones.
- Estimula el sentimiento de lo comunitario, desarrollando su aspecto social.
- Proporciona la formación de hábitos.
- Es un medio terapéutico que ayuda a resolver conflictos. Está cargado de afectividad y de situaciones emocionales.
- Reproduce modelos imitativos y pone en acción estructuras ya elaboradas anteriormente. Es una manifestación del conocimiento de su mundo.
- Motiva e impulsa el aprendizaje, ya que fomenta el querer conocer, saber y adquirir nuevas destrezas.
- Es una expresión de creciente autonomía y personalidad.

TIPOS DE JUEGOS

1- Juegos de percepción

Tienen como objetivo el dirigir la atención hacia el hecho sonoro.

Las actividades se sugerirán para consolidar los sonidos actuales, introducir nuevos sonidos, clasificarlos y reproducirlos.

Se pueden utilizar los siguientes sonidos:

- el propio cuerpo: susurrar, cantar, hablar, gritar, palmear, golpear, frotar, soplar....
- los sonidos naturales: animales domésticos, salvajes, del campo, del mar, de agua dulce, fenómenos meteorológicos, etc.
- Sonidos de la ciudad: coche, ambulancia, policías, bomberos, cohetes, aviones, barcos, mercado, supermercado, aeropuerto, etc.
- Sonidos del pueblo: gallos, perros, tractores, bicicletas, motos, coches, tienda, colegio, trabajo del campo, etc.
- Sonidos caseros: teléfono, timbre de la puerta, olla a presión, cubiertos, frigorífico, maquinilla de afeitarse, sonido de la cisterna, etc.
- Sonidos de instrumentos musicales: tambor, piano, trompeta, cascabeles, violín, timbales, etc.
- Grabaciones musicales: música apropiada del tema a tratar.

Los juegos de perfeccionamiento auditivo favorecen la organización de la percepción.

2- Juegos de expresión vocal

Los juegos vocales empezarán con ejercicios respiratorios que sirvan para utilizar la técnica de la impostación de la voz, colocando correctamente los sonidos en el aparato fonador.

Se harán juegos con las voces, comprendiendo las posibilidades sonoras de intensidad, duración, altura y timbre. Además, la canción permitirá hacer múltiples juegos atendiendo a su ritmo, melodía, fraseo, etc.

La metodología será activa y se plantearán actividades usando la imitación y la repetición. La forma en eco, ostinatos y pregunta-respuesta son juegos muy adecuados.

3- Juegos de expresión instrumental

Para la educación instrumental, es necesario promover la educación motriz, importantísima a la hora de ejecutar una obra en un instrumento.

El primer instrumento que tienen a su alcance es su propio cuerpo, iniciándose un trabajo que incluya las palmas, rodillas, pies y pitos, variando los timbres y las intensidades. Una vez que conozcan su cuerpo, pasarán de una forma natural a los instrumentos musicales.

4- Juegos de movimiento

Por el movimiento el alumnado se expresa, siendo un recurso importantísimo que se utilice encauzando esa necesidad al juego.

A través de los juegos observaremos su desarrollo en el espacio y en el tiempo y la coordinación corporal que posee, aspectos esenciales en la danza.

Las distintas posiciones del cuerpo van a corresponder a distintas actitudes, y con los elementos que se dispongan, se pueden crear espacios escénicos. Será importante que los movimientos sean lo más oportunos y los gestos los más convenientes.

Las danzas pueden ser espontáneas cuando se da libertad en su creación y ejecución. Sin embargo, el educador debe orientar y dar unas pautas que posibiliten la educación del movimiento y la danza. Además, debe fomentar el aprendizaje de alguna danza sencilla.

5- Juegos de representación musical

La canción es una actividad musical en la que los alumnos se sienten muy integrados. La canción infantil y popular es un instrumento pedagógico fundamental, ya que se puede adecuar en su aprendizaje una propuesta lúdica.

Las canciones, para ser dramatizadas, deben tener un fondo argumental que permita desarrollarlas. Además, hay que tener en cuenta las situaciones y personajes que plantean.

Conviene empezar con la dramatización libre, cantando en grupo la canción, moviéndose al ritmo y con gestos que se crean oportunos, persiguiendo con estas improvisaciones el fomento de la creatividad.

También se pueden usar instrumentos musicales para potenciar la capacidad expresiva de las canciones.

La representación dramática permite al alumno ver el mundo tal y como es, opinar sobre él libremente y socializarse, estando dentro de una colectividad que se expresa en común.

La experiencia dramática será más fácil de realizar cuando exista una buena comunicación entre el educador y el grupo.

6- Juegos de improvisación

Se pueden hacer de forma individual o en grupo.

Existen juegos de improvisación condicionada. Para que el juego no sea totalmente libre, puede ser condicionado a un punto de partida, un punto de llegada, o unos puntos de apoyo.

Un ejemplo de improvisación a un punto de partida puede ser: “bailad libremente (partiendo de un sitio determinado del aula) con la condición de que tenéis que quedar con los brazos en alto”.

Un ejemplo de improvisación a un punto de llegada es, por ejemplo: “bailad libremente, pero cuando se pare la música tenéis que tumbaros en el suelo”.

Estos juegos de improvisación deben hacerse al principio en grupo, porque cada uno se va a apoyar en el grupo y no se sentirán inhibidos, ya que la fuerza del grupo apoya y da seguridad al niño inseguro y tímido.

Hay que tener en cuenta que cuando se improvisan movimientos con los niños, hay que tener en cuenta el espacio y procurar recorrer todo aquel del que se dispone. De este modo se trabajan conceptos como arriba, abajo, dentro, fuera, alrededor...

CONCLUSIÓN

El juego es un recurso excelente en la educación musical, ya que motiva y potencia la formación musical. Además, la fuerza creadora del niño se hace patente en la capacidad que tiene para vivir el juego.

Toda propuesta lúdica proporciona al alumnado la formación de un conjunto de nociones, destrezas y actitudes que le sirven de preparación para entrar en contacto con el mundo musical.

A través del juego, el niño se libera y se comunica con los demás. Una pedagogía que valore y utilice el juego será, sin duda, idónea para educar. Aquella que no utilice el juego se limitará simplemente a instruir. Sin embargo, no debemos quedarnos solamente con una propuesta didáctica-lúdica, sino que el profesor debe preocuparse de que los juegos sean instrumentos pedagógicos dentro de una programación adecuada.



BIBLIOGRAFÍA

- Escudero, P., “Infancia y educación artística”, Ed. Real Musical, Madrid, 2000.
- Hardgreaves, D.J., “Infancia y educación artística”, Ed. Morata, Madrid, 2002.
- Storms, Ger, “101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones”, Ed. Graó, Colección Biblioteca de Eufonía, Número 191, Barcelona, 2003

6-ESTUDIO DE LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS DE UN ALUMNO CON RETRASO INTELECTUAL



AUTOR: Virginia Marcilla Sobejano

CENTRO TRABAJO: Centro de recursos

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico son evidentes, de tal forma que las limitaciones en el desarrollo mental de un alumno repercutirán directamente en la adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativo-lingüísticas del mismo, aunque éstas variarán en función del propio grado de desarrollo cognitivo que alcance. Por otro lado, no nos podemos olvidar que no solo va a afectar el nivel de desarrollo cognitivo que posea el alumno, sino que también influyen otros factores como pueden ser: trastornos asociados, la intervención educativa, edad, contexto, etc.

Por todo esto, podemos imaginar la gran heterogeneidad que existen entre la población con retraso mental, y consecuentemente, la gran variabilidad interindividual que habrá en relación a las necesidades comunicativo-lingüísticas que presentan estos alumnos.

Contenido

- Introducción
- Aclaración terminológica
- Descripción del caso
- Dificultades fonético-fonológicas
- Dificultades semánticas
- Dificultades morfosintácticas
- Dificultades pragmáticas
- Conclusiones
- Bibliografía

En el estudio del desarrollo del lenguaje en personas con Retraso Mental nos encontramos dos vertientes, una que plantea que el desarrollo del lenguaje en el niño con Retraso Mental sigue las mismas etapas que el desarrollo normal pero con retraso, y por el contrario los estudios que plantean que además de existir diferencias cuantitativas en cuanto al desarrollo lingüísticos, también existen diferencias cualitativas.

A lo largo de este capítulo estudiaremos las necesidades comunicativo-lingüísticas que presenta un alumno con discapacidad mental.

ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA

La American Association of Mental Retardation (AAMR, 2002) define la deficiencia mental como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal como se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.

Existen diferentes clasificaciones de Discapacidad mental en función de:

a/ los apoyos que necesite el alumno.

b/ el nivel de CI que posea.

Clasificación por intensidad de apoyos que necesita:

- Intermittente: Apoyo cuando sea necesario. El alumno o alumna no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.
- Limitados: Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado pero sin naturaleza intermitente.
- Extensos: apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.
- Generalizados: apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida

Clasificación en función del CI:

Podemos hablar de cuatro niveles de gravedad que reflejan el grado de deterioro intelectual: leve, moderado, grave y profundo.

1. Leve (ligero): CI de 50-55 a 70.
2. Moderado (medio): CI de 35-40 a 50-55
3. Grave (severo): CI de 20-25 a 35-40
4. Profundo (inferior): CI por debajo de 20-25

En este caso nos centraremos en la discapacidad intelectual leve o ligera, puesto que el alumno objeto de estudio del capítulo presenta este nivel de discapacidad, y en la actualidad requiere apoyos limitados.

Los alumnos que se encuentran en este nivel suelen ser difíciles de diagnosticar en las primeras edades, puesto que presentan habilidades semejantes a los niños de su misma edad. Normalmente, desarrollan habilidades sociales y de comunicación durante el período preescolar, pero se observan pequeños deterioros en las áreas sensomotrices.

En la edad adulta, pueden adquirir habilidades sociales, comunicativas y de autonomía, que les van a permitir adaptarse e integrarse en el mundo educativo, laboral y social.

Suelen precisar apoyos, guías o estructuración, a lo largo de toda su vida, aunque estos apoyos o supervisión sean en niveles muy sencillos.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

Alumno que ha acudido a escuela infantil durante dos años, posteriormente escolarizado en la etapa de educación infantil en el centro de su localidad. Durante esta etapa la tutora realiza una derivación a la maestra de Audición y Lenguaje del centro para su valoración, puesto que la tutora observa dificultades lingüísticas y comunicativas que considera no propias de la edad.

Después de una exhaustiva evaluación, se determina que el alumno presenta dificultades en el ámbito comunicativo-lingüístico, presentando conductas lingüísticas propias de un alumno de menor edad. Como en un principio el alumno no presenta déficits en otros aspectos del desarrollo, desde la UAE se descarta la posibilidad de realizar una evaluación psicopedagógica más completa, esperando a la evolución del mismo.

Durante toda la Etapa de Educación Infantil el alumno recibe atención logopédica por parte de la maestra de Audición y Lenguaje. Esta atención continúa en la Etapa de Educación Primaria puesto que las dificultades persisten, a pesar de registrarse un gran avance en las necesidades del alumno.

El alumno concluye el 1º ciclo de Educación Primaria con ciertas dificultades, ya que no logra adquirir con seguridad algunos de los contenidos mínimos esperados para dicho ciclo.



Se realiza una evaluación psicopedagógica en la que se concluye que el alumno presenta una discapacidad intelectual ligera. Durante 3º Educación Primaria el alumno no es capaz de seguir el ritmo del grupo de referencia, teniendo muchas dificultades para adquirir los nuevos aprendizajes. Posee dificultades para retener, interiorizar y generalizar los aprendizajes, necesita aprendizajes repetitivos y estructurados.

DIFICULTADES FONÉTICO- FONOLÓGICAS

La adquisición de los fonemas ha sido mucho más lenta que los compañeros de su misma edad cronológica.

Durante la etapa de infantil se observaba un habla infantil en ocasiones ininteligible. En su habla espontánea se producían omisiones, sustituciones, y distorsiones de fonemas, mejorando en gran medida en situaciones dirigidas o en repetición.

Al finalizar el 1º ciclo de Educación Primaria, el alumno ha conseguido adquirir todos los fonemas excepto la vibrante múltiple. También posee dificultades con los sinfonos y las sílabas inversas.

Son capaces de aprender los fonemas, aunque lo hacen más lentamente que los compañeros de su misma edad y con problemas de articulación que en muchos casos no llegan a superar del todo. Un elevado porcentaje de las alteraciones de pronunciación se deben a malformaciones en los órganos articulatorios o a problemas de audición.

DIFICULTADES MORFOSINTÁCTICAS

El alumno presenta graves dificultades tanto en el plano morfológico como sintáctico, y tanto a nivel de expresión como de comprensión.

A continuación describiremos las dificultades que presenta el alumno:

Morfología. No emplea correctamente ningún tiempo verbal, excepto el presente de indicativo de los verbos regulares, cuando habla del pasado o del futuro, recurre siempre al presente de indicativo. No utiliza correctamente ni los sustantivos derivados, adjetivos derivados, posesivos ni pronombres personales.

Se observan déficits en la utilización del participio y de los comparativos y superlativos. Pero sí que utiliza correctamente los plurales, los adjetivos, los

reflexivos, las marcas de masculino y femenino, y en menor medida los pronombres personales en función de objeto.

Sintaxis. En relación a las estructuras sintácticas, el alumno domina correctamente:

- Oraciones simples de Sujeto- Verbo, Sujeto- Verbo-CD, Sujeto-Verbo-CCL, Sujeto-Verbo copulativo-Atributo.
- Estructuras de sujetos coordinados y objetos coordinados
- Subordinadas de relativo

Sin embargo se observan dificultades con las estructuras:

- Subordinadas adversativas.
- Subordinadas de causa-condición
- Oraciones negativas
- Pasivas.

En su habla espontánea el alumno recurre a oraciones de 4 ó 5 elementos, presentando dificultades para unir dos frases entre sí, o establecer oraciones de subordinación entre ellas.

DIFICULTADES SEMÁNTICAS

Las dificultades a nivel de semántica podrías resumirlas en esta frase: “su vocabulario es reducido, concreto y centrado en su entorno inmediato”.

El alumno presenta pobreza léxica, ya que su vocabulario se limita a los conceptos más básicos de su entorno inmediato, no comprende términos más abstractos, generales o lejanos a su vida diaria. Posee dificultades para definir palabras, para evocar palabras, dificultades también para la categorización semántica, con los sinónimos y antónimos.

En relación a las estructuras semánticas, es capaz de utilizar correctamente y comprender las estructuras del tipo: agente-acción, acción-objeto, instrumental y modificadores. Pero posee dificultades en los modificadores de tiempo y sucesión.

Todas estas dificultades descritas anteriormente, predicen el hecho que el alumno va a presentar serias dificultades para seguir las explicaciones del profesor, para comprender las consignas de las tareas, dificultades de comprensión en textos orales y escritos, etc.

DIFICULTADES PRAGMÁTICAS

A nivel de pragmática las dificultades que presenta el alumno son menores, ya que posee habilidades y estrategias suficientes para interactuar con sus iguales y adultos.

Posee una adecuada intencionalidad comunicativa, es capaz de establecer correctamente el contacto ocular con su interlocutor, respeta los turnos conversacionales, se adecua al tema conversacional, pero sin embargo y a pesar de las estrategias que posee, sus limitaciones lingüísticas (fonológicas, léxicas y morfosintácticas) interfieren en sus intercambios comunicativos, provocando que estos sean más limitados y no obtienen el éxito esperado.

Se observan dificultades para formular preguntas con la partícula interrogativa por qué y cómo, sin embargo utiliza correctamente el resto de partículas interrogativas como son: quién, qué, dónde, cuándo, etc. Posee también estrategias para reclamar la atención del adulto y los iguales, para saludar y para despedirse.

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo hemos descrito brevemente los déficits comunicativo-lingüísticos que presenta un alumno con Discapacidad Intelectual o Retraso Mental Ligero.

Como ya hemos dicho en la introducción, existe una gran variabilidad interindividual entre las personas que presentan discapacidad mental. Con este capítulo simplemente hemos querido aportar un pequeño grano de arena, a la gran cantidad de estudios que existen sobre el tema, sin olvidarnos que aunque existen déficits lingüísticos semejantes entre el alumnado que presenta el mismo diagnóstico, no podemos olvidarnos que cada alumno es único y diferente al resto, cuyas necesidades individuales debemos conocer para ofrecerles los apoyos que requieran en cada momento, favoreciendo de este modo su desarrollo personal y social.

BIBLIOGRAFÍA

- AAMR. Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Psicología;1997.
- Del Río MJ. Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales. Barcelona:Martínez Roca; 1997.
- Del Río MJ, Vilaseca R, Gracia M. La interacción y el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con deficiencia mental. En: Del Río MJ, compilador. Interacción y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades especiales. Barcelona: Martínez Roca;1997. p 113-59.
- Fayasse M, Comblain A, Rondal JA. Aspectos morfosintácticos avanzados del lenguaje de niños y adolescentes con retraso mental leve y moderado. Logopedia, Fonología y Audiología. 1995;15:23-36.
- Fierro A. Los alumnos con retraso mental. En: Marchesi A, Coll C, Palacios J, editores.Desarrollo psicológico y educación, 3. Madrid: Alianza Editorial; 1999.
- Luckasson R, et al. Mental retardation: Definition, classification and systems of supports. 10th ed. Washington: AAMR; 2002.
- Luckasson R, Reeve A. Denominar, definir y clasificar en el campo del retraso mental. Siglo Cero. 2001;32:5-10.
- Rivière A, Belinchón M. Reflexiones sobre el lenguaje autista. I: Análisis descriptivo y diferencias con la disfasia receptiva. Infancia y Aprendizaje. 2000, 13, 89-120.
- Rivière A, Sotillo M, Sarriá E, Núñez M. Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. Estudios de Psicología. 1994;51:21-32.
- Rivière A. Tratamiento y definición del espectro autista II: relaciones sociales y comunicación. En: Rivière A, Martos J, compiladores. El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales; 1997.
- Rivière A. Idea: Inventario de espectro autista. Buenos Aires: Fundec, 2002.

7-¿SOBRE QUÉ ESCRIBO?

01/10/2012
Número 25

AUTOR: Milagros Baztán Maisterra
CENTRO TRABAJO: Benjamín de Tudela
ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

Este artículo quiere animar a nuestros alumnos a escribir cuentos.

Nuestro contexto se desarrolla en el Instituto de educación secundaria obligatoria Benjamín de Tudela. Concretamente en la clase de segundo de Eso formada por trece chicas y once niños de doce años.

Lo primero que el alumno debe hacer será imaginar unas secuencias narrativas, estas secuencias pueden ser desarrolladas en imágenes en ese folio en blanco que está encima de su mesa, o soñadas en silencio, finalmente traducidas en palabras.

A los alumnos que se les resista el folio en blanco el profesor le puede ayudar formulándole las siguientes preguntas:

- ¿Qué quieres contar?
- ¿De dónde nacen las historias que leemos?

Contenido

Introducción
¿Los argumentos de las historias de dónde nacen?
De la teoría a la práctica
Actividades sobre los personajes:
Creación del personaje
Ambiente
Recomendación final

Para ayudar al alumno en esta decisión recordaremos las palabras de Julio Cortázar:

“El tema del que saldrá un buen cuento es siempre excepcional, pero no quiero decir con esto que un tema debe ser extraordinario. Puede tratarse de una anécdota perfectamente trivial y cotidiana.

Lo excepcional reside en una cualidad parecida a la del imán: un buen tema atrae todo un sistema de relaciones conexas, coagula con el autor y más tarde con el lector, una inmensa cantidad de nociones, entrevisiones, sentimientos y hasta ideas que flotaban virtualmente en su memoria o sensibilidad; un buen tema es como un sol, un astro en torno al cual gira un sistema planetario del que muchas veces no se tenía conciencia hasta que el cuentista, astrónomo de palabras, nos revela su existencia.

Un buen tema tiene algo de sistema atómico, de núcleo en torno al cual giran los electrones; y todo esto, al fin y al cabo, ¿no es ya como una proposición de vida, una dinámica que nos insta a salir de nosotros mismos, a entrar en un sistema de relaciones más complejo y más hermoso?”

Julio Cortázar” Algunos aspectos del cuento», en la casilla de los Morelli, edJulio Ortega, Barcelona, Tusquets, 1981

¿LOS ARGUMENTOS DE LAS HISTORIAS DE DÓNDE NACEN?

Los argumentos sabemos que se originan en la vida, aunque ésta pueda estar disfrazada de muerte. La vida se encuentra en nuestras lecturas, gestos, miradas, recuerdos, sueños, miedos, obsesiones, anhelos, deseos, esperanzas, frustraciones...

Pero también encontramos argumentos fuera de nuestra vida .Encontramos argumentos en las noticias de los periódicos, la conversación que hemos oído en la tienda, las situaciones que ha vivido la familia, lo que sucede en el aula...

Para buscar argumentos que poblará nuestros cuentos el profesor dividió a los la clase en cuatro grupos de seis personas y pidió a cada grupo que pusiera en su folio en blanco posibles argumentos de narraciones que sería posteriormente realizados por los distintos personajes que luego crearían.

Estos fueron algunos de los argumentos inventados por los alumnos:

- Volvió a mirar el álbum de fotos de su pueblo. Siempre que lo hacía se le empañaban los ojos de lágrimas; todavía se acordaba de su niñez, de los días despreocupados, de la inocencia...

- ¡Por fin se acabó el curso! Llega el verano. Estaré todo el día sin hacer nada, disfrutando con mis amigas en la piscina y en las fiestas de los pueblos cercanos al mío...Verdaderamente, el verano es mi época favorita.
- Ya he llegado al colegio mayor. Lentamente, deshago la maleta que alberga la ropa y los recuerdos de mi país y de mis amigas. ¡Va a ser duro! Empieza mi primera noche en Florida.
- Después de dejar el autobús anduve durante horas para verla, pero ella no estaba allí, no había nadie en aquel lugar.

¿Y Los personajes?

Cada teoría literaria definiría los personajes en función de su análisis de diferentes maneras, destacamos aquí las siguientes definiciones:

- El personaje es un centro vital dotado de autonomía
- El personaje es un conjunto de enunciados
- El personaje es el motor de la acción narrativa.

Desde la observación de los personajes que pululan en los cuentos distinguimos los siguientes personajes:

Protagonista: busca la lograr una meta y otros personajes le ayudarán o se opondrán (antagonistas)

Según la relación que los personajes mantienen con el verbo distinguimos los siguientes personajes:

Personajes agentes o participantes

Personajes pasivos

Personajes individuales

Personajes colectivos.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Antes de crear un personaje se propone la siguiente actividad:

En los periódicos que repartimos en clase un día a la semana se les pide a los alumnos que observen los distintos titulares de la prensa y posteriormente que distingan quiénes actúan, por qué, para qué y cómo lo hacen.

A continuación se les pedirá a los alumnos la construcción de personajes partiendo de estos periódicos.

ACTIVIDADES SOBRE LOS PERSONAJES

- Coloreamos en los periódicos anteriormente repartidos las acciones que realizadas por los agentes de la historia.
- Señalamos las distintas relaciones que se establecen entre los diferentes personajes.
- Reconocemos cómo los diálogos y comentarios del narrador y de los personajes son necesarios para la caracterización de los personajes.
- Subrayamos todos los personajes encontrados
- Distinguimos cuáles son protagonistas o antagonistas.
- Aplicamos los adjetivos que expresen una cualidad o defecto, o manera de ser del personaje.
- Reconocemos los momentos del relato en que sea necesaria la inserción de secuencias descriptivas de un personaje.

Creación del personaje:

Construiremos un personaje desde lo más simple a lo más complejo; comenzaremos por un nombre, podemos seguir realizando un retrato, reflejar un ambiente, unas manías recrear unos recuerdos ocultos...que sean el cimiento de una historia.

Elección del nombre: Lo primero que debemos hacer es buscar un nombre para nuestro personaje y explicar el porqué de esa elección.

- Descripción: Según los rasgos que consideremos pertinentes para nuestros personajes podemos realizar diferentes descripciones, entre las que destacamos:
- Prosopografía o descripción física: Nos concentraremos en la apariencia física de nuestro personaje.

“Al modelar a Guenderson, los dioses habían vuelto a sus antiguas Maneras. Desde sus más de dos metros, dominaba todo el mundo. Con sus anchos hombros y su poderoso torso, este gigante tenía Que calzar raquetas dos veces más largas que las normales para Impedir que sus ciento cuarenta kilos de carne y huesos se Hundiesen en la nieve.

Jack London: “El silencio blanco”

- Etopeya o descripción psicológica: Nos interesará la personalidad, costumbres, vicios, virtudes del personaje.

“El tonto de aquel pueblo se llamaba Blas. Blas Herrero Martínez.

Antes, cuando aún no se había muerto Perejilondo, el tonto anterior,

El Hombre que llegó a olvidarse de que se llamaba Hermenegildo, Blas no era sino un muchachito algo alelado, ladrón de peras y Blanco de todas las iras y de todas las bofetadas perdidas, pálido y

Zanquilargo, solitario y temblón...Era bondadoso y de tiernas Inclinationes y sonreía siempre, con una sonrisa suplicante de buey Enfermo, aunque le acabasen de arrear un cantazo, cosa frecuente,

Ya que los vecinos del pueblo no eran lo que se suele decir unos sensitivos.

Camilo José Cela: El gallego y su cuadrilla.

- Retrato o descripción física completa. Debemos describir el aspecto externo e interno del personaje:

Mi padre se llamaba Esteban Duarte Diniz, y era portugués, cuarentón Cuando yo niño, y alto y gordo como un monte. Tenía la color tostada y un estupendo bigote negro que se echaba para abajo. Según cuentan, le tiraban las guías para arriba, pero desde que estuvo en la cárcel, se le arruinó la prestancia, se le ablandó la fuerza del bigote y ya para abajo hubo que llevarlo hasta el sepulcro.

Camilo José Cela: "la familia de Pascual Duarte"

Ambiente:

Ha llegado la hora de dotar al personaje de un espacio en el que se desenvuelva.

La descripción del ambiente lo realizaremos de igual manera que la del personaje: De lo más simple a lo más complejo; de lo más inmediato a lo más amplio; Así pues, podemos empezar por describir su ropa, sus adornos, su habitación, su piso, la calle donde se sitúa ese piso y finalmente el país.

Recomendación final

A la hora de escribir es fundamental la planificación, la organización de un esquema y un desarrollo progresivo de la historia.

No se debe escribir desde la emoción sino desde el recuerdo reposado que la provocó.

No se debe adjetivar sin necesidad. Hará el relato pesado y le quitará dinamismo.



BIBLIOGRAFÍA

- Cortázar julio, algunos aspectos del cuento, ediciones ortega, Barcelona,1981
- Cela, Camilo José, La familia de Pascual Duarte, Destino libro 1989.
- Cela, Camilo José, el gallego y su cuadrilla Destino .ediciones, 1996.
- London, Jack El silencio blanco, ediciones del sol ,1989.

8-PENSANDO EN LOS DEMÁS: LAS EMOCIONES EN EL AULA

AUTOR: Daniel de la Cuadra Serrano

CENTRO TRABAJO: C.P. San Juan (Lumbier)

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Este artículo está basado en el documental protagonizado por el profesor Toshiro Kanamori llamado "Pensando en los demás", el cual comienza desvelando el objetivo principal de una manera muy particular de enseñar: que los niños avancen en el aprendizaje, pero sobretodo, 52 T7r521

Contenido

Introducción

Pensando en los demás – El documental

Bibliografía

formación de la personalidad de los que serán, a su vez, los protagonistas del futuro. Para ser eficaz como educador, el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un ambiente favorecedor de una buena autoestima de sus alumnos y de una convivencia que facilite esta labor.

Además, las relaciones de amistad, como señala Fernández García (2003), permiten a los jóvenes practicar habilidades de interacción social que les serán de utilidad en su vida adulta, para establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otras personas, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los otros. Por lo cual, el autor enfatiza que la relación de amistad sensibiliza a los jóvenes hacia las necesidades de los otros y favorece la adaptación social. Esta interacción social promueve el desarrollo cognitivo, al permitir a los chicos predecir el comportamiento de los otros, controlar su propia conducta y consecuentemente regular su interacción social.

Con esta introducción comienzo a comentar los puntos más significativos y de mayor trascendencia que encuentro en el vídeo:

PENSANDO EN LOS DEMÁS

El primer día, el profesor comienza la clase con una pregunta: “¿Qué será lo más importante de este curso?”. Puede que esta pregunta nos resulte normal como una manera de comenzar el curso escolar, pero a lo que no estamos acostumbrados es a escuchar lo que responden los alumnos: “Que seamos felices”. Los alumnos están convencidos de que a la escuela se viene para ser feliz. La clave para esa felicidad es aprender a pensar en los sentimientos de los demás. Así, la manera que tiene el profesor de que los niños sean conscientes de los sentimientos de los demás compañeros es haciéndoles escribir cada día una carta a tres de ellos, dirigida a sus compañeros, en la que expondrán sentimientos tales como alegría, irritación, firmeza, gratitud...

En un momento determinado del curso escolar, un alumno escribe en una carta cómo se sintió tras la muerte de un familiar. Me parece increíble cómo unos niños de tan corta edad son capaces de describir con esa facilidad los sentimientos que tienen en su interior, aunque lo más difícil sea ser conscientes de dichos sentimientos. En ese momento, los otros niños empiezan a exponer los sentimientos que esa carta les ha provocado. Todos coinciden en que les produce tristeza, tanto por el hecho de que ya han pasado por esa situación y lo comprenden, como por ser capaces de mostrar su empatía hasta el punto de llorar, al ser conscientes de lo dolorosa que ha sido la pérdida de ese familiar para su compañero.

Es muy importante una frase que dice el profesor con respecto a la empatía: “Deja que la gente viva en tu corazón”. Cuando la gente te escucha de verdad, siente lo que tú estás sintiendo, viven para siempre en tu corazón.

Este es el objetivo principal del profesor Kanamori, que los niños estrechen unos lazos emocionales que sean muy fuertes, puesto que les ha enseñado a transmitir sus sentimientos en todo momento, tanto los propios como en lo referido al resto de compañeros. Así mismo, el objetivo primordial de este profesor es enseñar a los niños que la vida tiene un gran valor, y para ello hay que vivirla siendo feliz, puesto que solo hay una vida. Les dice que tienen que aprovechar con alegría todas las oportunidades que tengan de expresar su personalidad individual. La receta que este profesor tiene para la felicidad es que cada alumno tiene que reafirmar sus puntos fuertes y los de los demás, y que sus amigos tienen que hacer lo mismo de él.

En un momento determinado del curso, aparece un problema muy serio. Unos chicos son marginados por sus mismos compañeros, y al profesor le preocupa el sentimiento de desprecio que se oculta en el interior de los niños. Entonces, lo que hace este profesor es pedirles que miren dentro de su corazón, porque quiere acabar con ese problema cuanto antes. Les dice que los amigos no se ríen de otros amigos, porque sino, realmente no son amigos. Sin embargo, en vez de asumir su propia culpa, los niños en un principio echan la culpa a los demás, y esto le molesta mucho al profesor. Por tanto, les manda que escriban unas cartas sobre este tema, reflexionando en su interior, y los niños lo hacen. Al cabo de unos días, los alumnos comienzan a leer sus cartas, asumiendo su parte de culpa.

Me sorprende, de nuevo, cómo los niños son capaces de reflexionar sobre sus actos. No es fácil saber discriminar lo que está bien hecho de lo que no, y mucho menos a esa edad, pero es mucho más difícil admitir que han llevado a cabo un acto que ha sido perjudicial para un compañero de clase, hiriendo sus sentimientos e impidiendo que dicho compañero sea feliz en clase, que era el objetivo principal al comienzo de curso.

Personalmente, el momento que para mí es más significativo y en el que se justifica plenamente esta manera de enseñar, se lleva a cabo cuando los niños van a probar una barca que han construido ellos mismos y un alumno es castigado por hablar en clase. El profesor le pone como castigo no probar la embarcación que tanto tiempo y esfuerzo le había llevado construirla tanto a él como a los compañeros de su mismo grupo. Entonces sucede algo que me llega a emocionar de verdad: un niño sale a la defensa de su compañero y expone unas razones que para mi manera de ver, son muy maduras para un niño de su edad. Comprende que su compañero tenga que ser castigado, pero no está de acuerdo con el castigo impugnado por el profesor. Así mismo, otros niños salen a la ayuda de su compañero, e incluso llegan a decir que si a éste no se le permite probar la barca, ellos tampoco lo harán, y se quedarían con él en la clase. Este sentimiento de comprensión y solidaridad, y esta manera de pensar y reflexionar sobre los actos, solo es posible que se lleve a cabo cuando a los niños se les ha enseñado a pensar en los demás. Su gran desarrollada empatía les hace ser así con sus compañeros.

Al día siguiente el niño escribe una carta, mostrando cómo se sintió el día anterior cuando todos sus compañeros acudieron en su defensa. Les

agradecía este acto de solidaridad y compañerismo. De nuevo, una reflexión muy madura, diciendo que debería haber sido él el que llorara, y sin embargo fueron sus compañeros los que lo hicieron. El profesor mismo se sorprende de la madurez de las reflexiones de sus alumnos, y admite que ni siquiera un adulto habría sido capaz de llegar a tal razonamiento. Sinceramente, estoy igual de sorprendido, y dudo que los alumnos hubieran llegado a este nivel de reflexión y empatía si el profesor no estuviera desarrollando este modo de enseñar en el aula.

Otro momento conmemorativo del curso surge cuando los alumnos se enteran que una compañera suya les dejará el año siguiente porque se tiene que trasladar a otra ciudad. Al tener unos lazos tan fuertes entre ellos, los alumnos quieren componer una canción resaltando los mejores momentos que han pasado con su amiga, y a su vez destacando todas las cualidades y sentimientos que tienen hacia ella. En este proceso, los alumnos se reúnen para componer la canción, y en el acto, uno a uno le van dando una carta con todos sus recuerdos y los mejores momentos pasados, para que la sirva de enlace con su pasado cuando ya no estén juntos.

Mientras tanto, los niños continúan con su aprendizaje sobre la vida. Todas las enseñanzas del profesor van encaminadas hacia el aprendizaje académico, pero también sobre las emociones y sentimientos. Para ello, esta vez deben hacer un esquema de su cuerpo entero, y también de su mente, añadiendo detalles sobre su vida y personalidad. Con esto, los niños de 10 años tendrán una oportunidad para reflexionar sobre quiénes son.

Este tema es muy importante, ya que tener claro las tres preguntas: “¿Quién soy yo?, ¿Qué quiero? y ¿De qué soy capaz? son claves para que el niño pueda crecer mental y físicamente de una manera satisfactoria. La identidad es un sentimiento “yo soy yo”, y esto es algo que los niños tienen que tener muy claro, puesto que algo que se quiere enfatizar en esta manera de enseñar es que los niños resalten sus puntos fuertes y los de los demás, y que éstos a su vez hagan lo mismo de su persona.

Al cabo de los días pasa algo que resulta muy impactante tanto para la clase entera como para el profesor. El padre de un niño ha sido encontrado muerto en la cama, al parecer murió mientras dormía. El profesor, impactado por la reciente noticia, aprovecha para enseñarles otra lección de la vida. Les dice que en la vida no hay nada seguro, que nadie nos puede prometer nada con seguridad. Por eso es tan importante pensar en la vida. Todas estas lecciones del profesor, y su franqueza, son las que hacen que estos niños se hayan desarrollado tan fuerte emocionalmente. Sin duda son consejos que estos niños no olvidarán nunca y siempre los tendrán presentes en su quehacer cotidiano. También les dice que intenten animar al niño, ahora huérfano de padre.

Después de recibir la noticia, los niños están muy entristecidos porque comprenden que su compañero lo tiene que estar pasando muy mal. Rápidamente se ponen a pensar qué pueden hacer ellos para animarle. Se les ocurre que pueden llevarle unos caramelos a la casa, y eso hacen. A



parte de eso, cada uno de los alumnos escriben unas cartas para su amigo, y cuando éste llega a clase se las dan y le reciben con mucha alegría. La madre viene a acompañarle y a darle las gracias a todos sus compañeros por lo que han hecho por su hijo, por el esmero que han puesto en intentar animarle y por su gran sentimiento de compañerismo y amistad hacia él.

Viendo el contenido de algunas de las cartas más significativas, de nuevo me sorprende muchísimo su gran madurez y capacidad de ponerse en el lugar de su compañero dolido. Consejos como “ahora tienes que vivir, hazlo por tu padre” o “no quieras ir deprisa, tómatelo con tranquilidad” son palabras de personas adultas. Para nada me podría imaginar que unos niños tan jóvenes pudieran ser capaces de expresarse de esa manera, lo que de nuevo justifica la importancia de utilizar las emociones en el aula.

Llegado el final de curso, los alumnos piensan en hacer algo grande para despedirse. Y no pensaron en una fiesta...o cualquier cosa que otra clase estaría pensando.



BIBLIOGRAFÍA

- Voli, F. (2004). Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores. Madrid: Educar.
- http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40418
- http://www.youtube.com/watch?v=Pb_ZJ_xnx6I (pensando en los demás)

AUTOR: Virginia Marcilla Sobejano

CENTRO TRABAJO 0 [en(tr deA)-2(res)-6(c)-3(r)10es)-3o(s)]TJETQ41.64 565.1

Contenido

Introducción
Descripción del caso
Necesidades lingüísticas
Intervención: aspectos a trabajar
Bibliografía

Educación Infantil. Fue la tutora quien a través de dichos protocolos detecta anomalías en el desarrollo lingüístico del alumno.

A partir de este punto, se inicia un protocolo de evaluación exhaustiva que nos va a permitir conocer las necesidades educativas que presenta el alumno, tanto en el plano lingüístico, como en su desarrollo madurativo, e iniciar un proceso de intervención logopédica que abarca el contexto escolar del alumno (aula de referencia y aula de Audición y Lenguaje) y el contexto familiar.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

Alumno de 2º de Educación Infantil escolarizado en el centro desde el curso pasado. La tutora advierte dificultades en el desarrollo del lenguaje del niño, por lo que solicita una valoración por parte de la Unidad de Apoyo Educativo del centro.

Ante la sospecha de un posible trastorno del lenguaje, se plantea la necesidad de realizar una evaluación psicopedagógica completa que permita concretar las necesidades del alumno.

Se evalúan aspectos como:

Nivel intelectual: el alumno presenta una capacidad intelectual global inferior a la media, pero dentro de la normalidad, presentando más dificultades a nivel verbal que manipulativo.

Memoria: obtiene resultados por debajo de lo esperado para su edad.

Perfil lingüístico: el alumno se encuentra por debajo de la media en los diferentes subtest evaluados, aunque obtiene mejores resultados en las pruebas perceptivo-manipulativas que auditivas.

NECESIDADES LINGÜÍSTICAS

A continuación describiremos las necesidades lingüísticas que presenta el alumno en las distintas dimensiones del lenguaje:

FONÉTICA FONOLOGÍA

En situación dirigida y en repetición, el alumno es capaz de producir todos los fonemas excepto la vibrante múltiple y la vibrante simple. Sin embargo en lenguaje espontáneo comete errores de asimilación y sustitución de fonemas.

Se observan graves dificultades en la repetición de pseudopalabras. Muchos estudios ponen de manifiesto que la evaluación de pseudopalabras supone un gran indicativo o predictor de dificultades o trastornos lingüísticos posteriores.

Se descartan problemas a nivel de discriminación auditiva.

LÉXICO – SEMÁNTICA

El alumno muestra más dificultades en el plano expresivo que comprensivo. A nivel de expresión, presenta un vocabulario más pobre con dificultades de evocación del léxico. A nivel de comprensión, el alumno posee un vocabulario ajustado a su edad cronológica.

MORFOSINTÁXIS

A nivel expresivo, sus estructuras sintácticas son pobres. Utiliza oraciones de sujeto- verbo, y cuando emplea oraciones de 3 elementos (Sujeto-Verbo-Complemento) emplea erróneamente las partículas gramaticales. En relación a la comprensión de estructuras gramaticales, podemos señalar que también se encuentra por debajo de lo esperado para su edad, aunque no presenta dificultades en la comprensión de órdenes sencillas.

PRAGMÁTICA

El alumno posee poca intencionalidad comunicativa, se muestra muy pasivo y carente de interés por las conversaciones de sus compañeros o del adulto. Este desinterés se observa también ante cualquier actividad o juego que se propone en el aula. Es necesario motivar continuamente al alumno y realizarle preguntas sencillas sobre experiencias personales para que interactúe con el adulto.

Una vez analizadas las necesidades que presenta el alumno, tanto en el plano lingüístico como en su desarrollo general, se concluye que el alumno no presenta un simple Retraso del lenguaje, ni un retraso mental o madurativo, sino que presenta características propias de un Trastorno Específico del Lenguaje, sin bien es temprano para poder realizar dicho diagnóstico puesto el alumno cuenta con apenas 5 años de edad.

Obviando el hecho del diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje o no, los últimos estudios sobre el tema, destacan la gran importancia de realizar una intervención temprana para lograr minimizar en gran medida las necesidades lingüísticas que presentarán en un futuro. Por lo tanto, se decide realizar una intervención logopédica en aquellos aspectos que se han evaluado como deficitarios, para posteriormente analizar la evolución de los mismos y poder concretar las necesidades y diagnóstico del alumno.

INTERVENCIÓN: ASPECTOS A TRABAJAR

Una vez analizadas las necesidades del alumno, se plantea realizar un programa de intervención en el que se va a trabajar los siguientes aspectos:

- Motivación: debido al desinterés que muestra el alumno por las actividades y juegos del aula, se pretende aumentar sus motivaciones y sus intercambios comunicativos. Así partiremos siempre de sus juegos preferidos, motivaciones, para programar las actividades del aula. Es imprescindible en esta intervención que el alumno juegue en los diferentes rincones establecidos en el aula de referencia, y no se centre solo en uno o dos.
- Atención: Podemos trabajar la atención por medio de láminas y secuencias. Por ejemplo, podemos desarrollar:
 - o juegos de exclusión: ofrecerle al alumno 3 elementos y que excluya uno: manzana, plátano, ordenador.
 - o discriminar detalles en imágenes de menor a mayor complejidad: buscar las 7 diferencias entre dos dibujos.
 - o frases similares cambiando únicamente el último elemento (ej: la abuela come un bocadillo; la niña come un bocadillo).
- Memoria Debido a las dificultades que presenta el alumno, será necesario trabajar la memoria verbal, numérica y visual. Para ello podemos realizar juegos, actividades, memorys, etc. Por ejemplo, meter animales en una bolsa no traslúcida, para sacarlos de la bolsa el niño deberá ir recordando los animales que hemos introducido previamente.
- Comprensión. Debemos asegurarnos que el alumno comprende las rutinas del aula, las explicaciones del adulto,..si es necesario se recurrirá a apoyos visuales (dibujos, fotografías, gestos, etc.)
- Juego simbólico. Es importante incidir en este punto, ya que presenta bajo nivel de simbolización. Este aspecto se trabajará muy bien a través de los diferentes rincones establecidos en el aula de referencia.

- Lenguaje:
 - *Fonética:* debemos incidir en la producción correcta de los diferentes fonemas. Para ello, se trabajará la articulación de los fonemas con apoyo de signos fonéticos (ej: signos propioceptivos de Marc Monfort), tanto en situación dirigida, en repetición y en expresión espontánea.
 - *Conciencia fonológica:* se trata de reflexionar sobre los sonidos que configuran las palabras, logrando que el alumno sea capaz de asociar cada fonema con su sonido. Primero a nivel de fonema, después a nivel de sílaba.
 - o Decir la vocal por la que empiezan las palabras de los dibujos ofrecidos al alumno.
 - o Clasificar los dibujos en función de la vocal inicial.
 - o Identificar la vocal final
 - o Buscar dibujos que comiencen por la misma sílaba.
 - o Contar el número de sílabas de las palabras.
 - o Identificar la sílaba inicial
 - o Identificar la sílaba final
 - o Etc.
 - *Morfosintaxis:* se trabajará la estructuración morfosintáctica. Primero trabajaremos con una misma estructura, sencilla y que el alumno pueda adquirir rápidamente, a partir de esta estructura sintáctica se irá modificando la misma con un único elemento diferenciador. Por ejemplo, “el niño juega en el parque”, “el niño juega en el recreo”, “el niño come bocadillo” “el niño come patatas”. Progresivamente se irán introduciendo estructuras sintácticas más complejas con mayor número de elementos morfológicas. Todo este trabajo se realizará siempre con el apoyo de imágenes y pictogramas, para ello podemos utilizar como recursos el material logopédico “enséñame a hablar” o los pictogramas de la web “arasaac”. No podemos olvidarnos de trabajar también las partículas interrogativas.

- *Léxico*: se trabajará siempre a partir del vocabulario que se esté dando en el aula de referencia. Trabajaremos el vocabulario de forma global, buscando relaciones semánticas, realizando juegos de categorización semántica, etc. Se incluirán: conceptos espaciales (delante, detrás, dentro, fuera,..), temporales (ayer, hoy, mañana; hora del desayuno-a la mañana, hora de comer- mediodía, hora de cenar- a la noche) a través de secuencias, conceptos básicos y conceptos numéricos (ej: juego de la Oca), además progresivamente se irán introduciendo adjetivos, etc. Aquí podemos realizar ejercicios similares a los descritos en el apartado de atención.

- *Comprensión oral*: a través de cuentos, pequeñas narraciones orales, etc.

- Orientaciones lingüísticas para la familia. Se entrega a la familia del alumno unas pautas para favorecer y potenciar el lenguaje y la comunicación de su hijo. Estas pautas se basan en:
 - o Ofrecer un modelo lingüístico adecuado: realizar correcciones indirectas, ampliar y mejorar sus expresiones, no utilizar un lenguaje muy simple ni con demasiados diminutivos, darle tiempo para que se exprese, sin hablar por ellos y sin interrumpirles, etc.
 - o Dedicar un tiempo todos los días a hablar y jugar con su hijo: memorys, dominós, ver libros de imágenes nombrando lo que se ve, contar cuentos y repetirlos una y otra vez para que al final el niño sea capaz de narrarlo él solo, aprenden canciones, adivinanzas, etc.
 - o Aprovechar cualquier situación y dotarla de valor comunicativo: cuando estemos realizar cualquier situación cotidiana con nuestro hijo (ej: baño, vestirse, ir al supermercado,..), narrarle lo que estamos haciendo (dónde estamos, qué hacemos, qué objetos nos rodean, porqué hacemos tal acción, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta V, Moreno A. Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Masson; 1999.
- Aguado G. Retardo del lenguaje. En: Peña J, editor. Manual de logopedia. Barcelona: Masson; 1993.
- Aguado G. Estrategias para la intervención en los retrasos del lenguaje. En: Monfort M, editor. Enseñar a hablar. IV Simposio de Logopedia; 1995. p. 244-58.
- Aguado G. Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia. Málaga: Aljibe; 1999.
- Del Río MJ. Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales. Barcelona: Martínez Roca; 1997.
- Gracia M. Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en el ámbito familiar: un estudio de cuatro casos. Infancia y Aprendizaje. 2001;24:307-24.
- Hernández JM. Propuesta curricular en el área de lenguaje: Educación infantil y alumnos con trastornos en la comunicación. Madrid: CEPE; 1995.
- Juárez A, Monfort M. Estimulación del lenguaje oral. Un modelo para niños con necesidades educativas especiales. Madrid: Entha; 2001.
- Moreno A. El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso del lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Tenerife: Universidad de La Laguna; 1998.
- Pérez O, Roig E. Retraso de adquisición del lenguaje. En: Puyuelo M, director. Casos clínicos en logopedia 1. Barcelona, Masson; 1997.
- Valmaseda M. Los problemas de lenguaje en la escuela. En: Marchesi A, Coll C, Palacios J, compiladores. Desarrollo psicológico y educación. III. Madrid: Alianza; 1990. p 101-20.
- Vilaseca RM, Del Río MJ. La intervención en el área del lenguaje: un modelo interactivo y naturalista. Infancia y aprendizaje. 1997.

10-EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

AUTOR: Lucía Inés Lahoza Estarriaga
CENTRO TRABAJO: CPEIP Nicasio de Landa

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

La psicomotricidad es el dominio de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo, en cuanto que comporta o precisa un control coordinado de los elementos responsable, y lleva consigo, en la mayoría de los casos un conjunto de métodos y técnicas que se centran en el cuerpo y en el movimiento como medios para conseguir un mejor desarrollo de la personalidad y una mejor relación y comunicación con el mundo que nos rodea.

Escudero, en su obra *Educación musical, rítmica y psicomotriz*, define la psicomotricidad del siguiente modo: “La psicomotricidad consiste en el desarrollo psíquico que se obra en el sujeto a través del movimiento, en cuanto al desarrollo de la inteligencia, de la vida emocional y de la vida social”.

Tomando como base la actividad musical, la psicomotricidad se puede desarrollar desde distintos campos educativos:

Contenido

Introducción
Relación de la educación psicomotriz con la educación musical.
Actividades musicales para el desarrollo de la psicomotricidad.
Conclusión
Bibliografía

- 1- Relación con el lenguaje.
- 2- Relación con la educación física.
- 3- Relación con la educación artística.

La coordinación lenguaje-movimiento-música, proporcionará una mejor coordinación, desarrollo de la sensibilidad, desarrollo y organización mental, repercutiendo en la maduración y adaptación al medio donde vive.

RELACIÓN DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ CON LA EDUCACIÓN MUSICAL

Dentro del currículo, la educación psicomotriz pretende integrar las actividades educativas relacionadas con el movimiento del propio cuerpo.

La educación psicomotriz es una dimensión educativa que se desarrolla dentro del ámbito del movimiento. Todas las actividades van encaminadas al reconocimiento y consecución del esquema corporal, al desarrollo de la capacidad de utilización del cuerpo como elemento expresivo, a orientarse dentro de su espacio interno y de su espacio externo, a conseguir hábitos de cuidado, prevención, uso adecuado, etc. de su propio cuerpo.

La música, dentro de la educación psicomotriz, aporta un valor expresivo. La motricidad y la expresión corporal constituyen una vía de canalización de aptitudes y toma de conciencia de las posibilidades personales.

La educación psicomotriz debe contribuir a desarrollar los siguientes objetivos:

- Desarrollar el dominio de la actividad motriz global.
- Utilizar el cuerpo con una función expresiva.
- Adquirir una buena imagen de su cuerpo.
- Establecer relaciones tónico-afectivas con su entorno.
- Desarrollar las conductas motoras.
- Desarrollar la organización espacial.
- Desarrollar la estructuración temporal.

Estos objetivos generales se conseguirán a través de la Educación Musical. La música es un estímulo, el alumnado desde muy pequeño es capaz de dar respuestas al ritmo y a la entonación. Ya desde los tres o cuatro años, con un mayor control de la motricidad para andar, saltar, tratar, correr, va a permitirle moverse incluso para danzar, teniendo oportunidad de manifestarse rítmicamente. Del mismo modo, cuando el desarrollo lingüístico crece, al ritmo inicial se le une la melodía, y cuando apenas empieza a cantar, se acompaña de palmadas y golpes.

Esta sensibilidad ante la música nos pone de manifiesto que dentro de la dimensión psicomotriz, también se desarrollarán y favorecerán los siguientes objetivos:

- Descubrir y reproducir estructuras rítmicas.
- Adecuar las conductas motrices al ritmo.
- Ser capaz de expresar ritmos mediante el movimiento.
- Dominar la motricidad fonatoria.
- Progresar en el dominio de la respiración.
- Favorecer el dominio de la independencia segmentaria del cuerpo.
- Potenciar la comunicación a través del cuerpo.
- Potenciar la creatividad a través del juego.

La psicomotricidad es una actividad interdisciplinar cuyo objetivo fundamental es la motricidad conductual.

Los objetivos generales se concretan en conductas motrices bases, desde la perspectiva del “yo” consigo mismo, con el entorno y con los demás. Los elementos básicos que se desarrollan son: esquema corporal, estructuración del espacio y del tiempo y el aspecto social.

ACTIVIDADES MUSICALES PARA EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD

Las actividades que deben proponerse, no deben ser sólo para aprender conceptos, sino que conceptos, procedimientos y actitudes deben proponerse también para vivenciar los sentimientos y alcanzar con ello un desarrollo armónico.

La actividad musical aporta:

- Un equilibrio psicofísico, es decir, favorece el conocimiento y control muscular.
- Una creatividad personal: cada movimiento corporal es diferente y se expresa con libertad.

- Una finalidad: un trabajo motriz para niños sin dificultades motrices y psíquicas y para reeducar a los niños con deficiencias.

La actividad musical en la educación psicomotriz se programará buscando que se desarrollen los siguientes aspectos:

- 1- Las actividades serán variadas y adaptadas a los rasgos psicológicos y capacidades del alumnado.

Respetará:

- la ley céfalo-caudal y la próximo-distal de maduración y los índices de madurez.
- Cómo se ve el propio individuo.

- 2- Se buscarán juegos que pongan de manifiesto las sensaciones visuales, auditivas, táctiles, etc.

- 3- Buscar que música, juegos y creación obtengan un clima de alegría y expansión.

- 4- Buscar una integración social en el grupo.

- Se programarán juegos colectivos.
- Se fomentará la cooperación y ayuda mutua.

- 5- Se buscará incrementar la capacidad intelectual

- 6- Fomentará el movimiento estático y dinámico.

- 7- Realizar respiraciones y relajaciones:

- Antes de comenzar la actividad y después de un gran momento de actividad.
- Son momentos de pausas que se harán cuando se aprecie fatiga o como motivación.
- Se vivenciará el silencio.

- 8- Para finalizar la actividad:

- El corte debe comenzar con un descenso de la actividad y no cortar bruscamente.



- Se puede establecer una conversación sobre lo realizado resaltando los conceptos trabajados.
- Se sugerirá recoger el material fomentando el orden y la armonía.

El método será el que el educador crea más conveniente para cada grupo de alumnos. Si están excitados, los ejercicios se programarán para que descarguen la tensión, y cuando están cansados, se llevará a cabo la relajación.

Si por el contrario están tranquilos, se harán ejercicios de atención, lateralidad, etc.

CONCLUSIÓN

La expresión psicomotriz establece la influencia que el movimiento tiene en la organización psicológica general, es decir, desde la vertiente corporal anatomo-fisiológica a la cognitivo-afectiva.

Además, la educación psicomotriz posee una dimensión global dentro de su acción educativa. La persona es una, y la globalización garantiza una educación armónica, equilibrada, integrada y unitaria.



BIBLIOGRAFÍA

- Escudero, Pilar: “Educación musical, rítmica y psicomotriz”, Ed. Real Musical, Madrid, 2000.
- Rubio Sánchez, Lina; Zori Buitrago, Carolina: “La psicomotricidad en la escuela (de 0 a 16 años), Ed. CIE Inversiones Editoriales Dossat-2000, S.L, Madrid, 2008,
- Arnaiz Sánchez, Pilar; Rabadán, Marta; Vives, Iolanda: “La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa” Ed. Aljibe, Ediciones, Málaga, 2008

11-PAUTAS PARA LA EXPOSICIÓN ORAL

01/10/2012
Número 25



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

INTRODUCCIÓN

La exposición oral es una forma de expresión que consiste en desarrollar las ideas de un determinado tema con la intención de informar, enseñar o convencer de manera amena.

La exposición oral está constantemente presente en nuestra vida diaria:

- Discursos de radio y televisión
- Discursos académicos
- Conferencias
- Conversaciones de la vida familiar, escolar...
- Conversaciones con amigos...
- Exposiciones de los profesores o de los compañeros.

Nuestro contexto para desarrollar la exposición en el aula oral se sitúa en el Instituto de educación secundaria obligatoria Benjamín de Tudela. Concretamente en la clase de segundo de Eso formada por trece chicas y once niños de doce años.

Para desarrollar una exposición oral

Contenido

Introducción
Preparación
Guion
Elaboración
De la teoría a la práctica
Pautas para realizar una exposición oral
Indicaciones finales en la exposición oral

correctamente se seguir el siguiente procedimiento:

PREPARACIÓN

Esta fase constará de las siguientes actividades:

- ✓ Elección del tema: el alumno debe elegir el tema sobre el que posteriormente desarrollará la exposición a sus compañeros de clase.
- ✓ Adecuación al receptor :El alumno debe informarse sobre

Quién será el destinatario de su discurso. No es lo mismo hablar ante

Público adulto que ante un público de su misma edad, aficiones...

- ✓ Documentación: El alumno se debe informar sobre el tema

Que versará la exposición. Podrá buscar la documentación necesaria

En: libros de texto, enciclopedias, revistas, Internet impresa, y otra, vinculada a las nuevas tecnologías.

GUIÓN

Organiza la información recogida de manera que permita al lector u oyente su correcta comprensión y entendimiento. En la elaboración del guión se distinguen tres apartados:

- ✓ Introducción: Para motivar al auditorio es importante que el alumno destaque el interés del tema elegido, nombre los grandes apartados que trata y concrete el objetivo que se persigue.
- ✓ Desarrollo: El alumno expondrá en forma de esquema la información de manera que queden ordenadas y jerarquizadas las ideas principales y secundarias y debidamente encadenadas para que resulte un texto adecuado, coherente y cohesionado.
- ✓ Conclusión: Para finalizar la exposición el alumno debe realizar un resumen claro y conciso de lo que ha sido la exposición.

ELABORACIÓN

Se debe redactar la exposición que finalmente se desarrollará oralmente siguiendo las siguientes pautas:

- ✓ La información se presentará de manera objetiva: para ello se utilizarán verbos en presente de indicativo y en tercera persona; también se utilizarán adjetivos especificativos, no explicativos;

-Empleará oraciones enunciativas e impersonales

- ✓ Empleará los siguientes procedimientos que faciliten la comprensión:

Oraciones explicativas
Comparaciones y metáforas
Ejemplos

- ✓ El alumno en su exposición se debe expresar con conectores y marcadores que indiquen orden (en primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por otro lado, en consecuencia, debido a, por tanto, respecto a, finalmente...)

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

La exposición oral tiene lugar en una situación en la que el público oye y ve al orador, es decir, a la persona que habla. De ahí la importancia que adquieran aspectos como la pronunciación y la entonación, por una parte, y los gestos, por otra. El orador, en el caso que nos ocupa el alumno de segundo de ESO, debe procurar que su pronunciación sea nítida y su entonación adecuada a los contenidos que expone; y ha de emplear los gestos con mesura, de manera que sirvan para recalcar o apoyar lo que está diciendo.

PAUTAS PARA REALIZAR UNA EXPOSICIÓN ORAL

A la hora de preparar y llevar a cabo una exposición oral le será útil al alumno seguir las siguientes pautas:

Conviene que el curso de la exposición se atenga al esquema fijado en el guión.

Es recomendable anunciar al principio el tema que vamos a desarrollar y la estructura que va a tener nuestro discurso.

Se debe iniciar la exposición de una manera que resulte atrayente para el público. Si se consigue captar desde el primer momento la atención del oyente, éste seguirá con mayor interés la exposición.

Se ha de cuidar especialmente la expresión. La corrección, la claridad y la sencillez son requisitos esenciales en cualquier exposición oral.

En el desarrollo de la exposición, hay que proporcionar indicios que permitan identificar la información que consideremos fundamenta. Se puede destacar esa información recalcándola con el tono de voz o indicando directamente la importancia que le atribuimos con estas expresiones:” me interesa destacar...” o “quiero hacer hincapié en...”

Es necesario estar atentos a las reacciones del auditorio para acomodar nuestra intervención a ellas. Si observamos, por ejemplo, que los oyentes se han despistado, deberemos explicar de nuevo aquellos puntos que hayan podido quedar oscuros.

INDICACIONES FINALES EN LA EXPOSICIÓN ORAL

El alumnado se debe ayudar de un resumen del tema en el que ha anotado los puntos que va a desarrollar en su exposición. Es conveniente que lo haga en forma de esquema en power point. Este resumen hará, por un lado, que el tema sea presentado de una forma atractiva para el resto de compañeros y, por otro, evitará que el orado se quede “cortado” y no sepa empezar o continuar.

La entonación ha de ser expresiva para evitar la monotonía y el aburrimiento. Se deben evitar la muletillas siguientes: ósea, entonces, pues, eh...

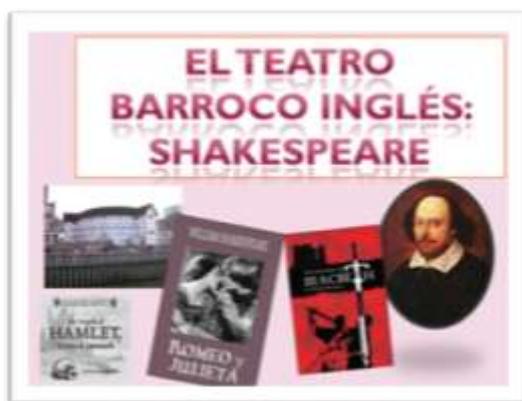
Se debe pronunciar de forma correcta y clara, vocalizando y articulando bien las palabras y oraciones.

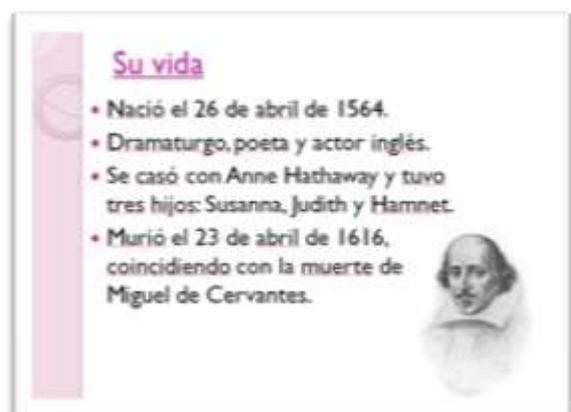
Los gestos se deben cuidar: se debe mirar al auditorio, mostrarse sereno, y evitar ruidos con el bolígrafo, folios,..Que hacen que el auditorio no preste atención.

Para que la exposición resulte amena es interesante que se muestren láminas, gráficos, mapas, ejemplos y anécdotas personales.

Por último, se debe controlar el tiempo previsto para que no nos dejemos las ideas importantes sin exponer.

Ejemplo práctico:







BIBLIOGRAFÍA

- <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>
- Libro: Encuentros con Shakespeare; UNED aula abierta 1985

12-LA LENGUA Y EL JUEGO

01/10/2012
Número 25**AUTOR: M^a Felisa Fernández Tanco****CENTRO TRABAJO:****ISSN: 2172-4202**

INTRODUCCIÓN

Esta publicación tiene como finalidad introducir una manera de enseñar en los grupos de Proa.

Es evidente que a veces, dar los contenidos según con qué grupos resulta difícil.

Mi publicación consiste en llevar el juego al aula pero sin dejar atrás el contenido que se debe impartir.

Contenido

Introducción
La lengua y el juego

LA LENGUA Y EL JUEGO

La Lengua castellana es una asignatura básica e instrumental en todas las etapas educativas. Es importante que todos alumnos consigan superar esta materia y las competencias básicas ligadas a esta asignatura y área.

Sin embargo, como todo docente sabe, hay grupos diversos dónde la materia hay que intentar impartirla de otro modo sin dejar de lado los contenidos que se deben asumir.

La lengua no es incompatible con el juego en el aula y el juego no es incompatible con la lengua.

El proyecto a presentar es LA ELABORACIÓN DE UNA PELOTA: TEXTO EXPOSITIVO.

1-Contextualización

Se trata de un aula de Proa. El centro está situado en una zona agrícola y con una población de clase media .Hay una parte de la población de etnia gitana que acude al centro desmotivada y que es derivada a esta clase o este proyecto (PROA).

2-Descripción del alumnado

Esta clase dónde se va a realizar el proyecto, la integran básicamente alumnado de etnia gitana. A este tipo de alumnado le apasiona "LA PELOTA A MANO" deporte que practican en su tiempo libre .

La mayoría de los alumnos son chicos y como he dicho anteriormente, practican este deporte. Conocen su vocabulario, sus normas y todo lo referente a este tema.

3-Objetivos del proyecto

El proyecto tiene como objetivo general en primer lugar, LA MOTIVACIÓN y EL NO ABANDONO ESCOLAR.

Los objetivos de aprendizaje son:

A) OBJETIVOS RELACIONADOS CON LOS CONTENIDOS:

- Leer un texto expositivo sobre la pelota a mano.
- Saber qué es un texto expositivo
- Aprender y diferenciar las características de los textos expositivos.
- Elaborar un texto expositivo propio sobre la pelota a mano.
- Saber qué es una instrucción y para qué sirve.

B) HABILIDADES

El alumnado deberá elaborar un guión con los pasos a seguir y elaborar las instrucciones claras para llevar a cabo su exposición.

El alumnado será capaz de utilizar un vocabulario técnico relacionado con el tema a desarrollar

El alumnado deberá demostrar su motivación por el tema realizando una exposición de sus instrucciones para elaborar una pelota.

C) VALORES

Aprender a trabajar en equipo con unas instrucciones a seguir.

Introducir un clima de trabajo conciliador y motivador.

Se valorará el respeto y la manera de hacer, de trabajar.

Se valorará la superación y actitud personal.

4-Competencias que se trabajan

Competencia lingüística, aprender a aprender, social y ciudadana, matemática y digital.

5-Sesiones y actividades

En la primera sesión: Se leerá un texto relacionado con la pelota a Mano. Se explicará el texto, se abrirá un debate para que expongan sus conocimientos y se explicarán las características de la exposición.

En la segunda sesión: Se resumirá el texto en el cuaderno y cada uno de ellos elaborará un texto relacionado con el tema .Se expondrá oralmente cada uno de los textos realizados.

En la tercera sesión: Se explicará que son las instrucciones. Se les propone la idea de hacer una pelota para jugar a mano en el aula. Ellos explicarán



oralmente y con orden y respetando el turno de palabra como se elabora una pelota.

En la cuarta sesión: Harán las instrucciones por escrito de la elaboración de la pelota y los materiales a utilizar.

En la quinta sesión: Se traerán los materiales y se elaborará la pelota en el aula, manteniendo el orden y el respeto.

En la sexta sesión: Salida al frontón del pueblo para explicar las partes del frontón, las normas y probar las pelotas elaboradas.

13-LA DISCRIMINACIÓN AUDITIVA, BASE DE APRENDIZAJES FUTUROS



AUTOR: Virginia Marcilla Sobejano

CENTRO TRABAJO: Centro de recursos

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una herramienta necesaria para la adquisición de los aprendizajes y un medio imprescindible para las relaciones interpersonales. Pero, ¿qué es necesario para el buen desarrollo del lenguaje? La audición.

En ocasiones, dejamos de lado la audición como aspecto a favorecer y potenciar en nuestros alumnos, ya que si el alumno no presenta una discapacidad auditiva, presuponemos que no debe de tener ningún problema a la hora de escuchar correctamente.

Sin embargo, la audición es un aspecto más de nuestro desarrollo que es necesario estimular y potenciar, y que nos va a permitir alcanzar una correcta articulación, favorecerá el aprendizaje de la lectura, el aprendizaje de la escritura, potenciará la capacidad de atención, concentración, etc.

Contenido

- Introducción
- Metodología
- Discriminación ruido-silencio
- Identificación de ruidos del ambiente y del cuerpo
- Identificación de instrumentos musicales
- Identificación de sonidos de animales
- Identificación de cualidades sonoras.
- Identificación de la fuente sonora
- Memoria auditiva de secuencias
- Identificación auditiva de onomatopeyas
- Identificación auditiva de palabras
- Bibliografía

A lo largo de este capítulo expondremos algunas actividades tipo para desarrollar y estimular la discriminación auditiva entre el alumnado en los primeros años de escolarización.

Señalar que son únicamente algunos ejemplos de actividades para estimular la percepción auditiva de los alumnos, a partir de las mismas existe una gran infinidad de posibilidades que tenemos a nuestro alcance.

METODOLOGÍA

Las actividades que a continuación se describen son actividades tipo, que después deben ser seleccionadas y adaptadas en función de la edad de los alumnos, de las necesidades que presenten y de los objetivos que se quieran alcanzar.

Las actividades se plantearán de una manera motivadora para los alumnos y siembre de menor a mayor complejidad. Pueden ser desarrolladas tanto en el aula de infantil como en el aula de audición y lenguaje, en situación individual y/o en pequeño o gran grupo.

DISCRIMINACIÓN RUIDO-SILENCIO

El primer paso será enseñar a los alumnos qué son los sonidos y qué es el silencio o la ausencia de sonidos. Para ello, podemos realizar juegos como permanecer calladas en el aula, escuchar en la puerta de una clase, etc. Una vez que sean capaces de guardar silencio y escuchar la ausencia de ruidos, y comprender las diferencias pasaremos a realizar las actividades propuestas.

- Cuando suene la pandereta corremos por la clase, si hay silencio nos paramos en un sitio.
- Cuando demos una palmada ponemos un gomets en el folio.
- Cuando suene la flauta levantamos la mano.
- Cuando pongamos la música bailar en parejas.

IDENTIFICACIÓN DE RUIDOS DEL AMBIENTE Y DEL CUERPO

Los alumnos deben identificar el sonido que han escuchado. Primero empezaremos con ruidos ambientales (ruido de la puerta al cerrarse, ruido del timbre del colegio, ruido de las sillas del aula al moverse, llanto de un niño, etc.) Para ello podemos utilizar apoyos visuales como son los dibujos de los objetos que producen esos sonidos.

En el supuesto que los alumnos tengan dificultades para realizar este juego, comenzaremos escuchando cada sonido y asociándolo con su dibujo. Posteriormente, será el alumno solo quién deba identificar cada uno de los sonidos escuchados.

Una vez dominada esta fase, pasaremos a realizar las mismas actividades con ruidos del propio cuerpo: estornudo, llanto, chillo, tos, respiración, etc.

IDENTIFICACIÓN DE INSTRUMENTOS MUSICALES

Comenzaremos exponiendo en el aula los diferentes instrumentos musicales y dejaremos un tiempo para que los niños experimenten con cada uno de ellos, que los manipulen, que los hagan sonar, etc. Después será el adulto, quién enseñe la asociación de el sonido con su instrumento correspondiente.

En una fase posterior, trabajaremos con los alumnos la identificación de los sonidos. El nivel de complejidad podrá variar si utilizamos 2, 3 , 4, 5 o más instrumentos. Progresivamente se irán introduciendo un número mayor de instrumentos musicales.

IDENTIFICACIÓN DE SONIDOS DE ANIMALES

El procedimiento será similar al apartado anterior.

Estas actividades las podemos realizar también con sonidos de la naturaleza.

DISCRIMINACIÓN DE CUALIDADES SONORAS

Este nivel consta de dos fases, por un lado la discriminación de igualdad-diferencia entre dos sonidos, y como segunda fase, se trabajará la discriminación de cualidades sonoras.

Igual- Diferente: el concepto de igualdad o diferencia puede ser complejo para niños de edades iniciales, por ello comenzaremos explicando a los alumnos cuando dos objetos o sonidos “son iguales” y cuando “no son iguales”.

Primero comenzaremos con dos sonidos muy diferentes, y poco a poco iremos presentando al niño sonidos más semejantes

- Sonido de una sirena y el de un perro.
- Sonido de una trompeta y una flauta

Cualidades sonoras: Trabajaremos 3 cualidades sonoras: la duración (largo-corto), la intensidad (fuerte-suave) y la velocidad (rápido-lento)

Muchas veces, estos conceptos son demasiado abstractos para niños pequeño, por ello podemos recurrir a apoyos visuales, bien sean objetos o imágenes. Por ejemplo:

- Largo: un palo largo y otro corto, dibujar una raya larga y otra corta.
- Intensidad: el dibujo de un forzado y el dibujo de un niño débil.
- Velocidad: dibujo o juguete que represente una tortuga (lento) y un conejo (rápido).

IDENTIFICACIÓN DE LA FUENTE SONORA

Se producen sonidos desde diferentes lugares del aula y los alumnos deben señalar el lugar de procedencia de dicho sonido.

MEMORIA AUDITIVA DE SECUENCIAS

Primero comenzaremos con dos o tres sonidos, para posteriormente ir incrementando el nivel de complejidad. Consiste en que el adulto produce dos sonidos o más, y los alumnos deben reproducir esos sonidos en el mismo orden en el que los han escuchado. Una variante más sencilla de esta actividad, sería aquella en la que los alumnos no deben producir los sonidos escuchados, sino que simplemente deben señalar las imágenes u objetos que han provocado los sonidos, en el mismo orden.

Para estas actividades podemos utilizar cualquiera de los sonidos que se han trabajado previamente con los alumnos: sonidos de instrumentos musicales, sonidos de animales, ruidos del ambiente, etc.

IDENTIFICACIÓN AUDITIVA DE ONOMATOPEYAS

Las onomatopeyas son la imitación del sonido del objeto al que designan, por ejemplo la onomatopeya de un perro sería “guau guau guau.”.

Comenzaremos realizando onomatopeyas con sonidos muy diferentes entre sí, para posteriormente ir aumentando la complejidad de las mismas.

- Perro- tren
- Viento- rana
- Viento-lluvia

IDENTIFICACIÓN AUDITIVA DE PALABRAS

Del vocabulario que se esté trabajando en el aula de referencia, seleccionamos las palabras más significativas para los alumnos.

El adulto produce la palabra y los alumnos deben repetir la palabra escuchada. En el caso de alumnos sin problemas de audición (discapacidad auditiva), lo haremos sin apoyo visual (labiolectura), pero en el caso de niños con pérdidas auditivas, primero lo haremos con apoyo visual (labiolectura) y luego sin apoyo visual.

BIBLIOGRAFÍA

- Berhmann, P.(1978): "Actividades para el desarrollo de la percepción auditiva". Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Bustos Sánchez, I.(1984): "**Discriminación auditiva y logopédica** (manual de ejercicios de recuperación)". Madrid: Cepe.
- Bustos Sánchez, I.(1988): "Imágenes para el entrenamiento fonético". 4ª ed, Madrid: Cepe.
- Bustos Sánchez, I.(1990): "Discriminación fonética y fonología". Madrid: Cepe.
- Gallardo Ruíz, J.R. y Gallego, J.L.(1993): "Manual de logopedia escolar", Archidona (Málaga): Aljibe.
- Huarte, A.(1990): "Manual de rehabilitación de implante coclear" (2 vols), Pamplona: Serv. de Public. de la Univ. de Navarra.



Contenido

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para la realización de dicha actividad les facilitamos las pautas para escribir una declaración jurada, puesto que consideramos que no es un aspecto que puedan deducir por sí mismos (metodología que sí empleamos en otros ámbitos del proceso educativo).

En dicho material les indicamos las partes de una declaración jurada, así como las formas de presentación. Como suele ser habitual cuando les damos a los alumnos materiales de este tipo, incluimos un ejemplo, que les pueda servir a ellos cuando tengan que elaborar su propia declaración jurada.

Para llevar a cabo la actividad seguimos la metodología de Jesús Rul Gargallo y Teresa Cambra del *modelo docente-discente*, que consiste en enseñar a los alumnos unos conocimientos, valores y habilidades (de este modo se integrarán los tres tipos de contenidos) que los alumnos no sólo han de saber reproducir en el entorno escolar, sino que han de saber aplicar en el mundo real.

Vimos las pautas y el modelo en clase y, como actividad paralela al estudio de los sistemas políticos y a los seguimientos del panorama actual en la prensa, tuvieron que elaborar una declaración jurada. Para ello, previamente tuvieron que presentarnos una situación creíble en la que les fuera necesario emplear dicho documento. Consideramos que así no sólo asimilaban la estructura de una declaración, sino también su finalidad y el contexto en el cual es necesario emplearla.

Una vez creado por nuestros alumnos el contexto y la propia declaración, realizamos una puesta en común para que así se fijaran unos en el trabajo de otros y pudieran aprender de sus errores y aciertos.

MATERIALES EMPLEADOS

- Sala de informática del centro, para consultar los periódicos.
- Periódicos en papel disponibles en el centro.
- Ficha que sirvió de modelo-guía para los alumnos

Pautas para escribir una DECLARACIÓN JURADA

Una **declaración jurada** es un **escrito mediante el cual el declarante jura o promete que son ciertos los datos o hechos que en el texto consigna sin necesidad de que éstos sean demostrados por documento oficial alguno.**

Consta de las siguientes partes:

1. **ENCABEZAMIENTO:** consiste en el título del escrito (es decir, “DECLARACIÓN JURADA”) y en la enumeración de los datos personales del declarante.
2. **CUERPO:** consta de una frase introductoria escrita en mayúsculas (habitualmente “DECLARA BAJO JURAMENTO” o “PROMETE POR SU HONOR”) y de la enumeración de los hechos o datos que se declaran.
3. **FINAL:** consiste en la fecha de la declaración y la firma del declarante.

Su **forma de presentación** es la siguiente:

- Margen superior: aproximadamente 5 centímetros.
- Margen derecho: aproximadamente 2 centímetros.
- Margen izquierdo: la tercera parte del ancho del papel.
- Margen inferior: depende de la extensión del escrito. Se dejará en blanco el espacio entre la firma y el final.
- Se puede escribir a uno o dos espacios, pero entre párrafos es aconsejable dejar un espacio mayor.

D. MARIO LÓPEZ PÉREZ, nacido el 13 de julio de 1981, domiciliado en Pamplona, calle Ermitagaña, 33, 9º-B, teléfono 948 17 32 00, y con D.N.I. 44.812.370 K,

DECLARA BAJO JURAMENTO

Que reúne los siguientes requisitos:

1. Ser español
2. Ser mayor de edad.
3. Estar en posesión del título de Bachillerato.
4. No padecer enfermedad o defecto físico o psíquico incompatible con el ejercicio de la función pública.
5. No haber sido separado mediante expediente disciplinario del ejercicio de la Administración del Estado.
6. Comprometerse a cumplir como requisito previo a la toma de posesión el juramento o promesa previsto en el decreto 707/1995, de 5 de abril (publicada en el BOE del 6 de abril)



BIBLIOGRAFÍA

- Rul Gargallo, Jesús & Cambra, Teresa. Cuadernos de pedagogía, Julio – agosto, 2007.
- <http://www.diariodenavarra.es>
- <http://www.noticiasdenavarra.com>
- <http://www.elpais.com>
- <http://www.abc.es>
- <http://www.elmundo.es>
- <http://www.larazon.es>
- <http://www.lavanguardia.com>

15-INTRODUCCIÓN A LA NORMA UNE EN ISO 13849-1

01/10/2012
Número 25



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

INTRODUCCIÓN

La norma UNE-EN ISO 13849-1 trata sobre el diseño de las partes de los sistemas de mando de una máquina que desarrollan una función de seguridad.

Dicha norma debe aplicarse a todas y cada una de las funciones de seguridad de que disponga la máquina; por ejemplo: función de parada de emergencia, función de enclavamiento en resguardos móviles, etc.

En este artículo se explica un procedimiento sistemático para aplicar la norma desglosado en varias etapas. Al mismo tiempo se describen las nociones fundamentales necesarias para la aplicación de la norma.

Las explicaciones contenidas en este documento tienen una finalidad didáctica. En aplicaciones prácticas deben consultarse las normas referidas para obtener información más detallada.

Contenido

Introducción
Nivel de prestaciones requerido (PLr)
Categoría designada
Tiempo medio hasta un fallo (MTTFd)
Cobertura del diagnóstico (DCavg)
Gestión de fallos por causa común (CCF)
Nivel de prestaciones alcanzado (PL)
Resumen
Bibliografía

1. NIVEL DE PRESTACIONES REQUERIDO (PLr).

La primera etapa en la aplicación de la norma UNE-EN ISO 13849-1 consiste en evaluar el riesgo de la máquina en la zona protegida por la función de seguridad que se esté analizando. En la evaluación de riesgos se determina el nivel de prestaciones requerido por la función de seguridad a estudio.

Para la determinación del PLr la norma propone un método que se basa en la utilización del gráfico indicado en la figura siguiente:

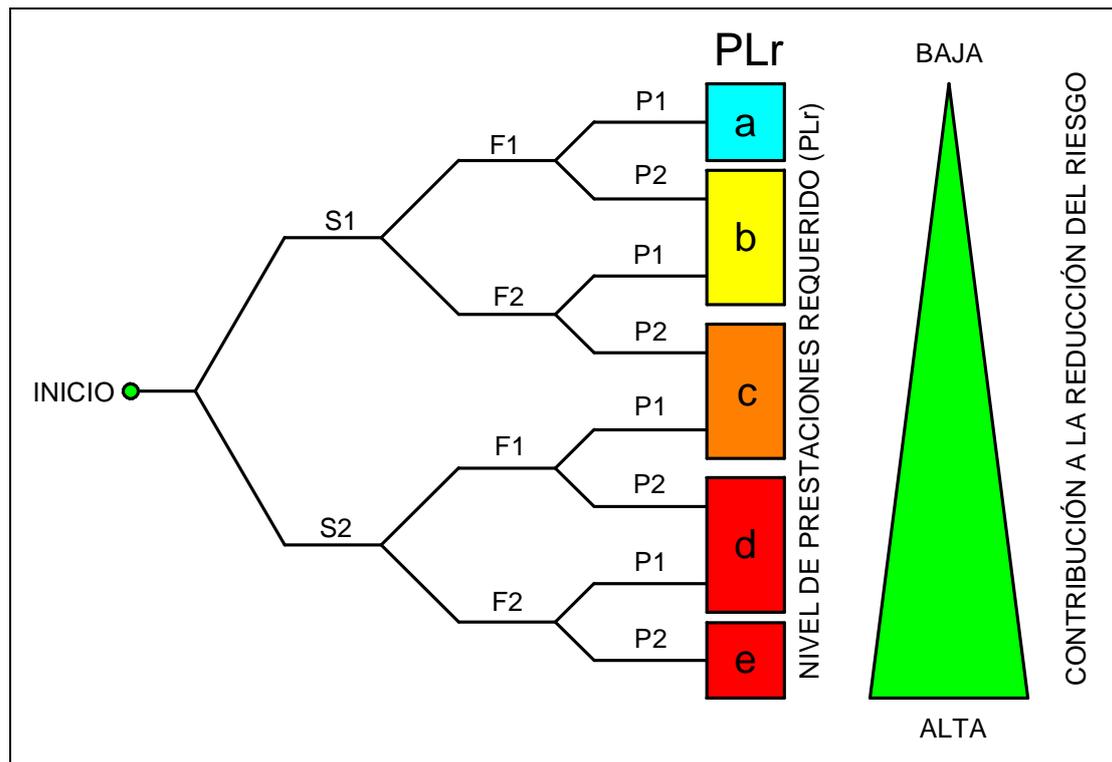


Figura 1: Gráfico del riesgo para determinar el nivel de prestaciones requerido (PLr) para cada función de seguridad. (Figura A.1 de UNE EN 13849-1).

Los parámetros de riesgo que se consideran en el gráfico anterior se encuentran en la siguiente tabla:

Parámetros de riesgo	
S1	Lesión leve (normalmente reversible).
S2	Lesión grave (normalmente irreversible, incluyendo la muerte).
F1	Raro a bastante frecuente y/o corta duración de la exposición.
F2	Frecuente a continuo y/o larga duración de la exposición.
P1	Posible de evitar en determinadas condiciones.
P2	Raramente posible de evitar.

Tabla 1: Parámetros del riesgo.

En esta primera etapa se determina el nivel de prestaciones requerido por la función de seguridad. En las siguientes etapas se determina el nivel de prestaciones que se alcanza mediante el diseño y la implementación de las partes del circuito de mando relacionadas con la función de seguridad considerada.

2. CATEGORÍA DESIGNADA.

La categoría designada hace referencia al nivel de fiabilidad de la parte del circuito de mando relacionada con la función de seguridad. La fiabilidad se refiere a la capacidad de detección de los fallos que puede presentar la función de seguridad, fallos que podrían ocasionar la inoperatividad o pérdida de la misma cuando sea demandada. La categoría depende del diseño y construcción del circuito que desarrolla la función de seguridad.

La norma UNE-EN ISO 13849-1 contempla 5 posibilidades de categoría designada que de menos a más fiabilidad o capacidad de detección de fallos son: B, 1, 2, 3 y 4.

La categoría B es la categoría más básica y designa una probabilidad de fallo mayor, mientras que la categoría 4 indica que la probabilidad de fallo es muy baja.

Las categorías B y 1 se basan en la prevención de fallos mientras que las categorías 2 a 4 se basan además en la detección de los mismos.

Cualquier sistema que desarrolla una función de seguridad en una máquina puede ser dividido en componentes básicos o "subsistemas". Cada subsistema tiene su propia función discreta. La mayoría de los sistemas pueden ser divididos en tres funciones básicas: entrada, lógica y salida (algunos sistemas simples de categoría B y 1 pueden no tener función lógica). Los grupos de componentes que implementan estas funciones son los subsistemas.

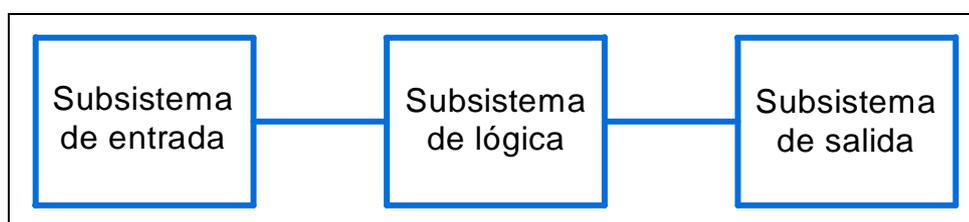


Figura 2: Componentes básicos de un sistema que desarrolla una función de seguridad.

Por ejemplo, en una función de parada de emergencia, el subsistema de entrada está constituido por el contacto NC del órgano de parada de emergencia, la función lógica la puede desarrollar un relé de seguridad y el subsistema de salida puede ser un contactor que controla la puesta en marcha y parada de un motor que acciona el elemento peligroso.

2.1 Categoría B.

La categoría B requiere la aplicación de los principios de seguridad básicos. La norma UNE-EN ISO 13849-2 indica los principios de seguridad básicos para sistemas eléctricos, neumáticos, hidráulicos y mecánicos. Los principios eléctricos se resumen de la siguiente manera:

- Correcta selección, combinación, configuración, montaje e instalación de los componentes (es decir, según las instrucciones del fabricante).
- Compatibilidad de componentes con tensiones e intensidades.
- Resistencia a las condiciones ambientales.
- Uso del principio de desactivación.
- Supresión de transitorios.
- Reducción del tiempo de respuesta.
- Protección contra arranques inesperados.
- Instalación segura de dispositivos de entrada (por ejemplo, instalación de dispositivos de enclavamiento).
- Protección del circuito de control (según NFPA 79 y IEC 60204-1).
- Correcta conexión equipotencial de protección.

El sistema o subsistema puede fallar en el caso de un fallo único.

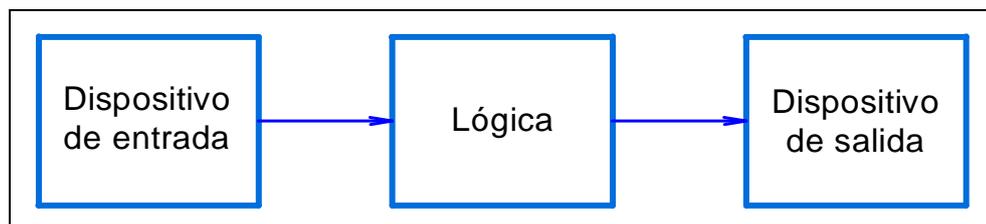


Figura 3: Categoría B de arquitectura designada.

En la siguiente figura 4 se representa un esquema de categoría B relativo al enclavamiento de un resguardo en una máquina en la que un motor acciona un elemento peligroso. El interruptor final de carrera se usa en modo negativo: la apertura del contacto del mismo se efectúa mediante la acción de un muelle; si este muelle se rompiera o el contacto quedara soldado a consecuencia de una sobreintensidad, la apertura del contacto no se podría realizar cuando el resguardo se abriese y en consecuencia la función de seguridad quedaría anulada.

El dispositivo de enclavamiento y el contactor desempeñan papeles clave en la desconexión de la energía del accionador, cuando se necesita acceso a la zona peligrosa.

Para alcanzar la categoría 1, el dispositivo de enclavamiento debe ser de apertura positiva cumpliendo con los requisitos de la norma IEC 60947-5-1 para los contactos de apertura positiva.

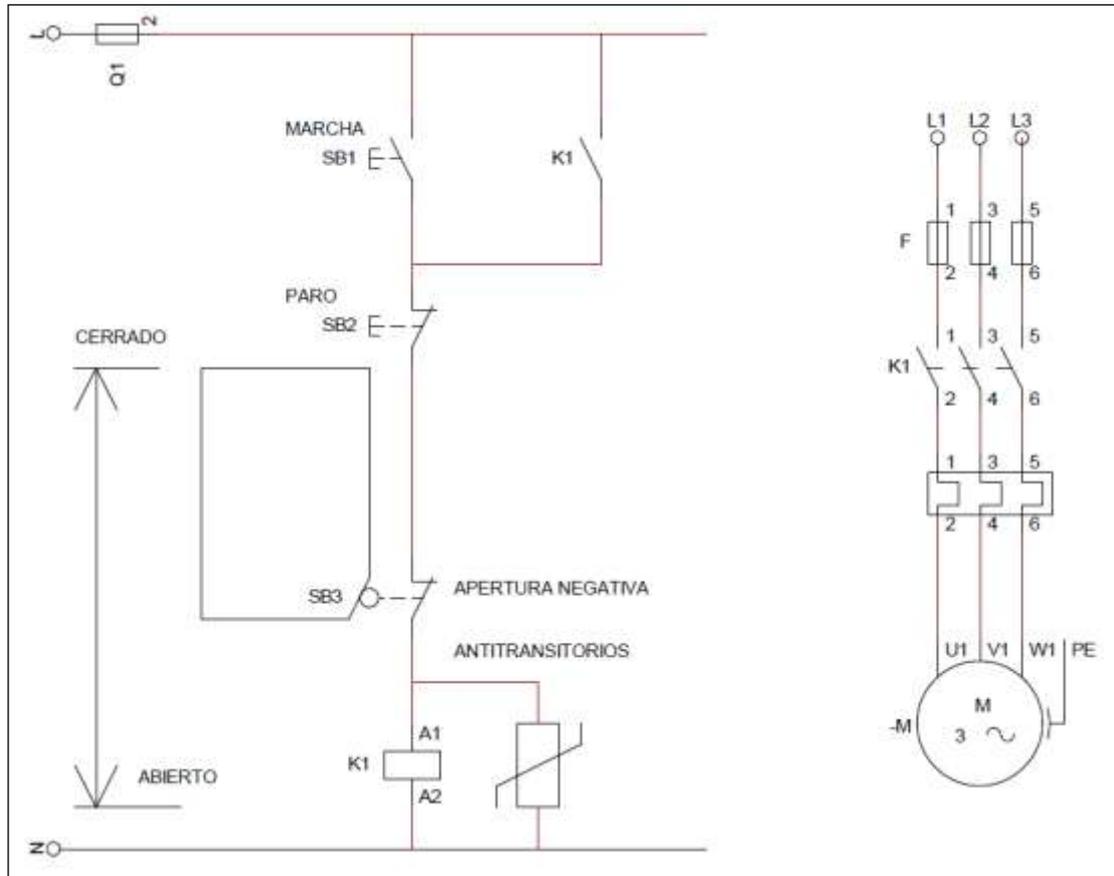


Figura 4: Esquema de categoría B para el enclavamiento de un resguardo.

En la siguiente figura se representa el diagrama de bloques correspondiente a la función de enclavamiento del resguardo del ejemplo anterior con el circuito de mando. El dispositivo de enclavamiento constituye el subsistema de entrada, el contactor es el subsistema de salida y carece de función lógica.

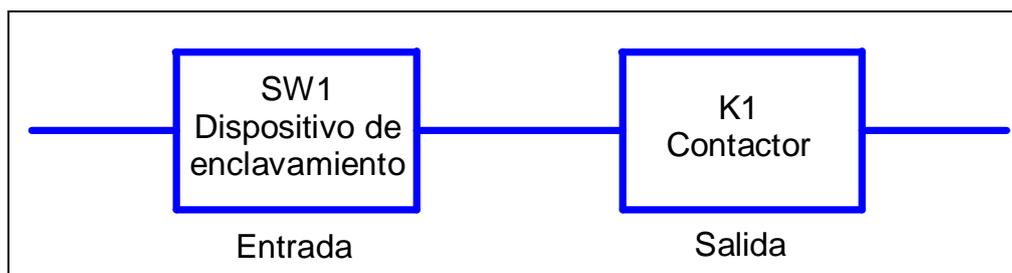


Figura 5: Esquema de categoría B para el enclavamiento de un resguardo.

2.2 Categoría 1.

La categoría 1 requiere que el sistema que desarrolla una función de seguridad cumpla con los requisitos de la categoría B, y además, requiere la utilización de componentes de seguridad de eficacia probada.

La categoría 1 representa el menor nivel de seguridad aceptable a efectos prácticos.

La categoría 1 de arquitectura designada tiene la misma estructura que la categoría B e igualmente puede fallar en el caso de un fallo único. Sin embargo, debido a que también debe utilizar *principios de seguridad y componentes de eficacia probada*, la probabilidad de fallo es menor que para la categoría B. Véase UNE-EN ISO 13849-1 para requisitos completos.

En la norma UNE-EN ISO 13849-2 se encuentra una lista no exhaustiva de componentes de eficacia probada para los sistemas mecánicos, hidráulicos, neumáticos y eléctricos. En la tabla siguiente se describen los componentes eléctricos. También se mencionan las normas según las cuales los componentes deben haber sido ensayados. Véase la citada norma para ampliar esta información.

COMPONENTE DE EFICACIA PROBADA	NORMAS
Interruptor con accionamiento de modo positivo (acción de abertura directa).	IEC 60947-5-1
Dispositivo de parada de emergencia ISO 13850, IEC 60947.	ISO 13850, IEC 60947-5-5
Fusible.	IEC 60269-1
Interruptor automático.	IEC 60947-2
Contactores.	IEC 60947-4-1, IEC 60947-5-1
Contactos unidos mecánicamente.	IEC 60947-5-1
Contactador auxiliar (por ejemplo: contactor, relé de control, relés guiados mecánicamente).	EN 50205, IEC 60204-1, IEC 60947-5-1
Transformador.	IEC 60742
Cable.	IEC 60204-1
Dispositivos de enclavamiento.	ISO 14119
Termostato.	IEC 60947-5-1
Presostato.	Requisitos de sistemas neumáticos o hidráulicos más IEC 60947-5-1
Dispositivo o equipo de maniobra y protección (SCP).	IEC 60947-6-2
Controlador lógico programable.	IEC 61508, IEC 62061

Tabla 2: Componentes de eficacia probada (véase EN ISO 13849-2)

El diagrama de bloques de la categoría 1 tiene igual representación que en el caso de la categoría B.

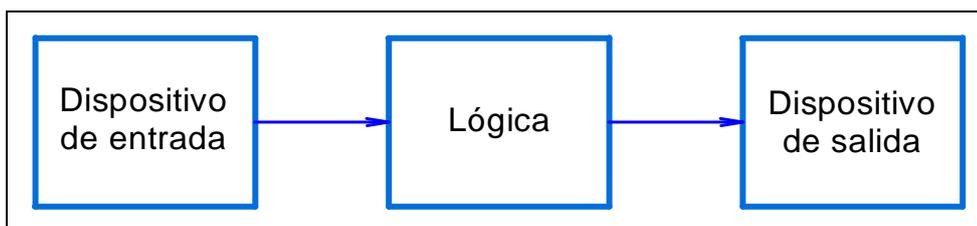


Figura 6: Categoría 1 de arquitectura diseñada.

En la siguiente figura se representa el esquema del mismo ejemplo utilizado en el caso de la categoría B pero adaptado a categoría 1. La diferencia fundamental se encuentra en el dispositivo de enclavamiento que debe ser de apertura positiva.

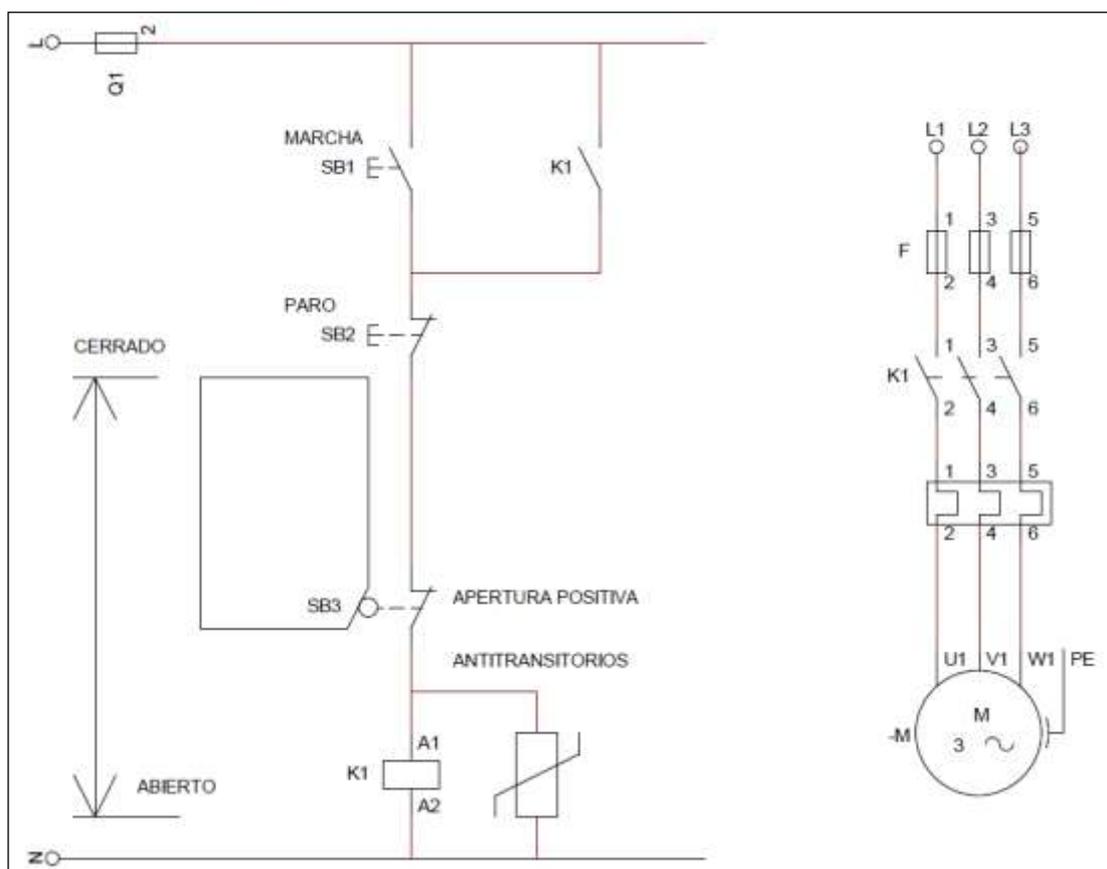


Figura 7: Esquema de categoría 1 para el enclavamiento de un resguardo.

Con los componentes debidamente probados, la probabilidad de que se pierda la función de seguridad es menor en la categoría 1 que en la categoría B. El uso de componentes de eficacia probada está diseñado para evitar la pérdida de la función de seguridad.

A continuación se describen ejemplos de técnicas y componentes de eficacia probada aplicados.

- Protección de la maniobra contra sobreintensidades; protección del motor (y del contactor) contra sobrecargas y cortocircuitos.
- Protección contra los sucesos peligrosos derivados de la puesta a masa del circuito de mando (alimentación del circuito de mando a través de

transformador de separación de circuitos, conexión de las masas al circuito de protección equipotencial y conexión del común de las bobinas alimentadas por el transformador a dicho circuito, aspectos no representado en el esquema).

- La pérdida y posterior restablecimiento de la energía no da lugar a un arranque intempestivo del motor ya que cae el contactor K1 y es necesaria una acción voluntaria para volver a poner en marcha el motor. Ocurre lo mismo si se abre el resguardo con la máquina en marcha.
- El arranque del motor (movimiento peligroso) se consigue por suministro de energía al contactor.
- El resguardo móvil actúa según el modo positivo sobre el detector de posición (acción mecánica positiva).
- El detector de posición es de maniobra positiva de apertura (la apertura de sus contactos es mecánica directa).
- El montaje del resguardo y del detector se realiza de forma que su accionamiento recíproco sea lo más fiable posible.
- El montaje del resguardo se realiza respetando las distancias de seguridad para impedir el acceso a la zona peligrosa cuando está cerrado.

El concepto de categoría no se aplica solamente a sistemas eléctricos. Por ejemplo, en la figura siguiente se representa un ejemplo de esquema electroneumático de categoría 1.

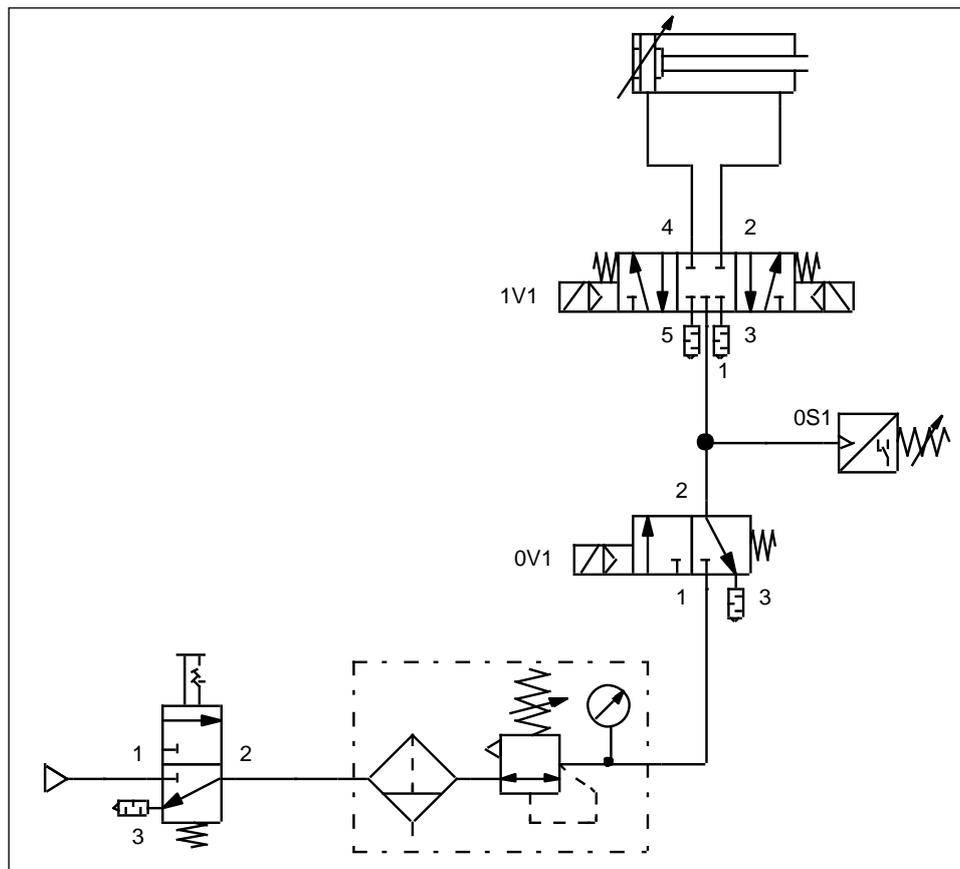


Figura 8: Esquema electroneumático del mando de un cilindro de doble efecto que realiza movimientos peligrosos.

La función de parada relacionada con la seguridad es la siguiente: detención de los movimientos peligrosos y prevención de la puesta en marcha inesperada a partir de la posición de reposo.

En el esquema solo se muestra la parte neumática del control en forma de subsistema. Para completar la función de seguridad se deben considerar otros componentes de control relacionados con la seguridad (por ejemplo, dispositivos de protección y elementos lógicos eléctricos), también en forma de subsistemas.

La descripción funcional del circuito representado mediante el esquema anterior es:

1. Los movimientos peligrosos se controlan mediante una válvula de control direccional 1V1 cuya funcionalidad es de eficacia probada.
2. El fallo de la válvula de control direccional se puede traducir en una pérdida de la función de seguridad. El fallo depende de la confiabilidad de la válvula de control direccional.
3. En el circuito no se contemplan medidas para la detección del fallo.
4. Si el aire comprimido atrapado representara un riesgo adicional se precisarían medidas de seguridad adicionales.

Algunas características del diseño del circuito son.

1. Se emplean principios básicos de eficacia probada y por lo tanto se alcanzan los requisitos de la categoría B.
2. El componente 1V1 es una válvula de control direccional de posición central cerrada. Los muelles son resistentes a la fatiga.
3. La posición de conmutación orientada a la seguridad se obtiene por eliminación de la señal de control.
4. Cuando sea necesario, el usuario/fabricante debe confirmar que la válvula de control direccional es un componente de eficacia probada o de fiabilidad suficientemente alta.
5. La función de seguridad también se puede obtener mediante una disposición lógica de válvulas adecuadas.

2.3 Categoría 2.

La **categoría 2** de arquitectura designada debe usar principios de seguridad básicos y principios de eficacia probada. Además debe existir una monitorización de diagnóstico mediante una prueba funcional del sistema o del subsistema. La prueba debe realizarse durante la puesta en marcha y luego periódicamente con una frecuencia que sea igual o mayor a cien pruebas para cada demanda de la función de seguridad. Por ejemplo, si se prevé que la apertura de un resguardo se va a necesitar con una frecuencia de una vez por hora, el diagnóstico de la función debe realizarse al menos

100 veces por hora. En la siguiente figura se tiene una representación del diagrama de bloques correspondiente a la categoría 2.

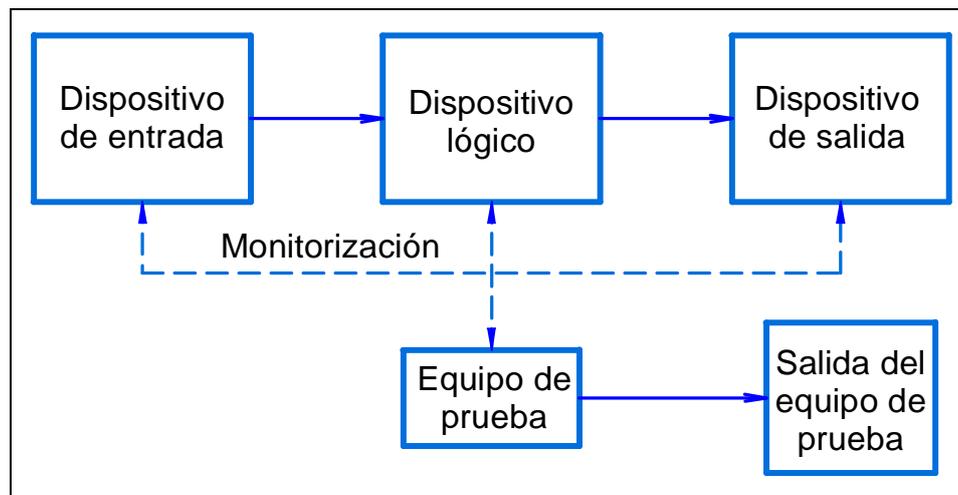


Figura 8: Categoría 2 de arquitectura designada.

El sistema o subsistema, al igual que en las categorías B y 1, puede fallar si ocurre un fallo único entre las pruebas funcionales pero esto es normalmente menos probable que para la categoría 1. Véase la norma EN ISO 13849-1 para obtener los requisitos completos.

En la figura 9 se muestra un sistema de categoría 1 simple, mejorado para cumplir con los requisitos de la categoría 2. Un relé de control de seguridad realiza la prueba. En el momento de la conexión el relé de seguridad verifica sus componentes internos. Si no se detectan fallos, el relé verifica el dispositivo de enclavamiento controlando el ciclo de sus contactos. Si no se detectan fallos y el resguardo está cerrado, entonces el relé verifica el dispositivo de salida: los contactos unidos mecánicamente del contactor. Si no se detectan fallos y el contactor está desactivado, el relé activa su salida interna y conecta la bobina de K1 al pulsador de parada. En este punto, las partes no relacionadas a la seguridad del sistema, el circuito de arranque/paro/enclavamiento, pueden conectar y desconectar la máquina.

Al abrir el resguardo, las salidas del relé se desactivan. Cuando el resguardo se vuelve a cerrar, el relé repite las verificaciones del sistema de seguridad. Si no se detectan fallos, el relé activa su salida interna. El relé de seguridad permite que este circuito cumpla con los requisitos de la categoría 2 realizando pruebas en el dispositivo de entrada, el dispositivo lógico (en sí mismo) y el dispositivo de salida. La prueba se realiza en el momento del arranque inicial y antes de la condición de riesgo.

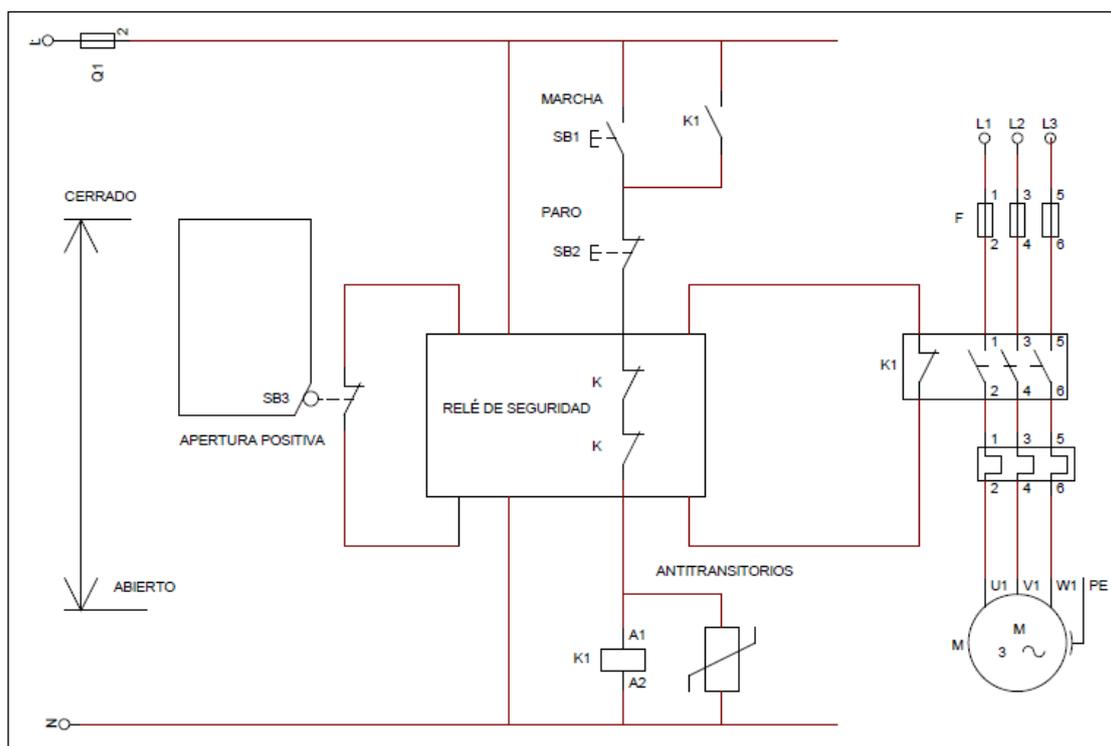


Figura 9: Esquema de categoría 2 para el enclavamiento de un resguardo.

Este es un sistema de categoría 2 monocanal como se puede apreciar en el diagrama de bloques de la figura siguiente.

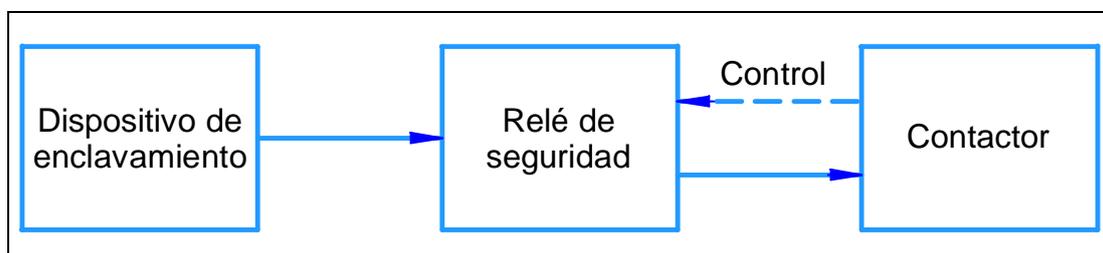


Figura 10: Diagrama de bloques del esquema anterior.

2.4 Categoría 3.

La categoría 3 de arquitectura designada debe usar principios de seguridad básicos, al igual que todas las categorías anteriores y principios de eficacia probada, al igual que las categorías 1 y 2. Además existe el requisito de que no debe perderse la función de seguridad en el caso de un fallo único en el sistema/subsistema. Esto significa que el sistema/subsistema debe tener tolerancia a fallos simples con respecto a su función de seguridad. La forma más habitual de cumplir este requisito es utilizar una arquitectura de doble canal tal como se puede observar en la figura 10. Además se debe detectar un fallo único, donde sea posible. Este aspecto es el mismo que el requisito original para la categoría 3 de la norma precedente UNE-EN 954-1. En ese contexto el significado de la frase "donde sea posible" resultó ser de alguna manera confuso. Significaba que la categoría 3 podía cubrir desde un sistema con redundancia pero sin detección de fallo a un sistema redundante donde todos los fallos simples son detectados. Este aspecto se contempla en la

norma UNE-EN ISO 13849-1 mediante el requisito de calcular la calidad de la cobertura de diagnóstico (DC), que necesita alcanzar un valor de al menos un 60% para la arquitectura pueda ser de categoría 3.

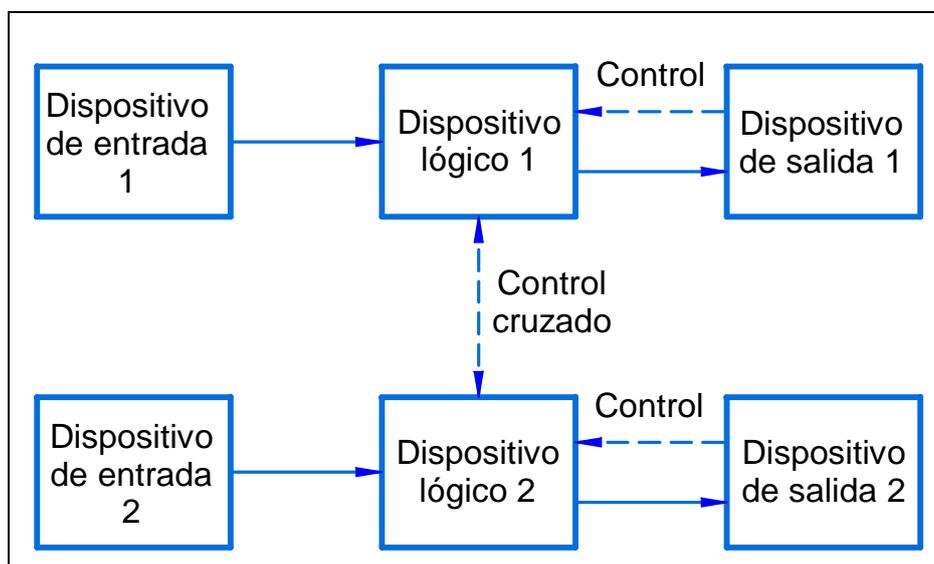


Figura 10: Categoría 3 de arquitectura designada.

En la figura 11 se muestra un ejemplo de un sistema de categoría 3.

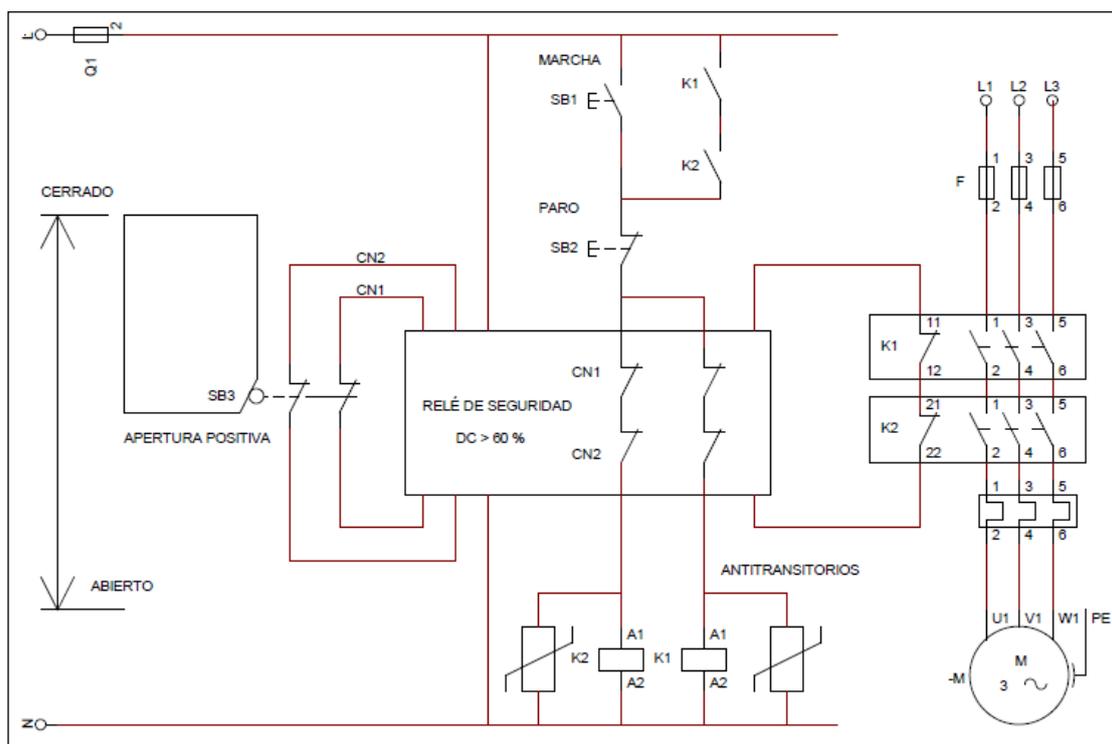


Figura 11: Esquema de categoría 3 para el enclavamiento de un resguardo.

El interruptor de final de carrera de enclavamiento dispone de un conjunto de contactos redundantes. Internamente el relé de control de seguridad tiene circuitos redundantes que realizan control cruzado entre sí. Un conjunto redundante de contactores desconecta la alimentación eléctrica del motor.

Los contactores se controlan por medio del relé a través los de contactos mecánicamente unidos de manera razonablemente práctica.

Como queda representado en el diagrama de bloques de la figura siguiente, se trata de un sistema de doble canal.

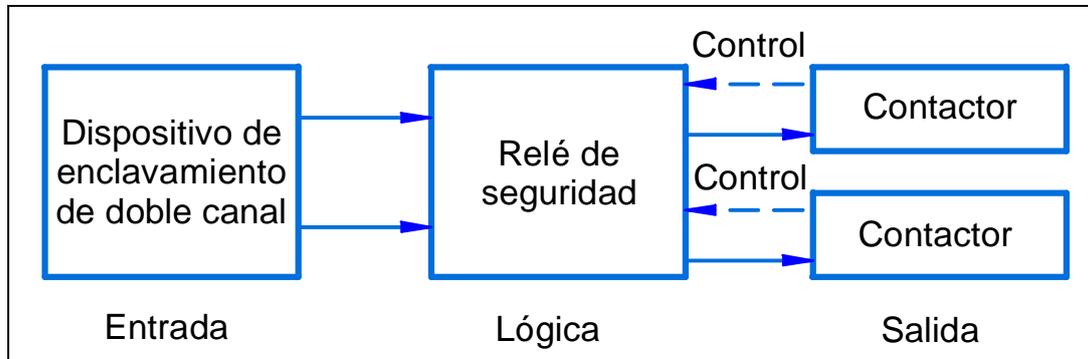


Figura 12: Diagrama de bloques del esquema de la figura 11.

2.5 Categoría 4.

La categoría 4 de arquitectura designada debe usar principios de seguridad básicos de igual forma que las categorías anteriores (véase el anexo de UNE-EN ISO 13849-2), además de los principios de eficacia probada, de igual manera que las categorías 1, 2 y 3. Los requisitos para la categoría 4 son similares a los de la categoría 3, pero exige mayor monitorización, es decir, mayor cobertura de diagnóstico, debiéndose alcanzar un índice DC mayor o igual al 99 %. Esto se indica mediante las líneas punteadas más gruesas que representan las funciones de monitorización. La diferencia fundamental entre las categorías 3 y 4 es que para la categoría 3 la mayoría de los fallos deben ser detectados pero, en cambio, para la categoría 4 todos los fallos únicos deben ser detectados.

La categoría 4 exige una cobertura de diagnóstico alta para todas las partes del sistema de mando relativas a seguridad ($DC_{avg} = \text{alta}$). Esta mayor cobertura de diagnóstico es una de las diferencias básicas entre la categoría 3 y 4. El MTTFd debe ser alto, por lo que la inmunidad a fallos de los componentes en categoría 4 también es habitualmente mayor que en 3. Se necesita incorporar medidas contra los fallos de causa común (CCF).

En la figura 13 se representa el diagrama de bloques de la categoría 4.

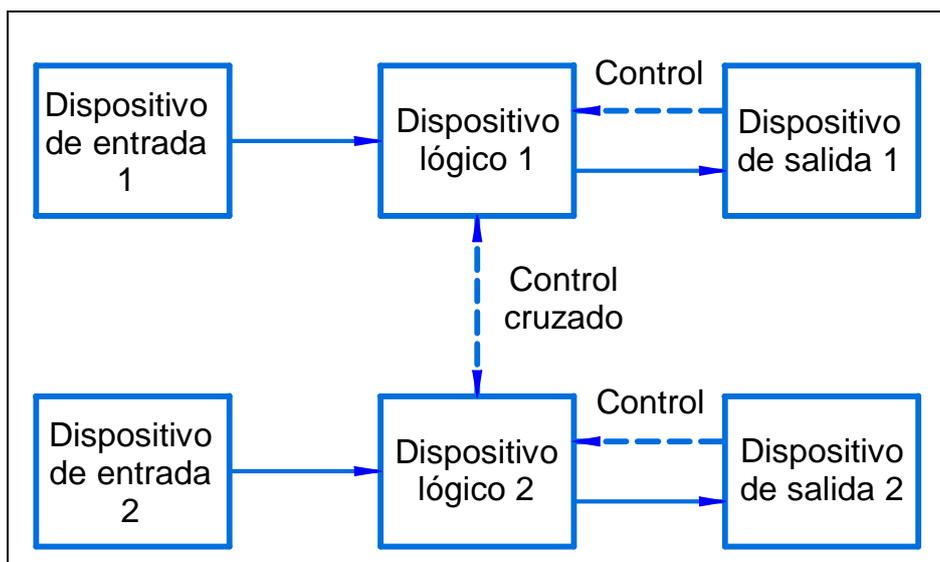


Figura 13: Diagrama de bloques de la categoría 4 de arquitectura designada.

En la figura 14 un esquema eléctrico relativo al enclavamiento de un resguardo que protege una zona peligrosa de una máquina con el sistema de mando. Aparentemente es el mismo esquema que para la categoría 3. La diferencia fundamental está en el índice de cobertura de diagnóstico que para categoría 4 debe ser superior al 99 % para todos los componentes. En categoría 3 debe ser superior al 60 %.

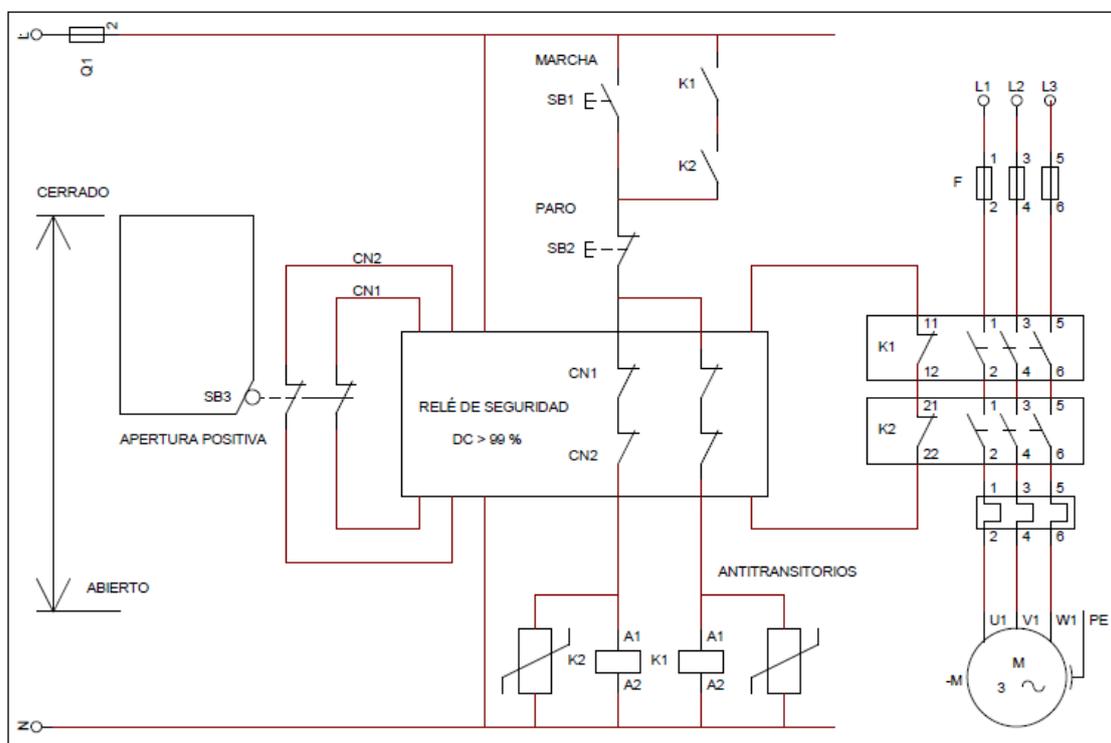


Figura 14: Esquema de categoría 4 para el enclavamiento de un resguardo.

Como ya se ha mencionado en parte, las categorías y las arquitecturas designadas no son los únicos parámetros que determinan el nivel de prestaciones del sistema de mando respecto a la fiabilidad o posibilidad de

detección de fallos. Existen otros aspectos cuantificables alrededor de las categorías que se explican en los capítulos siguientes:

- Tiempo medio hasta que se produzca un fallo peligroso (MTTF_d).
- Índice de cobertura de diagnóstico (DC_{avg}).
- Medidas para evitar fallos de causa común (CCF) de aplicación para categorías de doble canal a partir de la categoría 2).

3. TIEMPO MEDIO HASTA QUE SE PRODUZCA UN FALLO PELIGROSO (MTTF_d).

El tiempo medio hasta que se produce un fallo peligroso, MTTF_d, está relacionado con la fiabilidad de los componentes individuales en el circuito de seguridad. *Por ejemplo, el órgano de accionamiento de parada de emergencia se usa para detener una máquina en condiciones de trabajo normales y accionado cinco veces al año puede utilizarse durante 30 años antes de que falle peligrosamente atendiendo a consideraciones estadísticas.* Los valores MTTF_d de los componentes individuales se basan en los datos proporcionados por los fabricantes.

El valor del MTTF_d **para sistemas de un solo canal** se calcula de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$\frac{1}{MTTF_d} = \sum_{i=1}^{i=N} \frac{1}{MTTF_{di}}$$

En palabras viene a ser: *el inverso del MTTF_d es igual a la suma de los valores inversos de los MTTF_d de los componentes individuales de la parte del sistema de mando.*

En la tabla siguiente se encuentra la calificación para cada canal en función del resultado que se obtenga para MTTF_d:

MTTF _d	
Índice para cada canal	Gama para cada canal
Bajo	3 años ≤ MTTF _d < 10 años
Medio	10 años ≤ MTTF _d < 30 años
Alto	30 años ≤ MTTF _d < 100 años

Tabla 2: Calificación del MTTF_d para cada canal en función del resultado numérico.

El cálculo del MTTF_d para varios canales y para componentes con desgaste requiere otro tratamiento.

En el caso de tener una *redundancia con los dos canales diferentes*, utilizando la siguiente ecuación, se lograría encontrar el $MTTF_d$ que tendría cada canal (fórmula D.2 en anexo D de UNE-EN 13849-1: 2008):

$$MTTF_d = \frac{2}{3} \left[MTTF_{dC1} + MTTF_{dC2} - \frac{1}{\frac{1}{MTTF_{dC1}} + \frac{1}{MTTF_{dC2}}} \right]$$

Para determinar el $MTTF_d$ para *componentes con desgaste* véase la fórmula C.1 del anexo C de UNE-EN 13849-1: 2008.

Debe notarse que la norma UNE-EN ISO 13849-1 limita el valor $MTTF_d$ utilizable de un canal individual de un subsistema a un máximo de 100 años, aunque los valores reales calculados pueden ser mucho más altos.

Como se tratará posteriormente, el índice logrado del $MTTF_d$ promedio se combina con la categoría de arquitecturas designada y la cobertura de diagnóstico (DC) para proporcionar una clasificación de PL (nivel de prestaciones alcanzado).

4. ÍNDICE DE LA COBERTURA DEL DIAGNÓSTICO (DC_{avg}).

Ya se ha mencionado el término “cobertura de diagnóstico” al presentar las categorías 2, 3 y 4 de la arquitectura designada. Dichas categorías requieren algún tipo de prueba de diagnóstico para verificar si la función de seguridad sigue estando operativa. El término “cobertura de diagnóstico” (normalmente abreviado como DC) se utiliza para caracterizar la eficacia de esta prueba. Es importante darse cuenta de que la cobertura de diagnóstico no está basada sólo en el número de componentes que pueden fallar de manera peligrosa. Tiene en cuenta la tasa total de fallos peligrosos.

El símbolo λ se usa para “tasa de fallo”. La cobertura de diagnóstico expresa la relación de las tasas de ocurrencia de los dos siguientes tipos de fallos peligrosos:

- Fallo peligroso detectado (λ_{dd}), es decir, aquellos fallos que podrían causar, o podrían llegar a causar, pérdida de la función de seguridad, pero que son detectados. Después de la detección, una función de reacción al fallo ocasiona que el dispositivo o sistema pase al estado de seguridad.
- Fallo peligroso (λ_d), es decir, todos aquellos fallos que pudieran potencialmente causar, o llegar a causar, pérdida de la función de seguridad. Esto incluye tanto los fallos que son detectados como aquellos que no lo son. Desde luego que los fallos verdaderamente peligrosos son los fallos peligrosos no detectados (denominados λ_{du}).

La cobertura de diagnóstico se expresa mediante el resultado de la siguiente fórmula expresada en %:

$$DC = \frac{\lambda dd}{\lambda d}$$

De acuerdo con esta definición el promedio del diagnóstico de cobertura DC_{avg} puede estimarse con la siguiente fórmula, que se extrae del anexo E de la norma EN ISO 13849-1:

$$DC_{avg} = \frac{\frac{DC_1}{MTTF_{d1}} + \frac{DC_2}{MTTF_{d2}} + \dots + \frac{DC_N}{MTTF_{dN}}}{\frac{1}{MTTF_{d1}} + \frac{1}{MTTF_{d2}} + \dots + \frac{1}{MTTF_{dN}}}$$

Dependiendo del control, la cobertura de diagnóstico se encuentra entre menos de 60 por ciento (cuando no se realiza ningún tipo de diagnóstico) y más del 99 por ciento (nivel de diagnóstico alto). Para la estimación del nivel de cobertura de diagnóstico la norma EN ISO 13849-1 incluye en uno de sus anexos una tabla a modo de guía simplificada:

DC	
Índice	Gama
Nula	DC < 60 %
Baja	60 % ≤ DC < 90 %
Media	90 % ≤ DC < 99 %
Alta	99 % ≤ DC

Tabla 3: Determinación de la DC media para la totalidad del sistema.

5. GESTIÓN DE FALLOS POR CAUSA COMÚN (CCF).

En la mayoría de los sistemas o de los subsistemas de doble canal (tolerantes a fallo único), el principio de diagnóstico está basado en la premisa de que no habrá fallos peligrosos en ambos canales al mismo tiempo. El término “al mismo tiempo” puede expresarse con más exactitud como “dentro del intervalo de prueba de diagnóstico”. Si el intervalo de prueba del diagnóstico es razonablemente corto (por ejemplo, menor de ocho horas) es razonable asumir que dos fallos no relacionados e independientes tienen baja probabilidad de ocurrir dentro de ese tiempo. Sin embargo, la norma indica que se debe pensar detenidamente acerca de si las posibilidades de fallo son realmente independientes y no relacionadas. Por ejemplo, si un fallo en un componente puede ocasionar de manera previsible fallos de otros componentes, entonces la totalidad resultante de fallos se considera un fallo único.

Además, es posible que un suceso que ocasione el fallo de un componente pueda también causar el fallo de otros componentes. Esto se denomina “fallos por causa común”, normalmente abreviado como CCF. El grado de predisposición de fallos por causa común se describe como el factor beta (β). La norma ofrece una lista de medidas eficaces para evitar los fallos por causa común (tabla F.1 del Anexo F de la UNE-EN ISO 13849-1):

	Tipo de medida	Puntuación
1.	Separación/Aislamiento de la vía de señal:	
	Separación física entre los caminos de las señales: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Separación en el cableado, en las tuberías.</i> – <i>Distancias de aislamiento y líneas de fuga en tarjetas para circuitos impresos.</i> 	15 puntos
2.	Diversidad	
	Utilizar diferentes tecnologías/principios de diseño o principios físicos: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Primer canal electrónico programable y segundo canal cableado.</i> – <i>Tipo de iniciación.</i> – <i>Presión y temperatura.</i> Medida de la distancia y de la presión, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Digital y analógica.</i> Componentes de diferentes fabricantes.	20 puntos
3.	Diseño/aplicación/experiencia.	
3.1	Protección ante sobretensión, sobreintensidad, sobrepresión, etc.	15 puntos
3.2	Utilización de componentes de eficacia probada.	5 puntos
4.	Evaluación/Análisis.	
	¿En el diseño se tienen en cuenta los resultados de un FMEA (análisis de modos de fallo y sus efectos) para evitar los CCF?	5 puntos
5.	Competencia/formación del diseñador.	
	¿Han sido formados los diseñadores y el personal de mantenimiento para entender las causas y consecuencias de los fallos de causa común?	5 puntos
6.	Medio ambiente.	
6.1	Prevención de la contaminación y de las perturbaciones electromagnéticas (EMC) contra los CCF, de conformidad con las normas pertinentes. <i>Sistemas fluidicos: filtración del medio a presión, prevención de la absorción de impurezas, drenaje del aire comprimido, por ejemplo, de conformidad con los requisitos del fabricante del componente en lo que se refiere a la pureza del medio a presión.</i> <i>Sistemas eléctricos: ¿se ha comprobado la inmunidad electromagnética del sistema, por ejemplo, tal como se especifica en las normas pertinentes contra los CCF?</i>	25 puntos
6.2	¿Se han tenido en cuenta los requisitos relativos a la inmunidad contra todas las influencias ambientales pertinentes, tales como la temperatura, los choques, las vibraciones, la humedad (como se especifica en las normas pertinentes)	10 puntos

Tabla 5: Medidas orientativas para reducir fallos y puntuación que representan.

Se deben implementar suficientes medidas tendentes a evitar fallos por causa común hasta alcanzar un mínimo de 65 puntos.

6. NIVEL DE PRESTACIONES ALCANZADO (PL).

Una vez definida la categoría de la función de seguridad se debe evaluar el PL que permite alcanzar dicha función. Para evaluar el PL se requieren los siguientes datos del sistema (o subsistema).

- *MTTFd* (tiempo medio para fallo peligroso da cada canal).
- *DC* (cobertura de diagnóstico).
- *Arquitectura* (La categoría).

La evaluación del PL se puede realizar gráficamente a partir de una combinación de estos factores.

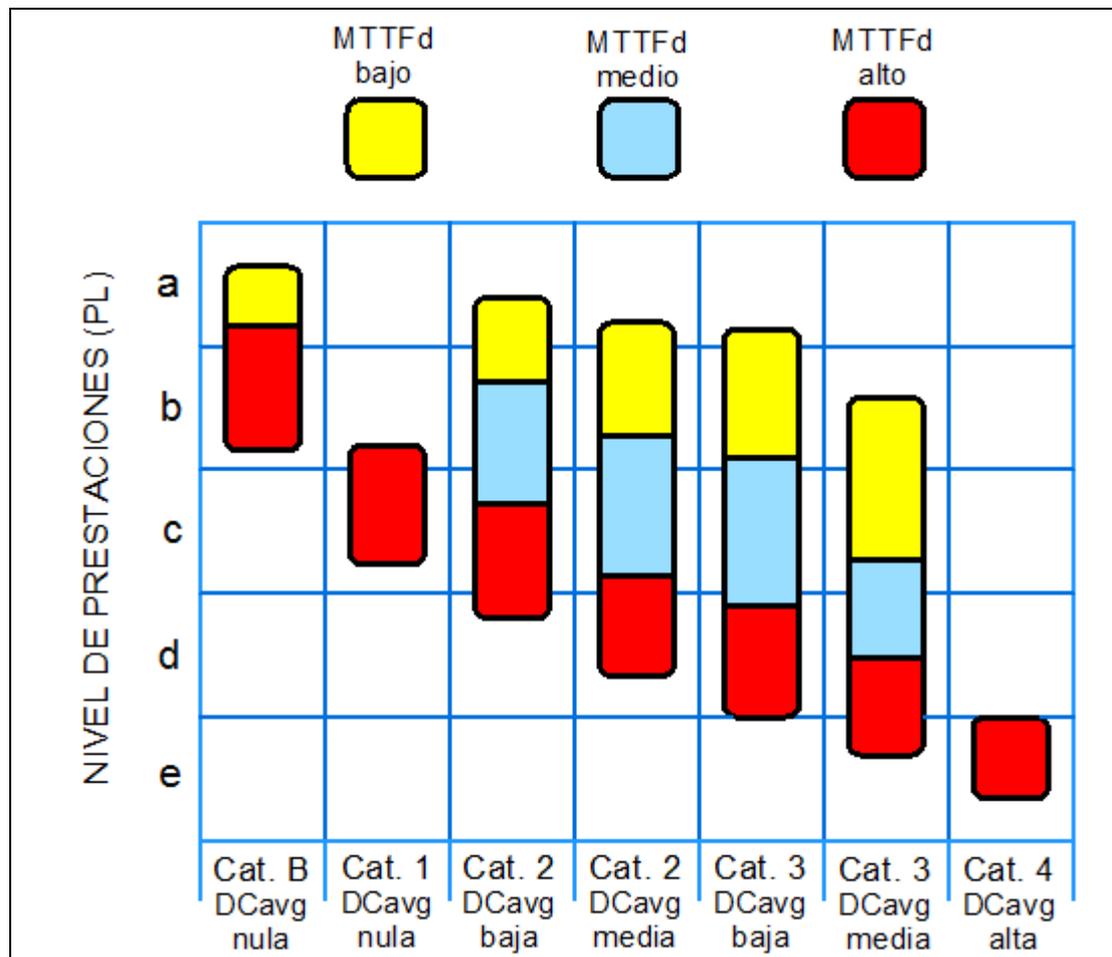


Figura 5: Relación entre las categorías, la DCavg, el MTTFd de cada canal y el PL

7. RESUMEN.

A continuación se resumen los pasos para determinar el nivel de fiabilidad de un sistema de mando que desarrolla una función de seguridad (PL):

1. Definir la Función de Seguridad (FS) a estudiar:

- *Parada emergencia,*
- *Enclavamiento,*
- *Etc*

2. Evaluar el riesgo a proteger por la función definida y a partir del Gráfico de Reducción del Riesgo y definir el Nivel de Prestaciones Requerido (PLr) que puede ser:

- *a*
- *b*
- *c*
- *d*
- *e*

Los siguientes pasos tratan sobre la determinación del PL del sistema diseñado.

3. Designar una categoría para el sistema, que en función del PLr deberá ser:

- *De "Un canal": Categorías B y 1,*
- *De "Un canal con supervisión y salida activa": Categoría 2,*
- *De "Dos canales redundantes con control cruzado" (Categorías 3 y 4)*

4. Determinación (para cada canal) del MTTFd en función del MTTFd de los componentes. El resultado se encuadra en las siguientes tres posibilidades:

- *Baja: $3 \text{ años} \leq \text{MTTFd} < 10 \text{ años}$*
- *Media: $10 \text{ años} \leq \text{MTTFd} < 30 \text{ años}$*
- *Alta: $30 \text{ años} \leq \text{MTTFd} < 100 \text{ años}$*

5. Determinación de la Cobertura de Diagnostico (DC): Coeficiente por "Fallos no detectados". Caben estas 4 posibilidades:

- *Ninguna: $DC < 60\%$*
- *Media: $90\% \leq DC < 99\%$*
- *Baja: $60\% \leq DC < 90\%$*
- *Alta: $99\% \leq DC$*

6. Gestión de "Fallos por causa común" (CCF): Es aplicable a partir de estructuras de Categoría 2.



Consiste en implementar medidas para prevención de fallos por causa común que sumen un mínimo de 65 puntos.

7. Con los datos obtenidos verificar si $PL \geq PLr$ en *el Gráfico de nivel de prestaciones alcanzado*.

8. Si $PL < PLr$ deberá rediseñarse el sistema (cambio de categoría, componentes o diseño).

BIBLIOGRAFÍA

- INSHT, “Guía Técnica para la evaluación y prevención de los riesgos relativos a la utilización de los equipos de trabajo”, INSHT, Madrid, 2011.
- Allen-Bradley, “Safebook 4. Sistemas de seguridad para maquinaria industrial. Principios, normas e implementación”, Rockwell Automation Inc., Milwaukee-WI, 2011.
- Barella i Civit, Albert, “UNE-EN ISO 13849-1: Partes de los sistemas de mando relativas a la seguridad-2008”, Applus Formación, Barcelona, 2011.
- AENOR, ““UNE-EN ISO 13849-1: Seguridad en máquinas. Partes de los sistemas de mando relativas a la seguridad. Parte 1: Principios generales para el diseño”, AENOR, Madrid, 2008.
- AENOR, ““UNE-EN ISO 13849-2: Seguridad en máquinas. Partes de los sistemas de mando relativas a la seguridad. Parte 2: Validación””, AENOR, Madrid, 2008.
- BGIA, ““Functional safety of machine controls. Application of EN ISO 13849”, Central Division of the BGIA – Institute for Occupational Safety and Health of the German Social Accident Insurance , Berlín, 2009.

16-REVISIÓN TEÓRICA DEL CONCEPTO DE AUTODETERMINACIÓN EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

01/10/2012
Número 25

AUTOR: Virginia Marcilla Sobejano

CENTRO TRABAJO: Centro de recursos

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Todos nosotros buscamos tener mejores condiciones familiares, laborales, sociales, tener una buena salud,.. en definitiva ser felices, o lo que es lo mismo calidad de vida.

Pero ¿alguna vez nos hemos planteado si los alumnos con discapacidad que están escolarizados en nuestros centros educativos son felices?

Cada vez son las más corrientes educativas que abogan por la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, pero sin embargo los últimos estudios parecen demostrar que estas personas disfrutan o poseen bajos niveles de calidad de vida y bajos niveles de autodeterminación.

¿Qué es la autodeterminación? Es la capacidad que tiene toda persona para realizar acciones que son causadas o determinadas por el propio sujeto, en lugar de ser causadas o determinadas por factores externos al individuo. Una de las dimensiones básicas de la calidad de vida es la

Contenido

Introducción
Concepto de autodeterminación
Componentes de la autodeterminación
Características de la conducta autodeterminada
Conclusiones
Bibliografía

autodeterminación (Schalock 2006), por lo tanto incrementando las conductas autodeterminadas de nuestros alumnos con discapacidad, estaremos incrementando, mejorando su calidad de vida.

El objetivo de este capítulo es realizar una aproximación teórica al concepto de autodeterminación: qué es, componentes básicos de la autodeterminación y características de las personas autodeterminadas, desde la perspectiva educativa y pensando, en este caso, en los alumnos con discapacidad.

CONCEPTO DE AUTODETERMINACIÓN

El término autodeterminación surge por primera vez en 1992, de la mano de Wehmeyer, quien define la conducta autodeterminada como “actitudes y capacidades necesarias para actuar como el principal agente causal de la propia vida y para realizar elecciones respecto a las propias acciones, libre de influencias o interferencias externas inapropiadas”.

Palabras clave dentro de esta definición son:

- Agente: persona que ejecuta la acción, que tiene posibilidades de realizar dicha acción.
- Causal: expresa la interacción entre causa y efecto, intención de provocar una reacción o un efecto en algo o en alguien.

Las personas autodeterminadas son agentes causales de sus propias vidas. Actúan para provocar que suceda algo en sus vidas, tienen la autoridad o el poder de decir si quieren que suceda algo, de provocar algún cambio, de alcanzar algún fin; en otras palabras las personas autodeterminadas actúan intencionadamente.

Posteriormente Wehmeyer introducirá diferentes modificaciones en su definición inicial, así en 1996 define la autodeterminación como “actuar como el agente causal primario de la propia vida y realizar elecciones y adoptar decisiones sobre la propia calidad de vida libre de influencias o interferencias externas inapropiadas”.

En 2006, realiza una nueva revisión de concepto de autodeterminación y propone la siguiente definición:

“la conducta autodeterminada se refiere a acciones volitivas que capacitan al individuo para actuar como el agente causal primario de su propia vida y para mantener o mejorar su calidad de vida”.

- Acción volitiva: acto de decidir algo de forma consciente, sin influencias
- Capacitar: dar autoridad, otorgar capacidad para realizar una acción.

Por lo tanto, la persona autodeterminada actúa por voluntad propia, libre de influencias externa, por motivaciones personales.

Ahora, pensando en los alumnos con discapacidad, tenemos que lograr que dichos alumnos actúen por voluntad propia, en función de sus intereses y necesidades, y que no seamos los adultos quienes decidamos por ellos. En

muchas ocasiones, vemos a las personas con discapacidad como personas desvalidas que necesitan continuamente ayuda, y que no son capaces de hacer nada por ellos mismos, ERROR ¡! Por favor, desechemos esta idea, porque incluso las personas con discapacidades bastantes severas pueden llegar a convertirse en individuos más autodeterminados.

También la autodeterminación puede considerarse como un derecho: La autodeterminación es la garantía real para las personas, al margen de sus capacidades, de tener un proyecto vital, basado en su individualidad e identidad y ejercer control sobre el mismo.

COMPONENTES DE LA AUTODETERMINACIÓN

Wehmeyer habla de 4 dimensiones o componentes de la autodeterminación:

1. Autonomía personal: capacidad que tiene la persona para desarrollar una vida lo más satisfactoria e independiente posible en los entornos habituales de la comunidad.
2. Autorregulación: “un sistema de respuesta complejo que permite a los individuos examinar sus entornos y sus repertorios de respuestas para adaptarse a estos entornos para tomar decisiones acerca de cómo actuar, y evaluar la conveniencia de los resultados de la acción, y revisar sus planes si fuera necesario”. Whitman (1990)
3. Creencias de control: percepción de autoridad y poder decidir sobre aquellas situaciones que son importantes para nosotros.
4. Autoconsciencia: conocimiento que tenemos cada uno de nosotros a cerca de nuestras posibilidades, limitaciones, cualidades, etc.

CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA AUTODETERMINADA

Para exponer las características de la conducta autodeterminada, tomaremos la definición que Wehmeyer, Agran y Hughes realizaron en 1998 de una persona autodeterminada:

- Realiza acciones cuando lo necesita.
- Conoce sus preferencias, gustos e intereses propios.

- Las acciones que realiza parten de estos intereses, gustos y preferencias.
- Antes de realizar cualquier acción, valora y sopesa las diferentes opciones que tiene y sus consecuencias.
- A partir de esta valoración, toma decisiones.
- Posteriormente, analiza los resultados de sus acciones
- Toma decisiones basadas en esas consideraciones
- Define metas personales.
- Plantea los problemas de modo sistemático
- Se esfuerza en su independencia, aunque reconoce su interdependencia con otros en su mundo.
- Conoce sus capacidades y limitaciones, y utiliza este conocimiento para potenciar su calidad de vida
- Autorregula su conducta.
- Tiene creencias positivas sobre su capacidad de actuar en una determinada situación y cree que si actúa de esa manera se lograrán los resultados esperados.
- Es capaz de expresar a los demás sus deseos y sus necesidades.

CONCLUSIONES

En los últimos años, el concepto de autodeterminación ha estado muy de moda en el campo de la discapacidad, y en un futuro próximo, será el núcleo central a partir del cual se desarrolle la escolarización de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, hoy en día todavía son pocas las experiencias que se están llevando a cabo en España en torno a este concepto; si bien es cierto, el número de experiencias positivas aumenta progresivamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Peralta, F. (2006). Propuestas de intervención para promover la conducta autodeterminada en contextos educativos y de transición a la vida adulta. En F. Peralta, M.C. González Torres y C. Iriarte (Coords.), *Podemos hacer oír su voz. Claves para promover la conducta autodeterminada* (pp. 199-228). Málaga: Aljibe.
- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y diversidad*, 2, 151-166.
- Peralta, F., González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2005). Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 23(2), 433-448
- Wehmeyer, M.L. (1992a). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M.L. (1992b). Self-determination: Critical skills for outcome-oriented transition services. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 39, 153-163.
- Wehmeyer, M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? En D.J. Sands y M.L. Wehmeyer, (Eds.), *Self-determination across the lifespan: Theory and practice*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M.L. (2002). *Self-determination and education of students with disabilities*. The Council for Exceptional children (versión electrónica). Disponible en: <http://ericec.org/digests/e632.html>.
- Wehmeyer, M.L. (2006a). Autodeterminación y discapacidades severas. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Huries (Coord.): *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Wehmeyer, M.L. (2006 b). Autodeterminación y discapacidades severas. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Huries (Coord.): *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.



- Wehmeyer, M.L. (2006 c). Factores intraindividuales y medioambientales que afectan a la autodeterminación. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Huries (Coord.): *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.

