

Depósito Legal: NA-3220/2010

ISSN: 2172-4202



FUNDACIÓN
ARISTA

REVISTA ARISTA DIGITAL

NÚMERO 24, SEPTIEMBRE 2012
FUNDACIÓN ARISTA

ÍNDICE

1. El desarrollo de la memoria musical (<i>Autor: Lahoza Estarriaga, Lucía Inés</i>).....	1
2. Principales teorías curriculares: distintas visiones del currículo (<i>Autor: Lázaro Galilea, Laura</i>)	7
3. Estudio del trastorno por déficit de atención con hiperactividad desde una base teórica (<i>Autor: Palacín Marticorena, Alicia</i>)	14
4. Análisis de las características de los cuentos y de su pervivencia en el cine actual (<i>Autor: Sánchez Outón, Trinidad</i>)	24
5. El pensamiento pedagógico de Orff en la enseñanza instrumental (<i>Autor: Lahoza Estarriaga, Lucía Inés</i>)	29
6. Trabajando el texto dialógico en el aula a través del debate (<i>Autor: Sánchez Outón, Trinidad</i>)	35

1-EL DESARROLLO DE LA MEMORIA MUSICAL



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

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la memoria musical es una tarea muy importante en las clases de música, ya que los recuerdos musicales que están en nuestro subconsciente son los medios más importantes para el desarrollo del oído interno. Por ello, es conveniente desarrollar la memoria durante los primeros niveles de estudios, y profundizar en ella gradualmente, de modo que la memoria musical no se quede retrasada respecto de otras áreas del desarrollo musical.

El poder de la memoria es directamente proporcional a la intensidad de la atención dispensada. Además, así como la atención permite la memorización más efectiva, recíprocamente, la memorización favorece una mayor concentración.

Contenido

Introducción
Etapas y grados de memorización
Métodos de memorización
Tipos de memoria musical
Bibliografía

ETAPAS Y GRADOS DE MEMORIZACIÓN

El proceso de memorización consta de cuatro etapas:

1. Impresión
2. Percepción
3. Comprensión
4. Retención

Según el grado de perfeccionamiento alcanzado y el desarrollo mental de cada persona, puede haber cuatro grados:

- a) Memoria retentiva: la poseen todos los seres vivos. Se limita a recordar, reteniendo la impresión recubierta en su más elemental estado físico.
- b) Memoria reproductiva: pertenece a los seres más evolucionados. Las impresiones recibidas pueden ser, además de físicas, ideas e imágenes.
- c) Memoria constructiva: pertenece a inteligencias superiores donde las impresiones, sensaciones, imágenes e ideas percibidas se retienen bien clasificadas y se transforman en nuevas ideas y sensaciones con el propósito de expresar aportes personales.
- d) Memoria creadora: se da en la última fase del desarrollo mental. Lo percibido y retenido se reelabora y transforma en la mente a través de un complicado proceso químico que produce ideas nuevas en las que es imposible reconocer la huella de la sensación original.

MÉTODOS DE MEMORIZACIÓN

Existen tres métodos de memorización:

1. Racional: analiza, clasifica y relaciona lo que se desea memorizar con lo que ya se sabe.
2. Mecánico: a fuerza de repeticiones, una parte de lo ejecutado pasa a la memoria subconsciente y muscular. Aunque no exista un proceso analítico,

algo queda memorizado, aunque sin permanente seguridad y valiéndose, sobre todo, de las cualidades innatas.

3. Artificial: aplica como recursos mnemotécnicos procedimientos intelectuales diversos, algunos, lógicamente concebidos, y otros, aparentemente absurdos.

La mayor dificultad didáctica de la educación de la memoria reside en la difícil erradicación de los malos hábitos de estudio. Los que creen poder memorizar perfectamente con solo repetir muchas veces una partitura íntegramente, son los que fracasan en la educación de su memoria.

Otro peligro es la distracción, es decir, pensar en otro problema musical cuando se debe vencer uno específico. La atención y el poder concentrarla voluntariamente en un preciso objetivo son la base del estudio, y éste del saber. La atención, en grado intensivo, constituye la concentración y solo se consigue con fuerte voluntad. Cuanta más atención se presta a un tema, más fuerte es el poder de inhibición de otros.

El entrenamiento de la memoria perfecciona sus sentidos. El más alto grado de desarrollo de todas las memorias musicales produce en el genio la memoria de la intuición musical, base del poder creador, memoria interior e imaginación, que pueden manifestarse como reproductiva, constructiva y creadora.

TIPOS DE MEMORIA MUSICAL

La práctica musical exige y desarrolla hasta siete tipos de memoria:

1. Muscular y táctil
2. Auditiva interna y externa
3. Visual
4. Nominal
5. Rítmica
6. Analítica
7. Emocional

Para poder desarrollarlas eficientemente hay que individualizarlas.

A continuación, se describe en qué consisten y cómo se desarrollan cada una de ellas.

1. Memoria muscular y táctil:

Es la facultad de poder interpretar movimientos rápidos y complicados, sin necesidad de tener que pensar en ellos. Aunque son dos memorias con características propias, se agrupan en un mismo proceso físico y mental porque todas sus acciones se llevan a cabo simultáneamente.

2. Memoria auditiva:

El niño debe comenzar a educar su oído desde las primeras lecciones musicales. En principio, debe escuchar todo muy atentamente, formándose así en el hábito de valorar las tres cualidades del sonido. El entrenamiento dura toda la vida, pero es muy importante comenzar a despertar en el niño el interés en escuchar atentamente todos los sonidos, silencios, timbres...La educación del oído se desarrolla en tres momentos: oír, escuchar y relacionar.

3. Memoria visual:

Es la facultad de retener en la memoria lo que la vista ha captado. Se retienen imágenes de compases, líneas y hasta partituras enteras.

4. Memoria nominal:

Es la memoria verbal, que dicta el nombre de las notas mientras se ejecutan. Como ejercicio, no necesita más que solfeo y su práctica, y confiarle los errores y notas que las demás memorias no retienen fácilmente.

5. Memoria rítmica:

Es la primera memoria musical que desarrollan los niños. El sentido rítmico y su memoria se desarrollan más libremente en el niño si no se le traba con las complicaciones teóricas del compás y su escritura. Es difícilmente aislable. Pertenece al complejo de las memorias muscular y táctil, y está en conexión con la memoria auditiva. Se vale, además, de las memorias nominal y analítica.

6. Memoria analítica:

Es la más intelectual de las memorias musicales. Consiste en el análisis y la retención de lo que se ha leído. Además, ayuda al desarrollo de las otras memorias. Cuando en una partitura memorizada con memoria auditiva y muscular se presenta una amnesia que detiene la ejecución, la memoria analítica puede evitarla ofreciendo un punto de referencia seguro. La comprensión musical contiene muchas repeticiones de fórmulas que facilitan la memorización en cuanto se las comprenda. Es tarea del profesor ayudarle a ver dichas relaciones.

BIBLIOGRAFÍA

BARBACCI, Rodolfo, "La memoria musical", Ed. Ricordi, Buenos Aires, 1965

HEIGYI, E., "Método de solfeo KODALY", Ediciones Pirámide, Madrid, 1999.

KÜHN, Clements, "La formación musical del oído,, Ed. Idea Books, Barcelona, 2003

2-PRINCIPALES TEORÍAS CURRICULARES: DISTINTAS VISIONES DEL CURRÍCULO

AUTOR: Laura Lázaro Galilea

CENTRO TRABAJO: C.P. Monte San Julian

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

A pesar de ser nuestro manual básico del trabajo, la raíz de nuestro día a día, guía de todo docente en su labor educativa, el currículo es el gran desconocido.

El currículo, desde la primera documentación escrita al respecto en el 1918 por Bobbitt, hasta nuestros días ha sido definido, interpretado y aplicado de muy diversas formas. Cada autor y corriente modificaba tanto su concepción, como sus puntos de vista del mismo según los paradigmas educativos que representara dando lugar a un nuevo campo del conocimiento del currículo: Las teorías curriculares.

Mediante este artículo pretendo proporcionar al lector un breve resumen de dichas teorías, ayudando así a la comprensión los distintos métodos e intenciones educativas que podemos observar e incluso poner en práctica en nuestra labor docente.

Contenido

Introducción

1. ¿Qué es una teoría curricular? ¿A que se deben las diferencias en las teorías curriculares?

2. Teoría técnica

3. Teoría Interpretativo simbólica.

4. Teoría Crítica.

5. Conclusiones

Bibliografía

1. ¿QUÉ ES UNA TEORÍA CURRICULAR? ¿A QUE SE DEBEN LAS DIFERENCIAS EN LAS TEORIAS CURRICULARES?

Antes de indicar las distintas clasificaciones de teorías curriculares hay dos cuestiones básicas necesarias para poder entender dicha clasificación

- ❖ ¿Qué es una teoría Curricular?
- ❖ ¿A qué se deben las teorías curriculares?

Al intentar dar respuesta a la primera pregunta surgen, al igual que con currículum, una gran cantidad de definiciones, aunque no tan prolija.

De entre todas he seleccionado la que a mi parecer es la más clara y precisa, establecida por Hameyer en su obra “Teorías del currículum”, donde indica que una teoría curricular es “sintetizar los fundamentos, elementos, perspectivas y dimensiones que integran este campo de estudio, estableciendo relaciones entre ellos de forma que adquieran coherencia, se hagan comprensibles y permitan cierto nivel de explicación de los mismos. Justamente unas teorías se diferencian de otras en la forma que establecen esas relaciones entre las partes, en la definición o contenido de que las dotan o en el grado en que lo hacen”.

Continuado con las cuestiones iniciales, quedaría por dar respuesta a la segunda de las preguntas. Principalmente las teorías curriculares se deben a los diferentes paradigmas que se dan en la enseñanza y que determinan la estructura del currículum.

A pesar de que en cuanto a este aspecto, también existen multitud de clasificaciones personales según sobre las teorías curriculares, (Hameyer (1989), Contreras (1990), Pinar (1973), Reid (1980), McNeil (1981) y Kemmis (1988)), existe un consenso en la comunidad científica unificando las teorías en tres macroteorías de la educación.

El pionero de estas tres macroteorías fue Kemmis (1988), aunque posteriormente distintos autores, según a la corriente que pertenecieran, fueron dándoles distintas denominaciones. Por este motivo indicaré a continuación la nomenclatura utilizada por Kemmis, estableciendo otras denominaciones que otros autores les han atribuido.

Estas tres macroteorías son:

- *Teoría Técnica*, también denominada *racional tecnológica o hipotético-deductiva*
- *Teoría práctica*, denominada por otros autores *teoría interpretativa, interpretativo simbólica ó hermenéutico fenomenológica*.
- *Teoría crítica ó sociocrítica*

Pasaré a continuación a describir e indicar algunas de las características de estas teorías.

2. TEORÍA TÉCNICA

Las bases psicológicas de esta teoría la podemos encontrar en el positivismo y el conductismo. De esta forma por medio del positivismo, modelo científico propio de las ciencias físico-naturales, se intentan conceptualizar los fenómenos sociales y educativos como objetivos en su naturaleza, el paso siguiente será afirmar que son objetivamente medibles, categorizables y definibles de forma operativa (Medina y otros, 2002).

Este planteamiento lleva a un análisis de las características externas y observables de los fenómenos y en la que se elimina cualquier asomo de subjetividad. Esto hace que todo se reduzca a lo que puede ser observado, y así deja fuera de la atención científica otras dimensiones como son los valores.

La segunda base de esta teoría es el conductismo, basado en el estímulo respuesta, donde se defiende una concepción lineal del aprendizaje que se realiza desde afuera, de una forma externa al alumno.

El currículum que surge de estas bases se considera como un proceso técnico para conseguir en el alumnado unos resultados preestablecidos desarrollando así una perspectiva minuciosa de enseñanza que se denomina “enseñanza Programada”.

El inicio de este tipo de currículum debemos buscarlo en EEUU cuando deciden que el currículum lo desarrollen expertos en cada una de las materias. De esta forma el maestro sólo deberá dar lo que aparece en los libros. En este ambiente la función de la escuela sería optimizar los rendimientos, un papel totalmente burocrático.

La obra principal de esta corriente, y también la pionera fue “*Basic Principles of curriculum an instruction*” de Tyler.

En nuestro país esta teoría a tenido gran auge, ya que la Ley General de Educación de 1970 la generalizo y posteriormente encontró apoyo en los programas renovados de 1982.

Los detractores de esta teoría indican entre sus desventajas las siguientes:

- Los maestros se convierten en consumidores de productos de otro.

- La enseñanza se convierte en un proceso industrial donde sólo importan los resultados.
- La enseñanza está totalmente desligada de la realidad social del niño.
- Ignora el papel cultural del currículum.
- Dificultad de alcanzar los objetivos de rango superior al desglosarlos en un conjunto de micro-objetivos.

3. TEORÍA INTERPRETATIVO- SIMBÓLICA

Los defensores de esta teoría no creen que el modelo de cientificidad propio de las ciencias naturales sea el idóneo para tomarlo como patrón de conocimiento de los fenómenos sociales. Se presupone que “lo social” no viene dado por datos observables, externos y objetivos sino que en su naturaleza encontramos sentidos, orientaciones e interpretaciones. Se resalta con esta postura que la realidad se recibe de forma subjetiva y posteriormente se interprete.

La base pedagógica de esta teoría la encontramos en el cognitivism con una visión constructivista del aprendizaje. No le importa solamente el resultado sino como se adquiere el conocimiento, dando así una visión endógena del aprendizaje, es decir, se da de adentro a fuera. (Sáenz Barrio, 1994).

Esta teoría para Kemmis (1988) es liberal, humanista y racionalista. Pretende que la enseñanza sea una actividad de reconceptualización, donde no prime solamente la transmisión sino la reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento, y basada en los juicios prácticos de los profesores, y promoviendo también los valores morales. De esta forma no importa tanto el resultado sino como se ha conseguido el resultado del aprendizaje, el proceso. Teniendo en cuenta estas premisas la concepción de currículum que surge de esta teoría es una praxis sustentada en la reflexión, una teoría inseparable de la práctica.

El inicio de esta teoría surge en los años setenta en Inglaterra, al comenzar a desarrollarse un modelo diferente de implicación en la práctica por parte de los profesores. Esto supuso una gran autonomía del profesorado que se le considera el “hacedor” del currículum. De esta forma la función de los especialistas externos no es desarrollar el currículum, sino ayudar a los prácticos a mejorar el currículum, ayudan a los profesores a reflexionar sobre su práctica, incluso escriben sus experiencias para intercambios cooperativos (Estebaranz García .A, 1999). Un ejemplo muy representativo de esta concepción de currículum es el “Humanitis curriculum proyect” que Stenhouse lleva a cabo junto a un grupo de profesorado de un instituto.

En España esta teoría curricular es la que ha primado desde la reforma educativa de 1990 con la LOGSE.

Pero esta teoría también tiene sus detractores que establecen una serie de críticas, entre ellas:

- Olvida que la escuela es reproductora social y por ello reproduce desigualdades sociales a través del currículum.
- Se queda sólo en la comprensión e interpretación de la práctica curricular, lo que es insuficiente para mejorarla.

Estas valoraciones pertenecen en su mayoría a los autores defensores de la siguiente teoría la teoría crítica, que paso a desarrollar.

4. TEORÍA CRÍTICA

Esta teoría toma muchos presupuestos de la anterior teoría, pero su base reside en una actividad crítica, dirigida al análisis de la realidad, donde no solo se trabaja la descripción del mundo sino donde se intentan realizar actividades para cambiarlo. Los autores de esta corriente no dirigen su preocupación a los problemas diarios de la práctica en la escuela. Intentan formar y alentar el debate sobre problemas sociales y educativos, por lo tanto, con el interés de introducir un elemento de intelectualismo a la vida de los profesores (Estebaranz García, A. 1995)

Sus bases las debemos de buscar en la corriente de la Nueva Sociología o la Sociología Crítica apoyada a su vez por la teoría del lenguaje y el psicoanálisis.

La metodología que utiliza es reflexiva y dialéctica dirigida a elaborar conocimientos con una finalidad emancipativa y liberadora, donde no se separan los hechos de los valores (como hacen las dos anteriores), sino que hechos, intereses y valores se encuentran interrelacionados. De esta forma lo que se prioriza es la praxis.

Según esta concepción el currículum debe entenderse en su contexto histórico político y económico. Es un instrumento para la reproducción de los modelos de relaciones de poder y desigualdad social que existe en la sociedad. Juega un papel ideológico que hay que desenmascarar. De ahí la importancia del currículum oculto. Según esta teoría, el currículum aspira a convertirse en un instrumento de justicia social.

Esta propuesta de currículum ha supuesto avances para la teoría de currículum por dos cuestiones principalmente:

- ❖ Han provocado cambios en las concepciones anteriores de currículum.
- ❖ Han generado nuevos conceptos para seguir investigando. Dentro de estos conceptos teóricos cabe reseñar:
 - Hermeneutica (Proceso de interpretación)
 - Praxis (Actividades de formulación y solución de problemas)
 - Reflexividad (autoanálisis)
 - Fenómeno lógico (Fenómenos experimentados)

(Estebaranz García, 1995)

Los grandes participantes de esta teoría son Popkewitz, Giroux, Kemmis o Apple.

Cabría ahora plantearse cual ha sido la influencia de esta teoría en España, pero parece ser que esta teoría que establece relaciones entre la teoría y la política educativa esta más bien ausente en el ámbito hispano hablante. De esta forma no se puede establecer ningún autor representativo o aplicación educativa concreta de esta teoría en España (Marhuenda, F. 2000).

Esta teoría tampoco se evade de las críticas. Las más destacadas son dos. En primer lugar se le acusa de un cierto vacío de contenidos y de escasa rigurosidad. La segunda y mayor crítica que ha encontrado es que se le acusa de generar una teoría rica y comprensiva, pero difícil de realizar.

5. CONCLUSIONES

Como síntesis final me gustaría recoger la idea de McDonald que establece la esencia de cada una de las tres teorías:

- El **control** en la racional-tecnológica.
- El **consenso** en la práctica.
- La **emancipación** en la crítica.

Así daríamos por concluidas las teorías del currículum, pero cada vez surge con más fuerza la idea de la necesidad de una cuarta teoría del currículum.

Esta cuarta sería una síntesis de las tres anteriores. Esto surge del hecho de que ninguna de las estructuras descritas puede por si misma abarcar toda la complejidad de currículum.

BIBLIOGRAFÍA

Contreras Domingo, J. "Enseñanza currículo y profesorado", Akal ediciones, Madrid, 1991.

Estebaranz García .A, "Didáctica e innovación curricular" Universidad de Sevilla 1999. Serie manuales Universitarios nº 25.

Estebaranz García .A, La Innovación Como Formación: Análisis de Diferentes Dimensiones para la Evaluación de las Innovaciones Educativas. Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores. Madrid, Universitas. 1995. Pág. 422-457

Kemmis. S, "El currículum más allá de la reproducción" Editorial Morata, 1993.

Marhuenda, F. "Didáctica General" Ediciones De La Torre, Madrid, 2000.

Medina. A y Salvador F, (Coords.)"El diseño didáctico: objetivos y fines". Didáctica General. Pearson Educación, Madrid, 2002.

Sáenz Barrio,O, " Didáctica general: un enfoque curricular" Editorial Marfil, Alcoy 1994.

Stenhouse. L, "Investigación y desarrollo del currículo". Editorial Morata 1991.

3-ESTUDIO DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD DESDE UNA BASE TEÓRICA

01/09/2012

Número 24



AUTOR: Alicia Palacín Marticorena

CENTRO TRABAJO: IES Sancho III El Mayor, Tafalla

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Según Saffer y Allen, “la hiperactividad es una pauta de comportamiento infantil persistente, caracterizada por actividad excesiva en situaciones que requieren inhibición motora. Una de las características más íntimamente asociada a esta pauta es la falta de atención”.

Es un trastorno que se caracteriza por sobreactividad, impulsividad..., inadecuados desde el punto de vista evolutivo.

Los síntomas aparecen en la primera infancia y tienden a ser crónicos. No hay una causa clara que los provoque.

Comienza entre los dos y seis años. El grado de incidencia es el 5% sobre el total de los niños escolarizados.

Mayor proporción en niños (8%) que en niñas (2%) y tendencia mayor en familias de clase socioeconómica baja.

Contenido

- Introducción
- Perspectiva histórica
- Criterios de diagnóstico
- Características definitorias del TDAH
- Problemas asociados
- Curso del TDAH
- Etiología
- Evaluación
- Tratamiento
- Bibliografía

PERSPECTIVA HISTÓRICA

La hiperactividad como **trastorno neurológico**

- Lesión cerebral
- Disfunción cerebral mínima: la falta de pruebas conlleva a una explicación más suave que la lesión cerebral. A veces, se utiliza como sinónimo. Hiperactividad= disfunción cerebral mínima.

La hiperactividad como **síndrome conductual** (trastorno de conducta): el síntoma primordial es la actividad motriz excesiva, se pensó que era un trastorno de la infancia y que disminuye cuando llega la adolescencia.

La hiperactividad como **síndrome cognitivo**: impulsividad y falta de atención.

La hiperactividad como **déficit en el control inhibitorio**: la principal dificultad de los niños hiperactivos, es su incapacidad para mantener la atención y para inhibir las respuestas impulsivas en tareas o situaciones sociales que requieren un esfuerzo reflexivo, organizado y autodirigido.

CRITERIOS DE DIAGNÓSTICO

Según el **DSM IV**, los criterios de diagnóstico utilizados para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), son los siguientes:

- Déficit de atención
- Hiperactividad e impulsividad
- Algunos síntomas presentes antes de los 7 años
- Algunas alteraciones se presentan en dos o más ambientes
- Deterioro clínicamente significativo del funcionamiento del sujeto
- Los síntomas no aparecen sólo en un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia... y no se explica mejor por otro trastorno mental.

CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DEL TDAH

Las características que definen este trastorno, son las siguientes:

Déficit de atención

No pueden mantener la atención durante un período de tiempo.

- Inadecuado empleo de estrategias de exploración
- Dificultad para despreciar información irrelevante

- Defecto en el mantenimiento de la atención
- Falta de flexibilidad: dificultad para desplazar la atención de una parte del estímulo a otra.
- Dependencia de la motivación y contexto situacional

Impulsividad o falta de autocontrol: déficit en el control inhibitorio, es decir, impulsividad.

- Plano conductual: actúa siguiendo el estímulo del momento, sin reflexionar sobre las consecuencias de sus actos. Se puede poner en situaciones de peligro, por eso, en estas personas, puede existir peligrosidad en sus vidas.

- Plano cognitivo: dar la respuesta sin meditarla anteriormente. Habrá que enseñarle a esperar antes de dar la respuesta y para eso, se harán programas de demora de respuesta. Cuando el niño tarda en dar la respuesta comete muchos menos errores.

Actividad motora excesiva

Son incapaces de estar sentados el tiempo suficiente para hacer las tareas manifestando alto nivel de inquietud desde pequeños.

Hay niños pequeños que son muy movidos, sin embargo, habrá que distinguirlo de la hiperactividad, porque ésta, supone:

- Actividades sin finalidad
- En situaciones que requieren inhibición motora: la hiperactividad surge en los momentos que le pide al niño autocontrol.
- Tienen dificultad en la autorregulación de su propia actividad.

PROBLEMAS ASOCIADOS

- **Problemas de conducta** (en la mayoría de los casos). Hay que distinguir entre:

- Leves, no intencionados, consecuencia de sus características: la impulsividad y la hiperactividad, puede llevarle a conductas molestas que derivan de las características de la hiperactividad.

- Relación estrecha entre agresividad e hiperactividad, pero no todos los hiperactivos son agresivos.

- Trastorno negativista desafiante, trastorno disocial

- ❖ Trastorno **negativista desafiante**: trastorno en el que el niño es negativista, planta cara, engaña perjudicando a otras personas...
 - Patrón persistente de comportamiento negativista, hostil, desobediente y desafiante.
 - Los niños justifican su conducta como respuesta a exigencias no razonables
 - Suele ponerse de manifiesto antes de los 8 años.
 - Su inicio suele ser gradual, comenzando en la familia.
 - Puede constituir una antecedente del trastorno disocial.

- ❖ Trastorno **disocial**: se caracteriza por una violación repetida de los derechos básicos de los demás o de importantes normas sociales adecuadas a la edad del sujeto.
 - Comportamiento agresivo que causa daño físico o amenaza con él.
 - Destrucción de la propiedad
 - Fraudes o robos
 - Violaciones graves de las normas

- Dificultades de aprendizaje

- Notable retraso académico (60-80%)

El riesgo de fracaso escolar es el triple que en la población normal, pero no todos los niños que tienen hiperactividad tienen retraso académico.

- Debido a la sintomatología propia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad

- Debido a trastornos específicos de aprendizajes asociados (dislexia). Se da en un % mucho menor que el retraso académico.

- Problemas afectivos

Baja autoestima
Baja motivación
Bajo nivel de tolerancia a la frustración
Sentimiento de culpabilidad: el estilo atribucional más frecuente es atribuir la causa a algo externo
Doble concepto de sí mismo
Síntomas de ansiedad y depresión
Trastorno de ansiedad y depresión
Trastorno depresivo mayor
Trastorno de ansiedad

CURSO DEL TDAH

- Primera infancia

Lo más frecuente es que los padres noten que el niño presenta unas características que no son normales:

- Bebés difíciles de criar
- Dificultad en la interacción padre- hijo
- Pautas educativas permisivas o impositivas: al sentirse los padres desbordados ante esa situación, permiten al niño que haga todo lo que le plazca o son excesivamente rígidos con él. Esto afecta muy negativamente al niño pero también a los padres, es un círculo vicioso.

- Educación infantil

Conductas disruptivas, son niños muy desobedientes.
Problemas de atención que dependen excesivamente del contexto.

Juego inmaduro, no simbólico pero sí físico

Baja interacción social: muchas dificultades para realizar tareas en común.

Hábitos nerviosos, problemas somáticos, desarrollo lento del lenguaje...

- Educación primaria

Problemas de impulsividad, atención..., van a tener repercusiones en el aspecto académico.

Al principio, compensan las actividades pero en cursos posteriores se aprecian repercusiones:

- ✚ Bajo rendimiento y problemas de comportamiento en clase y en casa.
- ✚ Baja competencia social

Generalmente, en esta etapa es cuando se realiza el diagnóstico porque los profesores perciben que el niño no implica en las tareas escolares.

- Adolescencia

En esta etapa es más probable que aparezca la depresión.

Disminuyen los signos de actividad motora excesiva
Bajo rendimiento académico. Repeticiones y abandonos
Problemas emocionales: se ven distintos a los demás.

Pueden añadirse trastornos de conducta por abuso de sustancias: 60-80%

La familia es una variable muy importante, cuando los padres tienen problemas de conducta la evolución es muy negativa.

Cuando el niño tiene hiperactividad con trastorno de conducta, a veces, se debe, a un ambiente familiar desestructurado o a padres con problemas conductuales. En ocasiones, la desestructuración familiar es consecuencia a la hiperactividad y trastorno de conducta que presenta el niño.

- **Vida adulta**

El trastorno es crónico, no desaparece después de la adolescencia.

Un 50% tiene síntomas que dificultan el funcionamiento del desarrollo cotidiano: humor cambiante, sentimientos de fracaso....

También pueden presentar problemas en el trabajo, en sus relaciones y pobre autoestima.

ETIOLOGÍA

Funcionamiento biológico

Déficit en función ejecutiva. La función ejecutiva nos permite controlar nuestra conducta en situaciones nuevas, flexibilizar nuestra actuación en función del feed-back recibido, inhibir respuestas que no son adecuadas.

- Bajo nivel de actividad cerebral en los lóbulos frontales y sus conexiones próximas por un desequilibrio bioquímico.
- Niveles bajos de neurotransmisores (dopamina): este neurotransmisor tiene una importante función, la inhibición conductual.
Eficacia de los fármacos psico-estimulantes porque reestablecen ese equilibrio bioquímico, es decir, aumentan los neurotransmisores deficitarios.
- Tamaño reducido de determinadas zonas cerebrales

Factores de riesgo

- Herencia, no lo explica todo pero:
 - En gemelos monocigóticos: 80%
 - En gemelos bicigóticos: 25%
 - En parientes de primer grado: 25%

- Complicaciones prenatales y perinatales

Hay autores que piensan que también existe otro factor de riesgo como que la madre por tener este trastorno no es capaz de llevar un control del embarazo.

- Factores psicosociales

Estos problemas se asocian al grupo de TDAH que tienen problemas de conducta antisocial, lo que tienen más probabilidades de comorbilidad.

Los factores psicosociales son decisivos en el desarrollo de la hiperactividad pero no en el inicio del trastorno.

EVALUACIÓN

- Entrevistas

No hay pruebas médicas sino que hay que interpretar los criterios del DSM IV. La comorbilidad es muy alta, lo que hace más difícil su detección.

Se realiza una entrevista a los padres y profesores referida a conductas concretas que presenta el niño, forma de actuación de padres y profesores, relaciones que tiene el niño con sus compañeros y su control emocional.

También se hará una entrevista al niño para conocer su punto de vista, su visión sobre las diferentes situaciones y de esta forma, conocer si el niño establece buen contacto con el resto de personas que le rodean.

- Escalas de valoración del comportamiento

-Observaciones directas: registros del comportamiento del niño en diferentes momentos y contextos.

- Pruebas específicas de evaluación

Funcionamiento cognitivo

Funcionamiento social y personal

TRATAMIENTO

Enfoque integrador: es el actual, es el enfoque superior.

- Psicofármacos

Los niños hiperactivos responden positivamente, rápidamente y sorprendentemente a ellos, sobre todo cuando más alta sea la hiperactividad y la impulsividad, pero tienen limitaciones:

- Los efectos no se mantienen cuando se retira el fármaco.
- Efectos secundarios: descenso del apetito, insomnio, detección de la curva del crecimiento.
- La ansiedad, puede ser un problema asociado.
- Si no se cuida la toma de fármacos, el niño puede atribuir todo al fármaco: se incrementa la atribución externa de las cosas. La familia también puede pensar que todo se soluciona cuando el niño toma el fármaco olvidando el seguimiento, ambiente familiar... las cuales son variables muy importantes.

Los fármacos son aconsejables a partir de los 4 años sino pueden ser perjudiciales.

- Técnicas de modificación de conducta

El foco de atención es que el niño desarrolle **habilidades de aprendizaje**, que se implique en las tareas escolares, por lo que el foco de atención no es disminuir las conductas disruptivas. Si el niño desarrolla habilidades de aprendizaje y se implica en las tareas escolares desaparecerán las conductas disruptivas, sin embargo, si disminuyen las conductas disruptivas no tiene porque desarrollar habilidades e implicarse en tareas cotidianas.

Importante utilizar de manera controlada la **atención y la extinción** en el comportamiento del niño así como plantear los objetivos positivamente, de esta forma, planteamos la educación de forma positiva. Además del refuerzo material, no olvidarnos del **refuerzo social** (caricias, aplausos, gestos...)

Una actuación desde fuera puede intensificar más la atribución externa tan características en estos niños.

- Teoría cognitiva- conductuales

Enseñar al niño **autocontrol**, para que sea consciente de que puede controlar su propia conducta desde dentro, de esta forma, cambia la percepción del niño.

Mejora el mantenimiento y generalización de la conducta.

Entrenamiento en autoinstrucciones

Entrenamiento en habilidades de resolución de problemas

Se han elaborado programas específicos para niños pequeños, por ejemplo, la técnica de la tortuga. El objetivo de este programa es enseñar la resolución de problemas a partir de un cuento. Se trabaja la relajación, el modelado y el refuerzo, especificando cuál es el problema para posteriormente solucionarlo. Finalmente se proporciona al niño refuerzo y feed-back

Modelado del estilo atribucional: que el niño realice una **atribución interna** de las cosas, que él mismo, controle las situaciones.

- Adaptaciones educativas

El rendimiento de estos niños es insuficiente, en un % muy grande. En los casos que alcanzan el nivel, los resultados son más bajos de los esperados para niños de su edad.

- Orientación y entrenamiento a padres y profesores

Supone un trabajo directo de padres y profesores, incluso hacer un seguimiento.

Proporcionar a los padres **orientaciones muy precisas y prácticas**. El niño necesita un ambiente mucho más organizado y estable, un apoyo en los estudios, utilizar los principios de modificación de conducta reforzando positivamente las actuaciones adecuadas.

Es muy importante cómo los **profesores** necesitan un **feed-back y autorregistros** en la eficacia con el niño, sino el profesor le proporcionará refuerzos intermitentes por lo que la conducta se hará más grande.

Se realiza en contextos naturales

Adopta una perspectiva del ciclo vital: ir más allá del momento en el que estamos trabajando con el niño, lo que supone una coordinación y no empezar de cero que es lo que normalmente ocurre. Hay que adoptar una perspectiva a largo plazo.

50-80%, el trastorno continúa en la adolescencia

50%, presenta trastorno en la edad adulta.

BIBLIOGRAFÍA

Wing, Lorna y otros. "Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos"
Editorial Santillana. Madrid. 1982

Moreno, Inmaculada. "Hiperactividad. Prevención, evaluación y
tratamiento en la infancia". Editorial Pirámide. Madrid. 1995.

Safer, D. y Allen, R. "Niños hiperactivos, diagnósticos y tratamiento"
Editorial Santillana. Madrid 1979.

Polaino- Lorente, A. y otros. "Manual de hiperactividad infantil". Unión
Editorial. Madrid. 1997

4-ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CUENTOS Y DE SU PERVIVENCIA EN EL CINE ACTUAL

01/09/2012
Número 24**AUTOR:** *Trinidad Sánchez Outón***CENTRO TRABAJO:****ISSN: 2172-4202**

INTRODUCCIÓN

Para la realización del presente trabajo hemos elegido el cuento rumano *Povestea porcului* por las semejanzas que hay entre los cuentos de todas las culturas (tal y como demuestran los estudios de Vladimir Propp) y por la estrecha vinculación que presentan con los mitos.

Aspectos que nos servirán para vincular la material que nos ocupa, Lengua castellana y literature, con otras literaturas trabajadas por nuestros alumnos. Así no abordaremos esta materia como un compartimento estanco, sino como parte de un conjunto; extrayendo diferencias y similitudes con lo ya conocido.

Contenido

Introducción
Basm y cuentos de encantamientos
Semejanzas con otros cuentos y mitos
Pervivencia en el cine
Bibliografía

BASM Y CUENTOS DE ENCANTAMIENTOS

En primer lugar, resulta conveniente aportar una denominación al texto que vamos a analizar.

Siguiendo la terminología empleada por Ángela Castiñeira Ionescu en su tesis *Contribución al conocimiento de la estructura de los cuentos tradicionales románicos: el héroe en el cuento popular rumano*, lo denominaremos **basm**. Puesto que en el relato el protagonista humano, en este caso la hija pequeña del rey, vence todos los obstáculos, el frío, el calor, el cansancio... y finalmente consigue en trono imperial, a la vez que su marido recupera su presencia original, la humana. Rasgo sobrenatural, que constituye asimismo una característica presente en el *basm*.

En este caso lo sobrenatural se ve reflejado no sólo en la “transformación” del hombre el cerdo, sino también en las visitas y conversaciones que mantiene la princesa con la madre de la Luna, el Sol y el Viento, así como en la escalera de huesos, que se enlazan “mágicamente” para que la princesa pueda subir hasta la cabaña donde vive su esposo.

Esta presencia casi constante del encantamiento, que también se observa cuando la bruja se convierte en una vieja, para engañar a la princesa, nos lleva a relacionar este cuento con la topología que recoge Aurelio Espinosa en su obra *Cuentos populares recogidos de la tradición oral de España*; esta composición se incluiría en los **cuentos de encantamientos**.

Aurelio Espinosa afirma que en este tipo de cuentos suele ser constante la presencia del *príncipe encantado* y, tomando como base los cuatro tipos fundamentales de cuentos de príncipes que toma Aurelio de Bolté y Polívka, considerados que esta composición pertenece al tercer tipo, que presenta a un príncipe convertido por encanto en un animal, que en este caso concreto es un cerdo.

Aunque, tal y como se dice en el propio cuento “**eu non penso que el nacesse porco**”, en realidad es un príncipe. Motivo que aparece habitualmente, como es el caso del príncipe convertido en rana o ya en el cuento mítico de “Cupido y Psiquis”, recogido en el *Asno de Oro* de Apuleyo.

SEMEJANZAS CON OTROS CUENTOS Y MITOS

Las semejanzas con este cuento mítico no sólo se centran en este aspecto, pues al igual que en el *Povestea porcului*, el número de hijas son tres y es, en ambos casos, la pequeña la que protagonizará la historia¹.

¹ El número *tres* también es el empleado para la cantidad de días y noches que dura el festejo del casamiento de los protagonistas.

Esta princesa, la hija pequeña, en ambos casos recorrerá lugares y padecerá pesares por encontrar a su amor, ya bien sea el príncipe convertido en cerdo, y bien sea Cupido. Todos estas calamidades que padece con resignación para poder reunirse con su amado responden al argumento de la **novela de amor**, cuyo protagonista es el **héroe**, del que habla Ángela Castiñeira Ionescu (1983: 14-19), que en este caso se materializa en una mujer.

Pero no todas las similitudes que se aprecian en este cuento se centran en el relato del *Asno de Oro*.

Al inicio del cuento de ***El cerdo encantado*** el rey les prohíbe a sus hijas que entren en una sala del castillo, advirtiéndolas de que si desobedecen recibirán un castigo fatal.

Esta misma advertencia se aprecia en el relato bíblico de *Adán y Eva*, que pueden comer de todos los árboles del huerto excepto del manzano y que, en caso de hacerlo, serán castigados, y en el cuento de *Los siete cabritillos y el lobo*, que non han de abrir la puerta a nadie o serán devorados por el lobo.

Al igual que en el cuento rumano, la prohibición limita una mínima parte de sus acciones, pero aún así, la tentación es más fuerte que los protagonistas y éstos son castigados cumpliendo, a continuación, el destino que tenían marcado de antemano.

Un **destino predeterminado**² ante el que se lucha pero que siempre termina por realizarse; motivo presente ya en el mundo clásico, que constituye una característica constante en los mitos, por ejemplo *Edipo*, que por muchas artimañas que se realizasen mataría a su padre (Layo) y se casaría con su madre (Yocasta), como así fue.

En el caso de ***El cerdo encantado***, se aprecia en lo que el libro le depara a la princesa: “a pequena do rei ha casar cun porco de pe chegado do Norte”. Lo que sucede y que, además, ella acepta con sumisión, pues consciente de que no hay nada que hacer contra el destino, muy a su pesar acepta casarse con un cerdo.

Esta sumisión ante el destino tendrá su recompensa, pues el cerdo es en realidad un hombre; pero, tal y como sucede en la mayoría de los cuentos, hay una **moraleja final**, con la que se pretende instruir a aquel que lee, o escucha, la historia. En esta ocasión, se transmite la idea de que para conseguir una cosa hay que perseverar y luchar por conseguirla, tal y como le sucede a la princesa para poder reunirse con su amado y vivir “felices para siempre”.

² Ángela Castiñeira Ionescu (1983: 31-34)

Otro personaje que aparece en otros cuentos, tales como el de *Blancanieves y los siete enanitos*, es la **bruja disfrazada de vieja**, que con su aspecto tierno y nada peligroso de persona mayor logra convencer a la protagonista de que haga algo que no debe, puesto que le provocará algún mal: ya sea el de comer una manzana y dormir un sueño en principio eterno ya sea el de provocar que el amado sea un cerdo para siempre, como sucede en el cuento ***Povestea porcului***.

PERVIVENCIA EN EL CINE

El cuento constituye una de las formas primitivas de la literatura oral y, por tanto, todas las características que hemos ido viendo que se observan en el texto escrito ya las poseía su manifestación oral.

Al igual que estos rasgos se han mantenido con el paso de la literatura oral a su recogida por escrito, perviven en sus versiones fílmicas. Pero no sólo en ellas, pues muchas de las películas de animación que se ofertan en la actualidad presentan estas características, como podemos apreciar sobremanera en las **producciones de Walt Disney**, que aunque no reproducen cuentos ya escritos, sí que tienen presente todos estos temas y motivos a la hora de elaborar sus creaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Castiñeira Ionescu, Ángela, Contribución al conocimiento de la estructura de los cuentos tradicionales románicos: el héroe en el cuento popular rumano, Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1983.

Espinosa, Aurelio M., (introducción y revisión de Luis Díaz Viana y Susana Asensio Lamas), Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009 (reedición).

Ionescu, Cristián, “A literatura romanese moderna. Un informe panorámico”, en Boletín Galego de Literatura, nº 6 –Novembro- 1991, pp. 7-38.

Tardi, Jaques (il.), O porco encantado: conto rumano, Vigo: Edición Xerais – Rato Pérez, 1986.

5-EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE ORFF EN LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL



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

INTRODUCCIÓN

El término “Educación Musical Elemental” está estrechamente unido al nombre de Carl Orff y a su pensamiento pedagógico-musical que dio lugar a lo que se conoce como “Orff Schulwerk”. Este ideal pedagógico se creó hace más de 50 años y encontró rápidamente gran acogida entre el profesorado más innovador. Se ha caracterizado por su actualización y renovación permanente, por lo que hoy en día disfruta en el mundo entero de su atractivo original y de una aceptación creciente.

La situación de la enseñanza instrumental a comienzos del siglo XX podría describirse como una enseñanza generalizada de los instrumentos, prescindiendo de los conocimientos y de la comprensión de la música. Por ello, los más destacados pedagogos del siglo XX fueron conscientes de la necesidad imperiosa de crear otros fundamentos y establecer las bases que dieran sentido a la enseñanza instrumental. Y esto es lo que hicieron desde distintos

Contenido

Introducción
Contenido pedagógico del método “Orff Schulwerk”
Aplicación didáctica del método Orff en la clase de música.
Bibliografía

planteamientos Jacques-Dalcroze, Kodály y Orff. Dalcroze partía de la perspectiva de que la música posee correspondencias directas con el cuerpo. Kodály puso en el canto el centro de la actividad musical. Ambos conceptos, aplicados correctamente, apoyan el trabajo instrumental. Ambos sistemas están estructurados metodológicamente hasta en los detalles más pequeños. Sin embargo, en el “Schulwerk”, nunca se pensó en una sistematización metodológica. En lugar de valorar esto como una debilidad, es importante comprender la amplitud de esta concepción, ya que permite permanecer flexible según las diferentes situaciones pedagógicas.

CONTENIDO PEDAGÓGICO DEL MÉTODO ORFF SCHULWERK.

En sentido estricto, el “Schulwerk” es una colección de textos, canciones y piezas instrumentales. Se crearon entre 1948 y 1954 en un trabajo conjunto entre Carl Orff y Gunid Keetman como material para tocar en una serie de programas educativos, emitida por la Radio de Baviera en Munich, destinados al mundo escolar. Con estas obras se quería animar tanto a los niños como a sus maestros a tocar, cantar y bailar. Las piezas no tenían que reproducirse exactamente por los alumnos sino que estaban pensadas como un modelo. Los alumnos, apoyados por sus profesores, podían crear piezas semejantes. Para proporcionar a los niños la capacidad de hacer su propia música, Orff proporcionó la creación de una colección de instrumentos de percusión que llevan su nombre. Son los llamados Instrumentos Orff.

En sentido amplio, el “Schulwerk” es un concepto pedagógico musical en el cual texto, danza y música son formas de expresión equivalentes. El ritmo recibe la función coordinadora y unificadora.

Basa su metodología en la relación ritmo-lenguaje, ya que considera la palabra como generadora del ritmo.

Su metodología presenta el siguiente proceso:

- Partir de la palabra para llegar a la frase.
- La frase es transmitida al cuerpo, transformándolo en instrumento de percusión.
- Trabajar la denominada “percusión corporal”
- Pasar progresivamente a los instrumentos de sonidos determinados.

Además, hace sentir la música antes de aprenderla a nivel vocal, instrumental, verbal y corporal. Primero se trabajan los instrumentos corporales más próximos a los niños, (pasos, palmas, pies, pitos, etc...), y posteriormente se abordarán los distintos instrumentos de percusión comprendidos en el denominado “Instrumentarium Orff”.

En resumen, la metodología Orff parte de esquemas rítmicos en obstinado, desarrollándolos primero a través del canto, y posteriormente en la práctica instrumental, primero corporales y después de pequeña percusión.

El procedimiento de trabajo se caracteriza por el juego y la improvisación. Se exige un gran nivel de libertad creativa a los miembros del

grupo. Uno de sus rasgos más característicos es el de valorar el proceso que orienta el trabajo. Por lo tanto, no solo cuenta el resultado, sino también el camino que conduce a este objetivo.

Los principios pedagógicos en que se basa el método Orff son:

- 1- Texto, música y movimiento actúan conjuntamente y conducen a una vivencia integral de la música.
- 2- La improvisación es un camino para la creación musical propia.
- 3- La creatividad aporta un contrapeso al simple imitar y reproducir.

Al igual que Kodály, Orff toma los elementos de su método del folclore de su país (Alemania) y de su tradición.

APLICACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA DE MÚSICA

Son muy importantes las experiencias que hacen los niños antes de comenzar la enseñanza instrumental.

En Educación Infantil los niños pueden experimentar con instrumentos de percusión sencillos. Se despierta así su curiosidad por la producción del sonido. Por otra parte experimentan también de forma sencilla la relación entre el movimiento realizado y el respectivo resultado sonoro. Es decir, la experiencia surge de la propia práctica. Jugando se practica y de ello sale el resultado.

Normalmente, en la enseñanza instrumental se prefiere el procedimiento contrario: no se le da a los niños la posibilidad de encontrar soluciones por sí mismos sino que les mostramos siempre las mejores posibilidades que tienen que tener que ser asumidas por ellos. Cuanto más exactamente copia el alumno a su maestro, más rápidamente se produce el progreso. El mostrar ahorra tiempo. Por ello, la mayor parte de las veces se escoge el camino deductivo en la enseñanza instrumental. Mostramos algo y esperamos la imitación perfecta.

Las alternativas – el camino inductivo – que favorecerían la satisfacción del descubrir y experimentar, salen perdiendo. Sin embargo, son esta curiosidad y este desafío de la propia iniciativa cualidades esenciales de una personalidad artística que hay que desarrollar lo antes posible. El método Orff contribuye, sin duda, a desarrollar dichas cualidades.

Un ejemplo de cómo aplicar este método en la clase de música para aprender a tocar una pieza musical en la flauta dulce sería:

- El profesor creará una frase rítmica corta, de 8 compases, que servirá como base para un ejercicio de improvisación. Este ritmo no es dado al alumno como texto, sino que debe ser memorizado. El profesor lo practica en los siguientes pasos: primero marca con las palmas de las manos solamente los compases 1 y 3, que son repetidos respectivamente por el alumno.

- A continuación, marca el alumno primero y “escucha” con el maestro “el eco” (es decir, la duración de los compases segundo y cuarto no se ejecuta, sino que se percibe sin contar).

- En la pausa, el maestro marca la próxima vez las “respuestas” (cc. 2 y 4) y pone en evidencia gradualmente la estructura de la totalidad del ritmo.

Según el espíritu del “Shulwerk”, podría entonces utilizarse este pequeño dueto rítmico como tema de Rondo y alternarlo con partes de improvisaciones rítmicas. También se podría hacer de ello una danza o un movimiento o arreglar la pieza para instrumentos de percusión.

Si se quisiera emplear la pieza musical de estructura básica para improvisar con la flauta sobre ella, el acuerdo siguiente serviría de base:

- Los cc. 1,3,7 son tocados por el maestro siempre de la misma forma.
- Los cc. 2,4,8, son improvisados por el alumno, en este caso limitándose a los sonidos *si, do, re*.
- Los cc.5 y 6 son configurados por el maestro de forma libre y de acuerdo con sus conocimientos.

Cuando se introduzca la melodía completa para flauta, se utilizará únicamente con las notas *si, do, re*.

Con este ejemplo se pone de manifiesto lo siguiente: la pieza era, al comienzo, solo un elemento de construcción rítmica. Era pequeña pero completa. Ha crecido con cada paso del trabajo. No se ha trabajado, como es usual en una “obra musical” hasta que por fin resultó algo. No se ha reproducido una pieza ya existente. Más bien se ha participado en el surgir de una obra nueva. Si se hubiera propuesto una posible solución completamente



escrita, se habría producido el resultado más rápidamente pero el efecto no sería tan profundo y el alumno no lo identificaría como “su propia obra”.

Esta descripción es un ejemplo de enseñanza orientada a un proceso, una forma típica de los procedimientos de trabajo según la idea del Schulwerk.

BIBLIOGRAFÍA

SANUY, Montserrat y GONZALEZ SARMIENTO, Luciano, “Orff-Schulwerk: Música para niños”, Ed. Unión Musical Española, Madrid, 1969.

DIAZ, Maravillas y GIRALDEZ, Andrea, “Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes”, Ed. Graó, Barcelona, 2007

PASCUAL MEJÍA, Pilar, “Didáctica de la música”, Ed. Pearson Educación, Madrid, 2002

6-TRABAJANDO EL *TEXTO* *DIALÓGICO* EN EL AULA A TRAVÉS DEL *DEBATE*



AUTOR: *Trinidad Sánchez Outón*

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Como todos los docentes queremos que nuestros alumnos participen activamente en el aula y aprendan con aquello que hacen, pudiéndoles servir para cuando salgan al mundo real; porque tal y como dice **Montserrat Vilá y Santasusana¹** en *Cuadernos de Pedagogía*: ***“Saber escuchar de modo receptivo y saber hablar de manera adecuada a cada situación comunicativa, son cualidades altamente valoradas en el ámbito profesional y habilidades necesarias para establecer buenas relaciones personales y sociales”***.

Por eso, les hemos planteado un **proyecto**: ***¿Qué quiero ser en el futuro, mi futuro?*** Que girará en torno a la organización de un debate, en el que se dialogará sobre la posibilidad de continuar los estudios de Bachillerato o en realizar una FP.

Para documentarse, buscarán información en los medios de comunicación, en la red, pero también preguntarán a sus compañeros. Así desarrollarán un espíritu crítico y objetivo que les servirá para que cuando vean y/o presencien discursos y debates, sepan extraer sus propias

Contenido

Introducción
Diferencias entre un diálogo y una conversación
Rasgos lingüísticos del texto dialógico
Puesta en práctica: el debate
Bibliografía

conclusiones.

DIFERENCIAS ENTRE UN DIÁLOGO Y UNA CONVERSACIÓN

En primer lugar, incidimos en las **DIFERENCIAS ENTRE UN DIÁLOGO Y UNA CONVERSACIÓN**, puesto que tras una puesta en común descubrimos que nuestros alumnos no tenían muy clara la diferencia. Para ello elaboramos un cuadro que le facilitamos a los alumnos y a partir del cual trabajamos las diferencias entre uno y otro:

<i>Diferencias entre CONVERSACIÓN y DIÁLOGO</i>	
CONVERSACIÓN	DIÁLOGO
1. Carácter coloquial y espontáneo	1. Carácter formal e institucionalizado
2. Expresividad y subjetividad	2. Objetividad y defensa de posturas
3. Carácter abierto y disperso	3. Carácter cerrado y estructurado
Trata cualquier tema	Tema prefijado
Desorden estructural	Estructura ordenada
Cambios de turno espontáneos	Cambios de turno rigurosos
Se interrumpe en cualquier momento y por cualquier circunstancia	Se acaba cuando se llega a una conclusión
4. Se habla por hablar, por placer	4. Se habla para alcanzar un objetivo

RASGOS LINGÜÍSTICOS DEL TEXTO DIALÓGICO

Vistas y analizadas estas diferencias y similitudes, nos centramos en los rasgos lingüísticos característicos del diálogo, que era el que iba a emplear en el debate:

- Repeticiones
- alusiones directas al público para captar su atención
- *Oraciones simples y estructuras monorremáticas*
- *Abundancia de frases interrogativas (para preguntas) y declarativas (para respuestas)*
- *Abundancia de elementos deícticos y fóricos*
- *Formas verbales en tiempos durativos (presente e imperfecto)*
- *Señales axiológicas para destacar el término valorativo:*

Sustantivos y verbos de campos semánticos marcados
positiva o negativamente
Adjetivos valorativos
Distribución intencional de la frase

PUESTA EN PRÁCTICA: EL DEBATE

Teniendo ya claras estas características, pasamos a ponerlas en práctica. Para ello se distribuyó a los alumnos en los siguientes grupos:

- Dos grupos, es decir, 8 personas³, defendieron la continuación de los estudios de bachillerato
- Otros dos grupos cooperativos, 8 personas, tuvieron que defender la realización de un FP al finalizar ESO.
- El quinto grupo realizó las siguientes funciones: presentador, moderador y secretario.

Para la elaboración de los grupos tuvimos en cuenta la elaboración de **GRUPOS COOPERATIVOS**, que describe **Pere Pujolás** en *Aula de Innovación Educativa*, y que sirve para facilitar la comprensión y composición y para atender de este modo a la diversidad de nuestros alumnos.

Los alumnos que formen parte del grupo que desempeñará las funciones de presentador, moderador y secretario han de elaborar las fichas para emplear en el debate, para lo cual les pasaremos unos **MODELOS**:

Pautas para EL PRESENTADOR DEL DEBATE

1. Haz una breve introducción en la que presentes el tema del debate, resaltando los puntos sobre los que puede haber cierta

³ Cada grupo estaba formado por 4 alumnos, pues, aunque después la clase se dividió en dos grandes grupos a favor de una u otra postura, resultaba inviable trabajar inicialmente en grupos tan grandes.

Pautas para el MODERADOR DEL DEBATE

1. Regula los turnos de palabras.
2. Favorece el intercambio de opiniones.
3. Desbloquea situaciones de conflicto.
4. Denota, para que a nadie se le escapen, aspectos que pasarían desapercibidos.
5. Contribuye a dar fluidez a los turnos de intervención.
6. Vela por la corrección de formas en la manera de dirigirse.
7. Mantente neutral respecto a las opiniones que se dan.
8. Intenta que la participación de los asistentes sea equilibrada.
9. Facilita la intervención de los que participan menos.
10. Relaciona las intervenciones de los diferentes participantes.

SECRETARIO: MODELO DE REGISTRO CUANTITATIVO

La valoración cuantitativa permite considerar el debate como equilibrado, participativo, decantado hacia una determinada posición

Número de intervenciones

Ponente A

Ponente B

Duración de las intervenciones (la intervención más larga, la más corta...)

Ponente A	
Ponente B	

SECRETARIO: MODELO DE REGISTRO CUALITATIVO

Argumentos Ponente A

Argumentos Ponente A

Además de dejar constancia de los argumentos esgrimidos por una posición u otra, te sugerimos que tengas también en cuenta lo siguiente:

Los argumentos más repetidos.

La síntesis o los acuerdos a los que se ha llegado.

El acercamiento o la falta de acuerdo entre las distintas posiciones.

Teniendo ya todo este material en su haber y tras haber buscado la información, tuvo lugar el debate.

EVALUACIÓN DEL DEBATE

Para que los alumnos aprendieran no sólo de la preparación y realización del debate, sino también de la “puesta en escena”, les pasamos unas fichas para que evaluaran el proceso y así pudiesen aprender a partir de sus aciertos y sus errores.

Evaluación del debate: EL PRESENTADOR					
	1	2	3	4	5
Ha presentado el tema de manera clara					
Ha presentado las diferentes personas que intervienen					
Ha presentado los diferentes roles que desempeñará cada persona					
Ha explicado las normas de gestión del debate					

Evaluación del debate: EL MODERADOR					
	1	2	3	4	5
Ha presentado el tema de manera clara					
Ha anunciado las normas que han de regir el debate					
Ha sido coherente con las normas del debate					
Ha intentado que las intervenciones de los participantes fuesen breves y ajustadas al tema					
Ha distribuido correctamente los turnos de palabra					
Ha favorecido la diversidad de opiniones					
Ha relacionado diferentes intervenciones					
Ha fomentado que participaran todos					
Ha contribuido a la fluidez del debate					
Ha ayudado a que todos los participantes respetaran la opinión de los demás					
Ha cerrado el debate con una buena conclusión de las opiniones que han expuesto los participantes					
Ha dado su opinión					
Ha ocupado el lugar más apropiado					

Evaluación del debate: EL SECRETARIO

	1	2	3	4	5
Ha ofrecido un resumen de cómo se ha desarrollado el debate					
Ha agrupado los diferentes argumentos que han aparecido					
Ha destacado los aspectos más interesantes					
Ha valorado correctamente el desarrollo del debate					
Ha separado las anécdotas del desarrollo global					

Evaluación del debate: PONENTE A

	1	2	3	4	5
Ha preparado su intervención					
Ha utilizado recursos gráficos ilustrados					
Ha representado las opiniones del grupo del que es ponente					
Ha presentado sus argumentos de manera clara					
Ha contestado las preguntas de manera coherente con su posición					

Evaluación del debate: PONENTE B

	1	2	3	4	5
Ha preparado su intervención					
Ha utilizado recursos gráficos ilustrados					
Ha representado las opiniones del grupo del que es ponente					
Ha presentado sus argumentos de manera clara					
Ha contestado las preguntas de manera coherente con su posición					

BIBLIOGRAFÍA

Pujolàs, Pere. “El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido”, Aula de Innovación Educativa, nº 170, marzo 2008, pp. 37-41.

Vilá y Santasusana, Montserrat. “Enseñar a hablar y a escuchar”, Cuadernos de Pedagogía, nº 330, diciembre 2003, pp. 46-50.

