

Depósito Legal: NA-3220/2010

ISSN: 2172-4202



FUNDACIÓN
ARISTA

REVISTA ARISTA DIGITAL

NÚMERO 38, NOVIEMBRE 2013
FUNDACIÓN ARISTA



ÍNDICE

[illegible]

28. Aprendiendo Inglés con Mr. Spot: My band and other instruments (Autor: Martín Carrizosa, M. Miriam)	177
29. El conocimiento de la realidad (Autor: Larzabal Anchordoqui, Lourdes) 0	191
30. Sistemas educativos en España y Alemania antes de la última reforma educativa (Autor: Martín Carrizosa, M. Miriam).....	0..... 198
31. El desarrollo del lenguaje oral en Educación Infantil (Autor: Lahoza Estarriaga, Lucía Inés).....	0 .0 00..... 214
32. Aprendiendo Inglés con Mr. Spot: Halloween time Trick or Treat (Autor: Martín Carrizosa, M. Miriam)..... 0 000.....	219
33. El desarrollo cognitivo hasta los 6 años (Autor: Larzabal Anchordoqui, Lourdes).....	232

1- LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La expresión corporal no se reduce solamente al control del cuerpo y el movimiento, sino que a través de ella se pueden expresar sensaciones y sentimientos (expresión dramática). Es por este motivo por lo que se la incluye dentro del bloque de Comunicación y representación.

La expresión dramática y corporal es un campo abierto a la imaginación y la espontaneidad que favorece la comunicación y la relación.

Con todo lo expresado anteriormente, lo que se pretende es que el niño consiga y adquiera una imagen real y positiva de sí mismo y que se acepte tal como es; este sería el gran objetivo del área psicomotriz

Contenido

Introducción
Expresión corporal
El gesto y movimiento
Bibliografía

LA EXPRESIÓN CORPORAL

El control, conocimiento y uso del propio cuerpo son aspectos básicos para el descubrimiento personal. Pero, por otra parte, el cuerpo es el instrumento más al alcance del niño para relacionarse con su entorno.

De aquí que el estudio del propio cuerpo tenga dos vertientes diferentes que aun coincidiendo sobre él, persigan objetivos diferentes. Estas vertientes se pueden cifrar en la psicomotricidad y en la expresión corporal.

La interrelación de ambos campos hace que cuando se estudie específicamente uno de ellos, cualquiera de los dos, su relación con el otro quede patente por las mutuas interferencias.

Como se ha dicho antes, la *psicomotricidad* hace referencia al dominio de los movimientos de las distintas partes del cuerpo en cuanto que comporta o precisa el control coordinado de los centros responsables.

La *expresión corporal*, en cambio, sirviéndose incluso de los mismos movimientos, por su condición de expresión, es decir, de exteriorización de los procesos internos, apunta a la comunicación.

Interesa dejar claro que la expresión corporal, juego simbólico y juego dramático son actividades que en la etapa infantil van muy unidas y se practican juntas.

En este tema las plantearemos separadas, sólo por cuestiones didácticas. Su permanente interrelación en el aula está ligada a la consideración del niño como globalidad; por ej., los niños aprenden a girar desde la cintura y a desplazarse moviendo los brazos (expresión corporal) e inmediatamente emiten un sonido que los transforma en aviones aterrizando en un aeropuerto (juego dramático y simbólico).

OBJETIVOS DE LA EXPRESION CORPORAL

Para que el niño pueda desarrollar la expresión corporal en cualquiera de sus manifestaciones, es necesario que anteriormente se haya potenciado su desarrollo psicomotor. Aunque esto en la realidad puede que suceda simultáneamente, no obstante, para su estudio, hay que separarlo, de lo contrario los riesgos de confusión son permanentes. Reconocer las posibilidades expresivas de las diferentes partes del cuerpo humano supone

g ce g cec g ce g c 0

Se insiste, por tanto, en que la interpretación correcta del carácter de estos objetivos habrá que poner el acento en los aspectos físicos o psicomotores.

- Descubrir, interpretar y ejercitar las posibilidades expresivas del cuerpo humano con intenciones comunicativas:
 - gestos con el rostro,
 - gestos con las manos,
 - gestos con otras partes del cuerpo.
- Reconocer los significados de los distintos recursos de la expresión corporal.
- Comprender y distinguir la intención expresiva y comunicativa de las distintas posturas y actitudes.
- Descubrir, interpretar y realizar los distintos gesto codificados del cuerpo humano.
- Producir actitudes corporales y posturas codificadas.
- Representare mímicamente vivencias tales como sentimientos, acciones o situaciones.
- Reconocer ritmos existentes en la naturaleza, en el cuerpo humano y en la vida general.
- Producir ritmos por medio de:
 - movimiento corporal,
 - empleo de materiales o instrumentos sonoros,
 - objetos no sonoros,
- Coordinar los movimientos corporales con los ritmos externos.
- Coordinar la expresión corporal con la musical creando la danza.

EL GESTO Y EL MOVIMIENTO

EL GESTO.

Los gestos son movimientos significantes que exteriorizan lo que sucede en el interior de la persona. Su realización a menudo es inconsciente, pero también se usan consciente e intencionadamente. De esta manera el gesto expresa a los demás la forma de pensar del individuo y provoca reacciones de los otros. Su educación forma parte, por consiguiente, de la comunicación.

La expresión gestual cuenta también con su aspecto emotivo y constituye una parte importantísima de la expresión corporal, a la vez que se relaciona con la expresión lingüística, con la expresión rítmico musical y con la postura consciente.

Podemos hablar de gestos inconscientes y conscientes, no codificados y codificados, representativos de acciones, de vivencias o de situaciones, expresivos de sentimientos, de estados de ánimo y de intenciones.

Por otra parte la cantidad o intensidad de los gestos depende mucho de la edad, de la cultura, y hasta de la nacionalidad de los individuos. Fácilmente puede comprobarse esto ante el cine o la televisión.

La expresión facial, el intercambio de miradas y gestos, aparentemente imperceptibles, actúan como meta comunicación que no sólo matiza lo que se comunica por medio de la palabra, sino que puede llegar a modificarlo sustancialmente.

LOS CENTROS DE IRRADIACIÓN.

Los centros principales de donde emanar los gestos son: la cabeza, las manos, el torso, las piernas y los pies.

La cabeza es el órgano principal de recepción y de emisión de mensajes.

Los movimientos de cabeza pueden indicar por sí solos afirmación, negación y duda. Si a ellos se añade la actuación de los ojos, labios, cejas, etc., las posibilidades expresivas se multiplican. Y si añadimos las combinaciones posibles de la expresión facial con los gestos emanados de otras partes del cuerpo y con posturas, el rostro se convierte en el más rico y complejo emisor de señales corporales.

El rostro es el centro principal de expresión de emociones que se distribuyen por zonas.

Tratándose de niños es evidente que la educabilidad de la expresión a través del rostro se centre preferentemente en el reconocimiento y en la interpretación. El niño tiene que saber cuándo la persona adulta o pequeña que se relaciona con él está contenta o está enfadada. El aprendizaje para la realización de los gestos es mucho más lento y tardío, y llega por imitación inconsciente de los adultos en contacto con él.

Después del rostro, las manos constituyen el foco emisor más importante. Las manos, a menudo, subrayan e ilustran la expresión verbal. Tanto que, personas que no alcanzan a expresarse verbalmente con corrección intentan suplir sus deficiencias con los gestos de las manos. Manos y rostro son las zonas corporales de las que tenemos mayor conciencia.

Hay gestos cuyo significado tienen aceptación universal:

- *retorcerse las manos*, expresa dolor, angustia;
- *cerrar los puños*, cólera;
- *dejar las manos abiertas colgando entre los muslos*, frustración
- *frotarse las palmas de las manos*, espera positiva o frío;
- *tender la mano*, adelantarse a un objeto o saludar a una persona;
- *apretar la mano de otro*, amistad, o agresión, según el grado.

La expresión a través de las piernas y de los pies se manifiesta sobre todo en las posturas y en los andares.

La clasificación de las posturas y actitudes con intervención de los pies y las piernas es muy variada y abundante, pero se aparta bastante de la intención perseguida por este trabajo. Lo mismo que la forma de andar: lento, vacilante, con pasos cortos, a zancadas, arrastrando los pies...

EL MOVIMIENTO.

La expresión corporal utiliza los movimientos y ejercicios aprendidos en la Expresión psicomotriz y les imprime un carácter expresivo para que, de esta forma, pasen a tener un significado y puedan ser comprendidos por otras personas que los observan.

A través de la Expresión corporal el niño va a poder conocer el significado de los gestos y posturas adoptados por otras personas, así como comunicarse con los otros utilizando como lenguaje los movimientos realizados con su propio cuerpo.

La diferencia entre la Expresión psicomotriz y la Expresión corporal se encuentra en que, mientras que la primera tiene como objetivo fundamental potenciar las posibilidades de movimientos del cuerpo, en la segunda todos los movimientos que se realizan deben estar dotados de un significado.

Nótese que cada uno de los cuales está incluido en el que le sigue.

a) *Imitación aislada de gestos codificados con diferentes partes del cuerpo: cara, manos, hombros, cuello, etc.*

Enseñamos al niño, en primer lugar, que alguno de los gestos que realizamos con nuestro cuerpo pueden tener un significado para otras personas que lo observan. Se pretende que conozca y realice aquellos gestos corporales que tienen un significado en nuestra sociedad.

b) *Imitación aislada de posturas codificadas.*

Cuando el niño conoce y utiliza los gestos codificados se propondrán actividades similares a las anteriores, en las que van a intervenir todas las partes del cuerpo conjuntamente.

Si nos encontramos tristes, por ejemplo, nuestra cara expresará tristeza, pero a su vez el cuerpo adoptará una postura diferente a la que tendría si estuviéramos alegres.

c) *imitación de acciones, vivencias o situaciones vividas o imaginadas*

A partir de los gestos y posturas aprendidos previamente, incorporamos ahora el movimiento. Incluimos en este apartado todas aquellas vivencias (sentimientos, alegría, pena, ira, etc.) o acciones (de animales, objetos, de personas) que puedan ser objeto de expresión e imitación.

C c g . c g c e c c f g g 1 c. g g c c
 movernos como si c . c c f g c e e g c
 que caracterizan aquello que nombra el profesor.

d)Expresar corporalmente una narración.

Finalmente, y teniendo como base todo lo aprendido anteriormente, el niño de adaptar su movimiento a una breve narración contada por otra persona, generalmente el profesor / a.

Será este último apartado el que enlace posteriormente con las actividades del proceso dramático.

El educador / a ha de tener presente que en la expresión corporal se trata de enseñar al niño estereotipos de movimientos; no tiene que imponer, lo que se pretende es que el niño se ponga en contacto con su propio cuerpo y que, con la práctica, aprenda a concretar sus experiencias y vivencias en movimientos....

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

En este sentido habrá que considerar algunas sugerencias metodológicas.

- Los gestos, tanto los realizados por el profesor / a como aquellos que hayan sido representados gráficamente, deben tener un significado claro, preciso y unívoco para evitar crear desorientación en el niño / a.
- Se tratará de evitar aquellos gestos que pudieran tener dos significados al mismo tiempo. Se utilizarán únicamente en el caso de que sean requeridos por los niños / as.
- Determinar, antes de realizar las actividades sobre gestos y posturas codificados, el número de ellas que se pretende enseñar, no realizando más de cinco en la misma sesión. Optar siempre por la calidad en aquello que el niño aprende, antes que por la cantidad.
- Debe huirse de los ejercicios netos de psicomotricidad, evitando plantear actividades basadas en movimientos muy determinados y específicos .
- Utilizar, en los casos necesarios, la palabra como elemento motivador. Para ello formular preguntas, sugerir situaciones, etc.
- Después de cada imitación propuesta (gestos, posturas, acciones, etc.) dejar el tiempo necesario para que los niños la reproduzcan.

- El profesor / a será uno más en el juego y ayudará a favorecer la expresión de aquellos niños que sean más tímidos.
- Dejar que los niños /as desarrollen su imaginación, animándoles a proponer gestos, posturas, acciones, etc., que se puedan imitar con el cuerpo.
- Es conveniente que las actividades se realicen en un espacio amplio, en donde los niños / as puedan moverse sin molestar, y en donde el sonido, si existe, se escuche de forma adecuada. Sin embargo, si esto no es posible, cualquier espacio despejado, ya sea en la clase o en el jardín, será suficiente.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.auladelpedagogo.com/2010/12/la-expresion-corporal-en-educacion-infantil/>

[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/ANA MO RALES_GOMEZ_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_31/ANA_MO RALES_GOMEZ_01.pdf)

<http://www.eduinnova.es/mar09/Importancia%20de%20la%20expresion%20corporal%20en%20la%20Educacion%20Infantil.pdf>

<http://www.altorendimiento.com/congresos/educacion-fisica/720-la-expresion-corporal-como-un-recurso-en-la-educacion-infantil-para-mejorar-el-desarrollo-del-nino-propuesta-teorico-practica>

2-LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La comunicación consiste en la transmisión de una información encaminada a instruir o influir en un individuo o en un grupo, supone, por tanto, un proceso de cuyos elementos descritos, destacamos los siguientes: emisor-mensaje-receptor.

Contenido

Introducción
Enseñanza y aprendizaje
Técnicas y recursos para la comprensión oral
Bibliografía

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Hablar y comprender.

El emisor elige y selecciona a partir de distintas alternativas y por medio de un proceso de codificación, unas señales determinadas para estructurar el mensaje destinado al receptor, que las descifra e interpreta partiendo de las mismas, ya que ambos utilizan el mismo código o conjunto de señales arbitrario pero organizado previamente.

HABLAR es la posibilidad que el niño-a desarrollará al crecer en una sociedad parlante. Hablar es un hecho social, es una actividad del cuerpo y una actividad mental.

COMPRENDER supone una actividad mental comparable a la de hablar. Comprender es interpretar significaciones, lo cual supone una actividad de lenguaje.

La competencia lingüística.

Antes de finalizar la Educación Infantil el niño-a debe disponer de un funcionamiento del sistema lingüístico que le permita hablar.

La adquisición lingüística no responde al simple hecho de memorización, sino a un hecho de abstracción complejo que pone al niño-a en disposición de construir un sistema, o varios, cuyo conocimiento supone la competencia lingüística.

La Interacción niño-adulto en la adquisición del lenguaje.

El niño-a aprende a hablar el tiempo que aprende a pensar y a razonar, de ahí la importancia de una interacción estimulante, rica afectivamente, generadora de placer, provocadora de actitudes de razonamiento, que le llevan por su propia experiencia al mundo de la significación, ya que en el lenguaje humano no se aprende nunca por simple imitación, sino que debe ser conquistado y formado de nuevo:

Es importante sumergir al niño-a en una atmósfera lingüística, produciéndose así una impregnación del lenguaje.

Es preciso que el niño-a hable en intercambios estructurados con el maestro-a.

Es imprescindible hacerle hablar.

Ayudar al niño-a a gozar del habla.

La corrección en un proceso activo y creativo de aprendizaje.

El niño aprende a hablar gracias a la corrección por sustitución de una forma por otra. Hay tres tipos de correcciones:

- Fonética o fonológica.
- Extensión semántica.
- Expansión sintáctica.

TÉCNICAS Y RECURSOS PARA LA COMPRENSIÓN ORAL

La comunicación oral requiere la emisión y la recepción de mensajes; por tanto, hay que desarrollar las habilidades de escucha, que requieren concentración, retención y toma de decisiones.

Son importantes las actividades de discriminación visual, dado la importancia de la observación como "generadora" del lenguaje. Cuando se les aporta material para que vayan descubriendo conceptos de color, tamaño o volumen a través de las láminas, dibujos o rompecabezas, los-as niños-as afinan su capacidad de observación al percibir semejanzas o diferencias al observar cómo las cosas se pueden descomponer en partes y volverse a componer unitariamente; experiencias que, por otra parte, serán muy valoradas al adentrarnos en el mundo de lo escrito.

La lengua como sistema.

La lengua es un sistema de signos arbitrarios, cada uno de los cuales posee un significante compuesto por una serie de sonidos y uno o varios significados. A pesar de su arbitrariedad, constituyen un sistema porque los signos no integran nóminas indiscriminadas, sino que forman una organización en la que todos sus miembros están interrelacionados.

Existen 3 niveles fundamentales en la lengua:

- Fonológico: integrado por fonemas.
- Léxico-semántico: formado por palabras aisladas, frases, oraciones o el discurso en el que cada unidad puede modificar su significado sometida por el contexto.
- Morfo-sintáctico: constituido por morfemas, palabras y sus posibles combinaciones para formar oraciones.

Organización fonética y fonológica.

Existen una serie de estructuras evolutivas y pautas cognitivas que determinan el aprendizaje fonético del niño-a:

Para que un niño-a sea capaz de adaptar progresivamente su propia fonética a la fonética correcta de su lengua, necesita:

- Una buena atención y discriminación auditiva general y fonética.

- Una buena motricidad buco-facial general y una buena motricidad aplicada a los movimientos articulatorios durante la expresión verbal.
- Una motivación suficiente para hablar bien y superarse. Según ello, proponemos una serie de "líneas" de juego que se pueden multiplicar dependiendo del interés y de las necesidades del grupo concreto.
- Ejercitación de los músculos faciales, con especial atención a los bucales, para obtener una mejor calidad en la producción del sonido.
- Audición de sonidos o ruidos familiares, tales como objetos de la casa, de la calle o de la escuela y su identificación, así como de sonidos producidos por distintos animales con diferentes estados de ánimo, onomatopeyas o formas de comunicación del tipo: buenos días, ¡bravo!, ¡atención!, por aquí, etc.
- Descubrir vocablos que comiencen por un sonido determinado, por ejemplo palabras que empiecen por /r/.
- Juegos de entonación distinta para una frase.
- Producir rimas y reproducirlas para cualquier cosa.
- Inventar y memorizar palabras o rimas, sustentadas únicamente por su sonoridad.
- Jugar con retahílas y trabalenguas provenientes de la tradición popular.

Organización semántica.

Se realiza a través de una serie de adaptaciones entre el niño-a y el mundo que le rodea, en un doble sentido:

- a) Desde el punto de vista de la representación que se va haciendo del mundo.
- b) Desde el punto de vista de la comunicación que se establece con él.

En cuanto al primer punto, la percepción de la realidad por el-la niño-a se va transformando paulatinamente debido, entre otras circunstancias, a su desarrollo cognitivo, a su experiencia en aumento y a los modelos transmitidos.

La unión entre referente, significado y significante puede establecerla un niño-a de dos formas:

- El lenguaje llega después de haber vivido la experiencia.
- El lenguaje se adelanta a la experiencia.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el significado de las palabras que usa el niño-a frecuentemente difiere del uso adulto, sobre todo en los más pequeños, produciéndose posteriormente un acercamiento gradual en este sentido. La diferencia suele polarizarse en los siguientes aspectos:

- Ausencia total de correspondencia, atribuye a un referente una palabra completamente distinta de la usada por los adultos.
- Uso parcial, al utilizar un significante con un número de referentes notablemente inferior a los que cubre el léxico adulto.
- Sobre-generalización al utilizar una sola palabra para referentes para los que el adulto utiliza varias.

Por todo lo anterior, podemos decir que el desarrollo lexical no se limita al aprendizaje de una palabra o de una expresión verbal concreta, sino que sigue un proceso de acercamiento de los significados por autorregulación sucesiva.

Es conveniente basarse en la experiencia de cada uno de los niños-as no siendo en principio tan importante la extensión del vocabulario como la precisión.

El léxico pasivo pasa a formar parte de su léxico activo por medio de actividades como:

- Establecer campos léxicos cuyo significado guarda una relación de pertenencia a una totalidad más amplia.
- Establecer léxicos a partir de significantes.
- Utilizar todo lo que nos rodea para trabajar el léxico.
- Trabajar también con todo aquello que los-as niños-as traen a casa.
- Descripción de fotografías familiares.
- Descripción de ilustraciones o fotos de revistas, periódicos, tebeos, etc.
- La narración de historias y la utilización de cualquier tipo de poesía.

Organización morfo-sintáctica.

El aprendizaje de la morfo-sintaxis supone la puesta en relación de elementos distintos, con una gran organización exigente, una actividad cognitiva autónoma, independiente y personal.

Antes de los tres años es capaz de formar oraciones yuxtapuestas y coordinadas, por lo cual se habrá de programar en este campo en un entrenamiento progresivo, sistemático y permanente, comenzando por experimentar las combinaciones más ricas posibles de la frase simple:

Para cada categoría de frase proponemos todas las formas posibles: enunciativa, exclamativa, interrogativa,....

Progresivamente se irán trabajando las distintas estructuras, procurando seguir cierto orden de complejidad:

- Verificamos el funcionamiento de las partículas de coordinación: y, ni, que....

- Oraciones coordinadas y yuxtapuestas.
- Combinamos una oración principal con una subordinada, utilizando distintos anexos y alternativas.

Cuando el esquema de las distintas estructuras sintácticas funciones satisfactoriamente, pasaremos a combinarlas.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/2100/2149.ASP>

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/ffbc2e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html

<http://centros5.pntic.mec.es/capsanmar/recurso/libros/adquisicionlenguaje.pdf>

http://www.children.gov.on.ca/htdocs/English/documents/topics/earlychildhood/preschool_sp.pdf

<http://cipa13-cipa13producciondetextos.blogspot.com.es/2011/09/sentido-pedagogico-del-aprendizaje-del.html>

3-DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA INGLESA MEDIANTE EXPOSICIONES ORALES

AUTOR: Patricia Gonzalez Gonzalez

CENTRO TRABAJO: Ermitagaña

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

Uno de los retos de la vida es ser un buen comunicador. A través de la herramienta de la palabra podemos lograr nuestros metas, tanto personales como profesionales, haciendo partícipes a los demás de nuestras ideas, sentimientos y emociones.

En el terreno profesional el saber hablar en público marca notablemente la diferencia entre los distintos trabajadores, es por lo tanto una habilidad que nos sirve enormemente en nuestra vida para desarrollarnos como personas. Pero desgraciadamente en nuestras escuelas a mi parecer no enseñamos lo suficientemente a los alumnos a ser buenos comunicadores.

El hecho de hablar en público, que ya es difícil de por sí, se hace más evidente cuando la lengua vehicular no es la materna. Requiere un esfuerzo y una preparación mucho mayor que en la propia, haciendo más complicado el sentirse libres de estrés.

Contenido

Introducción

La competencia comunicativa. Hablar para entenderse.

Los trabajos de investigación-exposición.

Las competencias básicas en los trabajos de investigación-exposición.

Organización de aula

Pautas para una buena exposición oral

Conclusión

Bibliografía

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. HABLAR PARA ENTENDERSE.

Los proyectos de mejora surgen de modos inesperados, muchas veces hechos aislados que nos hacen darnos cuenta de la realidad de nuestro aula.

Mis alumnos tenían que hacer una simple exposición, al llegar de las vacaciones de verano, de qué habían hecho durante este periodo. La experiencia fue frustrante para muchos de ellos, ya que, se dispararon los niveles de estrés y no se despegaban del papel para leer su redacción.

Este hecho me llevó a pensar que no estaban preparados lo suficientemente para que un hecho tan simple, que es hablar en público ante una audiencia.

En coordinación con mis compañeros de inglés nos pusimos a diseñar una serie de actuaciones a mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

La competencia comunicativa es una de las ocho competencias básicas en educación, consiste en el desarrollo de capacidades de habla y de escucha comprensiva para ser unos ciudadanos activos en la sociedad.

En lengua extranjera inglés, esta competencia comunicativa es la que guía el desarrollo de la asignatura, uno de los objetivos fundamentales en lengua extranjera es comunicarse en contextos reales, y entenderse con los demás.

Se ha pensado, en consonancia con la afinidad de mi centro con los proyectos educativos para poner en marcha pequeños cambios metodológicos con la finalidad de que mis alumnos fueran más conscientes de la comunicación como un hecho útil y real y de la síntesis de información para la mejora de las competencias básicas.

LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN-EXPOSICIÓN.

Los trabajos de investigación de contenidos curriculares y la exposición de los mismos es un método al que los alumnos están habituados en lengua materna. La lengua extranjera tiene que ser una continuación de este hábito que ya tienen y añadirle las ventajas del idioma.

Las investigaciones en lengua inglesa tienen una doble finalidad, por un lado investigamos para aprender contenidos en inglés, que nos motiven y nos interesen, y por otro practicar la lengua en contextos reales de comunicación.

Objetivos de la investigación-exposición:

- Potenciar la expresión oral. (*Hacerse entender*).
- Comunicarse con fluidez y coherencia (en correspondencia con su edad). *Digo que voy a hablar, lo cuento y cierro el discurso*
- Desarrollar la capacidad de atención y observación. (*Por una parte en su trabajo y por otra en el de los demás*)
- Aprender para luego enseñar a los demás.

Elementos que no constituyen un trabajo de investigación-exposición

- a) No es una trabajo de plástica (aunque puede apoyarse en todo momento con materiales visuales y de nuevas tecnologías)
- b) No es algo que no han hecho los alumnos (o que han participado al menos en el caso de experimentos).
- c) No es una compilación de páginas de Internet impresas, ni recortes de libros o fotocopias pegados en una cartulina (que ellos no puedan leer ni explicar), ni textos complicados escritos por ellos que no entienden

Qué se valora:

- El interés
- La expresión, la estructura...
- El respeto de escucha hacia los demás
- Los contenidos (la explicación y asimilación de ellos no la cantidad ni la complejidad de ellos.).

COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN-EXPOSICIÓN

Las competencias son un conjunto de herramientas, valores y actitudes que se desarrollan a lo largo de la vida, en distintos ámbitos, útiles en la sociedad en la que nos movemos y que nos capacita como ciudadanos eficaces ante los problemas que puedan surgir.

En los trabajos de investigación-exposición desarrollamos multitud de ellas:

La competencia comunicativa, investigamos en equipo, hablando aprendemos con los demás escuchamos y valoramos las opiniones del resto. Exponemos mediante la palabra y la escucha activa, preguntamos dudamos etc.

Aprender a aprender. Investigar es una herramienta que implica hacer uso de la información, no todo vale, resumimos, esquematizamos, valoramos lo útil y deseamos lo que no lo es.

Competencia Social y ciudadana, trabajando en equipo tenemos que desarrollar hábitos para ser eficaces, escuchar a los demás, aportar ideas, en definitiva estamos aprendiendo a desenvolvern en la sociedad.

Competencia digital. Hoy en día la principal fuente de información es Internet, creamos herramientas de búsqueda de información que nos faciliten la tarea, herramientas visuales a la hora de exponer nuestros trabajos

ORGANIZACIÓN DEL AULA

Para estar cómodos en un trabajo de investigación exposición tenemos que tener claro que la disposición tradicional de la clase debe cambiar, así como la disposición de los alumnos y de los materiales que dispongan.

Pautas generales a la hora de organizar un grupo de trabajo de investigación exposición:

1. Los miembros de un grupo deben sentarse juntos, de forma que puedan mirarse la cara, compartir los materiales y sin molestar a los demás equipos.
2. Los grupos deben estar lo bastante separados como para que no interfieran unos con otros y para que el docente tenga la posibilidad de llegar a todos los equipos.
3. Los alumnos deben tener un fácil acceso a los demás grupos, al docente y a los materiales que necesitan para ejecutar las tareas asignadas.

4. La disposición debe ser flexible, permitiendo a los alumnos cambiar la composición de los grupos con rapidez y en silencio.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Los trabajos de investigación y exposición son una tarea complicada, tanto para el maestro que organiza la actividad como para los alumnos, y en una lengua extranjera como es el inglés es más duro aún.

El departamento de inglés ha sugerido que durante todo el año se organice periódicamente un tiempo dedicado a estos trabajos, y unas sesiones formativas que incluyan entre otros;

Sesiones de formación sobre cómo hablar en grupo, con pequeños debates, consejos etc.

Sesiones de formación de trabajo cooperativo y reparto de roles.

Intercambio de ideas sobre qué contenidos son motivadores para trabajar.

Todo esto debe coordinarse desde el equipo de inglés, que tendrá una hora mensual fija de preparación de este proyecto, que se llevará a cabo durante un año. A continuación se resumen en líneas generales las etapas del mismo, por trimestres, para un grupo de 6º de Primaria:

Primer trimestre (1 sesión a la semana) <u>Trabajamos en grupo</u>	Segundo trimestre (1 sesión a la semana) <u>Aprendemos a hablar en público</u>	Tercer trimestre (2 sesiones a la semana) <u>Puesta en práctica pequeños proyectos</u>
- Organización de la información - Iniciación al trabajo cooperativo. - Reparto de roles en los grupos. - Aprendiendo a entendernos en inglés.	- Hablar en público seminario. - Pautas de control de estrés - vocabulario y conectores en inglés.	- Práctica de pequeños proyectos llevados a cabo con supervisión de los alumnos. - Evaluación de lo aprendido

PAUTAS PARA UNA BUENA EXPOSICIÓN ORAL

Una exposición oral en idioma extranjero consiste en hablar en público sobre un tema determinado, con el añadido de que los alumnos se pueden sentir más inseguros con respecto al control del idioma.

El primer paso para dar seguridad al alumnado es darles una base oral en inglés para que se sientan cómodos, se les proporcionaran conectores del discurso, vocabulario básico y se dedicarán sesiones al control de estrés.

Una vez solucionada la seguridad en el idioma, se proponen pautas básicas para una buena exposición oral:

preparamos la intervención- Nos informamos bien sobre el tema e investigamos para hablar sobre el.

Preparamos un guión- las anotaciones sobre el trabajo son muy importantes, nos ayudan a no perdernos, y nos recuerdan detalles importantes de contenido.

Preparamos con el profesor nuestro vocabulario y dudas sobre pronunciación. Hablar en inglés es complicado, pero si sabemos lo que vamos a decir y cómo nos sentiremos más cómodos ante el público.

Controlamos nuestros gestos y nuestra voz. Es muy importante mirar al público, mirar a los ojos, y con gestos suaves que nos refuerzan lo que decimos.

Soporte visual- apoyamos nuestra intervención con imágenes, mapas, fotos, para ilustrar lo que decimos.

Ensayamos en voz alta y despacio, y ensayamos antes, eso nos proporciona seguridad.

Involucramos al público ya que queremos comunicarnos, así la presentación será más amena y participativa.

CONCLUSIÓN

El proyecto de investigación-exposición ha dado en general resultados positivos, tanto para los alumnos como para los maestros de inglés implicados.

Los alumnos han desarrollado su competencia comunicativa ya que se han esforzado en los grupos de trabajo por comunicarse en inglés, y en las

exposiciones orales se han mostrado bastante tranquilos y cómodos con el idioma.

Los proyectos han sido bastante motivadores para ellos ya que se han tenido en cuenta sus preferencias a la hora de organizarse, y de los contenidos propuestos.

La mayoría de los alumnos ha conseguido vencer el miedo a hablar en público, y sus relaciones en el grupo han mejorado.

BIBLIOGRAFÍA

Slavin, R.E (1992) Aprendizaje cooperativo. Barcelona. Paidós.

Díaz, M.J (2003) aprendizaje cooperativo y educación multicultural. Pirámide. Madrid.

Hernández, F Ventura, M. (1992) La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio. Editorial Graó. Barcelona.

Hernández, F (1992)" a vueltas con la globalización" cuadernos de pedagogía 202. 64-66.

4-ASPECTOS METODOLÓGICOS COMUNES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

AUTOR: María Aránzazu Ruíz Vidorreta

CENTRO TRABAJO: C.P.E.I.P. Monte San Julián

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en su título I establece que, en Educación Primaria, se deberá poner especial énfasis en la atención a la diversidad y al individuo para prevenir posibles dificultades de aprendizaje y para poner en práctica mecanismos de refuerzo para trabajar sobre ellas.

Varios son los mecanismos por los que el profesorado detecta y es capaz de mejorar ciertos aspectos que entrañan especial dificultad para el alumnado. Para trabajar en este entorno es aconsejable tener en cuenta una serie de principios metodológicos que hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo para el alumnado.

Desde esta perspectiva, analizaremos primeramente las teorías de los principales autores que han dotado a la pedagogía de unas pautas concretas de trabajo sobre las que asentar la enseñanza de los idiomas. Seguidamente expondremos las características del método comunicativo para

Contenido

Introducción

Teorías pedagógicas fundamentales en la enseñanza de idiomas

Características del enfoque comunicativo

Otros aspectos metodológicos relevantes

Programas educativos para el desarrollo de los idiomas en el centro

Bibliografía

la enseñanza de idiomas. A continuación trataremos otros aspectos importantes de la metodología como el papel del profesor, el alumno y la familia, el uso del idioma en la clase de lenguas, el tratamiento del error y el

Concluiremos el artículo con los programas educativos relevantes dentro del centro para el desarrollo de los idiomas en la escuela como son el plan de acción tutorial para los centros PAI, el Plan de mejora de la lectura y el programa de apoyo al alumnado de necesidades educativas especiales.

TEORÍAS PEDAGÓGICAS FUNDAMENTALES EN LAS ENSEÑANZAS DE IDIOMAS.

Antes de analizar los supuestos pedagógicos que facilitan la adquisición de los idiomas para el alumnado es conveniente especificar algunas de las teorías psicopedagógicas que han abierto el abanico de posibilidades educativa en la enseñanza general.

- Jean Piaget y el papel del niño como aprendiz activo: esta teoría centra la atención en el niño y asume que se aprende resolviendo problemas que aparecen interactuando con el mundo que le rodea.

- Vygostky y la zona de desarrollo próximo: para este autor la zona de desarrollo próximo es el hueco que existe entre lo que el niño puede hacer por si mismo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de un adulto.

- Bruner y su teoría del andamiaje y las rutinas: siguiendo el concepto de la zona de desarrollo próximo de Vygostky, Bruner afirmó que los adultos preparan el terreno de aprendizaje de tal forma que se facilita la labor del alumno, haciendo aquellas partes que les resultan imposibles de hacer a los alumnos y preparando una serie de rutinas que hacen que se combine la seguridad de lo familiar con lo excitante de las situaciones nuevas.

- Gardner y la teoría de las inteligencias múltiples: según esta teoría cada persona posee un rango de inteligencias y de entre ellas una prominente que facilita en gran medida la adquisición de conocimientos. Es el profesor el que debe encontrar la inteligencia o canal preferente de adquisición de conocimientos del alumno y facilitar los medios para que el alumnado asimile la información o sea capaz de hacer de la forma más natural para él.

Además de todos estos aspectos mencionados con anterioridad debemos tener en cuenta que el enfoque que utilicemos en nuestras aulas debe ser globalizador. Por lo tanto, el aprendizaje debe comenzar con realidades significativas para los estudiantes y todos los centros de interés y los diferentes contenidos deben estar basados en los intereses de los alumnos.

CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Además de los principios generales explicados con anterioridad, el método de aprendizaje que se utilice en el aula debe poseer las siguientes características:

1. El proceso de enseñanza debe estar adaptado a los diferentes estudiantes, esto es, debe estar personalizado y comenzar por el nivel de desarrollo de los estudiantes.
2. Se debe animar la capacidad de aprendizaje de los estuiantes, impulsando la autonomía de aprendizaje y dando impulso al desarrollo de la capacidad mental de los estudiantes.
3. El método de aprendizaje debe ser directo y flexible. En el caso de la enseñanza de idiomas es preferible usa el método comunicativo a través del
fg g g c f c g e f 0 EF . g g g e g f
actividades divertidas y significativas para el alumnado.
4. El contexto es realmente importante, por lo que se deben presentar los aspectos gramaticales, léxicos y fonéticos dentro de un contexto real, significativo y útil, mostrando la funcionalidad del nuevo aprendizaje.
5. Los contenidos culturales son una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua por lo que se deben tener presentes a la hora de planificar no sólo la programación de aula sino también el proyecto educativo de centro como parte de las actividades anuales y festivas.

OTROS ASPECTOS METODOLÓGICOS RELEVANTES

1. EL ROL DEL PROFESOR, DEL ALUMNO Y DE LA FAMILIA

En los últimos años, tanto el profesor como el alumno han cambiado sus roles de uno más pasivo a otro mucho más activo. El profesor debe ser organizador, participante, monitor de la actividad, animador y fuente de información del idioma que se está trabajando. Así pues, el profesor pasa a ser un elemento importantísimo. Como resultado de ello, se deben crean clases divertidas, usando todo tipo de recursos, cambiando el tono de voz de acuerdo a los diferentes personajes, utilizando gestos y mímica y ayudando al alumnado a desarrollar su comunicación no verbal y ayudándoles a hablar de una forma fluida y apropiada.

En lo que respecta a los alumnos debemos tener en cuenta que son ellos el centro de atención y la parte más activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los padres deben jugar también un papel importante. La educación del alumnado es una conjunción entre los padres y la escuela con el objetivo de incrementar el conocimiento, el interés y la fluidez de la lengua. Así, los profesores tienen que ser la conexión entre la familia y la escuela a

través de las entrevistas desde el principio del curso escolar hasta el final y siempre y cuando sea necesario.

2. EL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA

El profesorado debe usar y hacer que el alumnado use la lengua extranjera tanto como sea posible. Si introducimos nuevas palabras o expresiones, estas deben ir acompañadas por un apoyo visual o contextual para que el alumnado comprenda apropiadamente. Algunas veces el uso de la lengua materna es requerido, pero las actividades deben desarrollar la necesidad del alumno para comunicarse. Es por ello que el uso de la lengua extranjera debe tener un propósito comunicativo.

3. TRATAMIENTO DEL ERROR Y EL “PERÍODO DE SILENCIO”

El enfoque comunicativo distingue entre diferentes tipos de errores: algunos de ellos se deben a que el alumno no sabe algo en concreto. En otros casos puede ser que el alumno haya olvidado algo que sabe en ese momento. Sin embargo, nuestra actitud hacia el error debe ser tolerante. Si los estudiantes cometen un error es porque ellos y ellas están en el proceso de aprendizaje. En este sentido debemos seguir la tendencia cognitiva, y no la conductista ya que esta no permite el error.

PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LOS IDIOMAS EN EL CENTRO

La enseñanza de cada asignatura debe tener una presencia especial en el centro educativo. En el caso de las lenguas extranjeras se debe prestar una atención cada vez más importante, máxime si se trata de un centro bilingüe. Es por ello que una atención especial hacia los idiomas debe prestarse tanto en el Plan de Acción Tutorial como en los planes de mejora de la lectura como en los programas de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales.

La habilidad del alumnado para usar textos escritos y para leerlos de forma comprensiva es crucial hoy en día. Es por ello que, de acuerdo con nuestro sistema educativo, la mejora de la lectura debe desarrollarse por parte de todo el equipo de profesores. En el caso de las lenguas extranjeras debemos tener en cuenta además que los alumnos tendrán contacto por vez primera con la literatura de ese idioma en contacto, desarrollando de esta forma la competencia cultural y artística.

De este modo se deben introducir textos e historias motivadoras, cómic y libros de lectura auténticos en la mayoría de las unidades para que los alumnos los lean. Es importante también crear un rincón de la lectura en inglés o incluso zonas específicas en la biblioteca escolar. Se les puede pedir también que escriban comentarios sobre los libros que han leído o que dibujen murales para decorar la zona, lo que motivará a otros alumnos a leer los libros.

La coordinación con el especialista de apoyo educativo para la organización del trabajo con aquellos alumnos con necesidades de apoyo educativo o con necesidad de recursos compensatorios se presenta como siempre esencial.

BIBLIOGRAFÍA

Decreto Foral 24/2007 de currículo de primaria (Disposición adicional tercera)

Orden Foral 139/2009 de requisitos lingüísticos para impartir enseñanzas en lengua inglesa

Bases para la impartición de los programas plurilingües

Curriculum integrado del convenio MEC-British Council

Duggill, L. O. V. G. G. f. R. English. Oxford. 2003.

Krashen, Stephen: Second Language Acquisition and Second Language Testing. Oxford. 2003.

Harmer, J.: The practice of English language teaching. Longman. Oxford. 2003.

Larsen-Freeman, D.: Techniques and principles in language teaching. OUP. England. 2003.

5-ALTERACIONES DEL LENGUAJE ORAL



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Como educadores que somos, debemos conocer el desarrollo y maduración de los niños y niñas con los que vamos a trabajar.

Si nos fijamos en la importancia del lenguaje y la comunicación del ser humano, no parece lógico que estudiemos las dificultades del lenguaje de los niños y niñas. Cuando hablamos de trastornos del lenguaje, habremos tomado como referencia el lenguaje normal.

A partir de los dos años y hasta los 4, es conveniente observar el desarrollo del lenguaje infantil, para poder captar a tiempo posibles problemas, o alteraciones.

Contenido

Introducción
Alteraciones de la voz
Alteraciones de la articulación
Alteraciones de la fluidez verbal
Alteraciones del lenguaje
Bibliografía

PROBLEMAS MÁS FRECUENTES EN EL LENGUAJE INFANTIL

ALTERACIONES DEL LENGUAJE ORAL

Podemos clasificarlas en:

Alteraciones de la voz

Alteraciones de la articulación

Alteraciones de la fluidez verbal

Alteraciones del lenguaje

Alteraciones de la voz

Conviene recordar que cualquier alteración laríngea ocasiona trastornos en la emisión de la voz. De los cuatro elementos constitutivos del sonido (intensidad, tono, timbre y duración), los tres primeros tienen su origen en la laringe. Podemos dividir las alteraciones de la voz en:

-Disfonía: es una alteración de la voz en cualquiera de sus cualidades (intensidad, tono, timbre) debido a un trastorno orgánico o a una incorrecta utilización de la voz.

-Afonía: es la ausencia total de voz aunque de forma temporal.

Alteraciones de la articulación.

Dentro de las alteraciones de la articulación vamos a contemplar tres trastornos específicos:

-*Dislalias*: Son trastornos en la articulación de uno o varios fonemas por sustitución, omisión, inserción o distorsión de los mismos. Aunque existen diversas clasificaciones, nosotros recogemos la etiológica de Pascual (1988):

Dislalia evolutiva: el conjunto de órganos que intervienen en la articulación del lenguaje precisan de la suficiente maduración neuromotriz para pronunciar correctamente los distintos fonemas. En los primeros años de vida (hasta los cuatro años aproximadamente) los niños/as no son capaces de articular correctamente algunos fonemas debido a la etapa lingüística del desarrollo en que se encuentran. Este tipo de dislalia, también llamada fisiológica, suele desaparecer con el tiempo sin presentar mayores problemas que los estrictamente evolutivos. Una intervención preventiva tendría en cuenta la realización de actividades respiratorias, actividades labiolinguales y de soplo.

Dislalia audiógena. El niño o la niña que no oye bien, no articula correctamente. La deficiencia auditiva es el origen de la dislalia

audiógena, aunque los niños y niñas con déficits auditivos serios presentan, además, otras alteraciones del lenguaje. La intervención logopédica se centrará en actividades que impliquen trabajar la discriminación auditiva y conseguir un registro de voz adecuado, así como en corregir los fonemas alterados e implantar los inexistentes.

Dilalias orgánicas: las alteraciones de la articulación cuya etiología se debe a malformaciones de los órganos del habla (labios, lengua, paladar...) se conocen con el nombre de disglosias o disglosias orgánicas.

Dislalias funcionales: consiste en una alteración producida por un mal funcionamiento de los órganos articulatorios sin que exista etiología orgánica alguna.

-Disglosías: Son trastornos de la articulación fonemática (sustitución, omisión, distorsión, inserción) debido a lesiones físicas o malformaciones de los órganos periféricos del habla. Las causas que pueden generar disglosias son diversas (Perelló y Tresserra, 1990). En función del órgano afectado podemos hablar de los siguientes tipos:

Disglosias labiales: labio leporido, frenillo labial superior, fisuras del labio inferior, parálisis facial, macrostomía, heridas labiales, ...

Disglosias mandibulares: resección de maxilares, atresia mandibular, disostosis maxilofacial,...

Disglosias dentales: prótesis, ortodoncias ...

Disglosias linguales: glosectomía, macroglosia, parálisis lingual ...

Disglosias palatales: fisura palatina, paladar ojival, perforaciones palatinas, paladar corto...

-Disartrias: Son trastornos en la articulación de la palabra debido a lesiones en el SNC que afectan a la articulación de todos los fonemas en que interviene la zona lesionada. El caso más extenso sería la anartria o incapacidad para articular los fonemas de las palabras.

Alteraciones de la fluidez verbal:

-*Disfemia:* Es una alteración en el ritmo del habla y de la comunicación caracterizada por una serie de repeticiones o bloqueos espasmódicos durante la emisión del discurso.

- a- Algunos de los síntomas suelen aparecer a edades tempranas (hacia los tres años) y con procesos de desarrollo muy diversos según los sujetos. Esta sintomatología inicial (tartamudez fisiológica, primaria o de desarrollo) no debe preocuparnos en exceso, pues no implica una generalización de esa forma de habla a edades posteriores, ni mucho menos una inevitable fijación de la misma en el sujeto que la

presenta. Estas manifestaciones deben ser consideradas incluso como normales, ya que el niño/a está desarrollando su lenguaje con la dificultad que implica la adquisición de las distintas estructuras lingüísticas.

- b- La verdadera tartamudez (Dinville, 1980) habría que situarla alrededor de los 10 años, donde se hace aconsejable una intervención logopédica con la necesidad de implicar a la familia en la terapia. Las causas no están claras, probablemente se deban a una mezcla de factores hereditarios, afectivos, madurativos (debilidad del aparato fono-articulatorio), etc. En cada caso influirán con distinto peso cada uno de ellos.

Alteraciones del lenguaje.

Vamos a ocuparnos de tres trastornos fundamentales:

-*Mutismo*: este trastorno (Ajuriaguerra, 1979) consiste en la separación total del lenguaje de forma repentina o progresiva. Puede ser tras un fuerte

-*Retraso en el desarrollo del lenguaje*: Es un término genérico utilizado para englobar aquellos retardos en la aparición y/o desarrollo del lenguaje sin que existan síntomas de déficits intelectuales, sensoriales o motrices. Se trata de niños y niñas cuyo proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje no se realiza conforme a las etapas normativas que suelen establecerse para determinar los hitos del desarrollo lingüístico infantil . Por lo tanto, son niños y niñas en los que el lenguaje no se manifiesta a una edad en la que los demás niños/as hablan normalmente.

-*Afasias*. Son trastornos de origen cerebral en el que existe una dificultad o incapacidad para el lenguaje hablado o escrito sin que haya lesión en las vías auditivas ni motoras de la fonación; la expresión y comprensión lingüística están en mayor o menor grado afectadas. En general, la afasia ha sido definida (Nieto, 1990) como el trastorno de lenguaje producido por una alteración del hemisferio cerebral cuya principal función es el procesamiento del código lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornosnelambitoescolar/trastornos-del-habla-y-lenguaje/index.php>

http://www.centro-ide.com/alteraciones_voz/

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/lea/index.php?page=disfasias>

<http://www.psicologoinfantil.com/traslengu.htm>

6-APORTACIONES INTERDISCIPLINARES PARA TRABAJAR DESIGUALDADES

AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

En lo referente a la integración, la práctica musical en grupo contribuye a la comprensión de sus características diferenciadoras y a la comprensión de sus limitaciones, al tiempo que ayuda al resto del grupo a comprender en qué consiste el fenómeno de la discapacidad y las posibilidades que existen, en el marco de una educación sin fronteras ni barreras.

La práctica vocal, instrumental y de movimiento realizada en conjunto posibilita además el desarrollo de otros aspectos importantes en la formación del discapacitado, que afectan al desarrollo del esquema corporal, la motricidad, la vocalización, la audición, etc.,.

Por otra parte, las actividades de índole creativa aportan al individuo una forma de expresión y comunicación, especialmente en el caso en que el canal comunicativo verbal se encuentre lesionado no completamente operativo.

Contenido

Introducción
Como trabajar desigualdades mediante
La actividad musical
Intervención educativa
Aportaciones interdisciplinares
Bibliografía

También contribuye como forma de liberalización de tensiones y de desahogo emocional, sin olvidar el aspecto lúdico y de reafirmación personal que este tipo de actividades conllevan, aumentando la autoestima.

COMO TRABAJAR DESIGUALDADES MEDIANTE LA ACTIVIDAD MUSICAL

La actividad práctico musical, sea cantar o tocar, contribuye al desarrollo de las capacidades sensoriales perceptivas, uniendo la acción corporal con la dirección de la mente, y desarrollando la capacidad crítica y autocrítica que le ayude a asumir sus propias limitaciones, y a comprender hasta qué punto la discapacidad supone una imposibilidad, una mayor dificultad o ninguna diferencia con las capacidades del resto del grupo.

Al cantar se ponen en funcionamiento diversos mecanismos de emisión y articulación, uniendo aspectos musicales y lingüísticos, incidiendo en la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento del habla, así como en la ampliación de vocabulario. Desde el punto de vista de la emisión vocal el canto ayuda a la niña y al niño discapacitados a comprender la importancia del habla, la comunicación verbal, el instrumento natural, la respiración, articulación, el funcionamiento de su cuerpo, y la memoria de palabras y alturas, incidiendo en su desarrollo mental.

La interpretación sobre el instrumento musical favorece el desarrollo psicomotor, especialmente en lo que se refiere a la tensión y tono muscular, el ritmo, la coordinación óculo manual y el sentido del tacto, sin olvidar el desarrollo perceptivo sensorial auditivo y la estimulación a través de la vibración. El contacto con el instrumento puede ser además una experiencia táctil de primera categorí-3(v)10(é(a)-3(cid)2molrtan)ndenecto(e)6()-361(i)12(e)--3(71(re)0

aumenta su seguridad y su deseo de aceptación y aprobación por parte del grupo.

La música se presenta en situaciones cotidianas unida a momentos muy apetecidos por niños y niñas; desde el canto de nanas al bebé (unido a una sensación de bienestar por la satisfacción de las necesidades básicas y de seguridad y calor) a los juegos en grupo con acompañamiento cantado o recitado, o el poder emotivo que la música posee, la asociación música - placer (sea corporal, emotivo o intelectual) es habitual. Por ello la música puede ser utilizada de manera contextualizadora entre diversas actividades, o bien como medio interdisciplinario.

A través del contacto con el mundo exterior el individuo plenamente capacitado desarrolla su propia personalidad, encontrando diferencias y similitudes que le ayudan en el proceso de identificación y reconocimiento de sí mismo. En el sujeto discapacitado el contacto con ese mundo exterior está dañado, por lo que debe suplir de alguna forma la barrera que su deficiencia supone. La música contribuye a aportar al educando discapacitado ese contacto con el exterior, a través de la realización de actividades que desarrollan su imaginación y sensibilidad, y la comprensión de la realidad circundante.

El juego tiene un gran valor como medio educativo. Aunque en principio algunos autores (Garvey) tienden a considerar que el juego es una actividad sin finalidad concreta, cada vez son más los que consideran que en el juego lo importante no es la actividad o acción misma, sino el objetivo a alcanzar con él. En el caso de la persona discapacitada los canales habituales en los que el juego se produce existen, pero la acción está impedida o dificultada en mayor o menor medida por culpa de la discapacidad. En el caso de la educación musical el juego tiene una importancia destacada [consultar tema 12], especialmente en lo que se refiere a la exploración sonora, la socialización y el desarrollo psicomotor. No se trata por tanto de jugar para entretener al niño o niña con discapacidad, ya que la actividad sin finalidad en principio puede resultarle divertida, pero a la larga se tornará monótona y frustrante. Se debe tener en cuenta este hecho, especialmente al tratar las deficiencias mentales. Pero además, tocar, cantar, moverse, jugar, ... en grupo supone la aceptación de unas normas y reglas de conducta que lo facultan para seguir esas reglas de conducta sociales que son la base de funcionamiento de cualquier grupo.

La música es, a fin de cuentas, una ordenación de sonidos a lo largo del tiempo, por lo que la práctica musical ayuda al alumnado en integración a mejorar su concepción temporal. Esto es muy importante en los mentales, ya que su concepción temporal se ubica con exceso en el presente.

En todo caso, la gratificación por el trabajo realizado es fundamental. La aprobación de su actuación por parte del adulto y del resto del grupo aumenta su interés y su integración, y lo motiva ante retos futuros. Sin esa sensación de éxito el educando puede sentirse frustrado ante el esfuerzo no recompensado, bloquearse y cerrarse progresivamente; en algunos tipos de discapacidad podremos encontrar incluso reacciones violentas, gritos, insultos o agresiones, con lo que la presión por parte de su entorno aumenta y la respuesta del sujeto se hace más negativa. Sin embargo, este interés positivo en el primer ciclo debe ser paulatinamente corregido con vistas a eliminar la dependencia del sujeto y favorecer la autoconfianza. No es conveniente que se cree la sensación de estar obligado a parecer bien, sino a que se le acepte tal y como es.

Desde el punto de vista perceptivo, la música ayuda al individuo a conocer e interpretar su entorno. Para las discapacidades que implican una excesiva dependencia del sentido de la vista la ejercitación de la sensorialidad auditiva contribuye a la comunicación con el espacio que le rodea, fundamental en el desarrollo de la persona. Además está en relación con la práctica de los otros sentidos, fundamentalmente de la vista y el tacto, que suelen ser los más mermados junto al del oído en los discapacitados. Por otra parte, la apreciación del sonido está en relación con el desarrollo del lenguaje. En gran parte el trabajo auditivo sensorial es importantísimo.

Desde el punto de vista intelectual la música contribuye al desarrollo de la persona discapacitada de varias maneras. Los ejercicios de memorización (sonidos, canciones, movimientos,...), la comprensión de los procesos carenciales y del acompañamiento armónico, la estructura o forma musical, ... ayudan al desarrollo de la inteligencia.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para promover un lenguaje más rítmico y mejorar la autoimagen, se hace necesario interpretar canciones. Estas deben incluir diversos elementos psicomotores, sobre el esquema corporal, y los conceptos espaciales y locomotores básicos. A través de la letra de las canciones se produce el enriquecimiento de vocabulario, apoyado por gestos, láminas y movimiento. En el caso de hipoacusias graves, y de anacusias, las canciones provocarán la lectura de los labios de la docencia. En este caso, y debido tanto a la rapidez de articulación como a la similitud de colocación de los labios ante fonemas diferentes conviene ayudar con el gesto la interpretación.

Uno de los objetivos primordiales debe ser desarrollar la percepción auditiva. La ejercitación no se basa sólo en los sonidos propiamente musicales, sino en todos los que rodean su vida, y que podemos clasificar en

sonidos producidos por el cuerpo, por objetos cotidianos, en el hogar, el colegio y la calle, en la naturaleza, y producidos por instrumentos musicales. Para la práctica y reconocimiento auditivo de estos elementos, se presentarán sonidos o series de sonidos. Es también interesante presentarles una serie de láminas con los dibujos correspondientes a dichos sonidos, para que el reconocimiento de la escucha se produzca a través de asociación visual de lo representado, favoreciendo la relación causa - efecto y la asociación sonido - imagen. Puede ser conveniente presentar los sonidos como fondo de un cuento, lo que hará más atractiva la actividad.

Los aspectos a trabajar se basarán en las cualidades del sonido, su direccionalidad y producción. Los materiales a utilizar serán agradables (g g e g g c cd g dc . ec c c . gnas, cencerros, cascabeles, platillos...) o instrumentos de manejo sencillo (flautas de émbolo, de pico y de pan, carillones, xilófonos, melódicas o flautas de teclado, armónicas...). En cuanto a la direccionalidad del sonido, los discentes deberán localizar la fuente sonora sin apoyo visual, con los ojos vendados o cerrados, tanto sin desplazamiento (señalando el lugar donde se encuentra la fuente sonora) como con desplazamiento (acercándose hasta encontrarla). En ambos casos la fuente sonora puede estar quieta y en movimiento. Podemos usar además otros objetos de distinto timbre que encubran parcialmente el sonido principal, con vistas a realizar una diferenciación tímbrica. Por supuesto, estos ejercicios y su complejidad estarán en relación con el grado de discapacidad. En el caso de motóricos la estructuración espacio temporal sin apoyo visual es muy complejo. En cuanto a los auditivos la complejidad del ejercicio dependerá del carácter de la hipoacusia y del resto auditiva que se posee. Los ejercicios que se realizan con los ojos tapados o cerrados ayudan a la integración de los deficientes visuales en el grupo.

La utilización de los elementos propios del baile de forma libre o bien aprendidos por imitación, consigue una liberación del individuo, una relajación o de contracción muscular, y una mayor conciencia del Yo a través del conocimiento del esquema corporal, sus posibilidades y el desgaste energético.

La escucha de audiciones musicales se efectúa con vistas a establecer un contacto con el paciente y modificar su estado emocional en la dirección que interese al musicoterapeuta. Es posible apoyarlas con filminas o películas.

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES

Diversas especialidades intervienen en la educación de personas discapacitadas.

La logopedia es la técnica terapéutica que tiene por objeto la corrección del lenguaje en los discapacitados intelectuales, en algunos motóricos y en discapacitados auditivos. La foniatría es una parte de la ciencia médica, que estudia las enfermedades de los órganos de la fonación. La otorrinolaringología es la parte de la medicina que estudia las enfermedades del oído, nariz y laringe. La audiolología estudia las causas que pueden dar lugar a discapacidades auditivas, y busca la manera de eliminarlas; se ocupa además de las otras manifestaciones en relación con la sordera, como la mudez, los efectos psicológicos, etc.,.

En el centro escolar, el equipo psicológico realiza un seguimiento del desarrollo del aprendizaje intelectual y personal del alumnado, especialmente de la adquisición del lenguaje, y de la integración. Aparte, seguirá el desarrollo de la personalidad, la relación con los demás, y los aspectos propios del trabajo. El educador o educadora musical, es responsable del trabajo rítmico y de percepción auditiva, así como de las aplicaciones musicoterapéuticas. También intervienen los responsables de la concepción corporal y los otros aspectos psicomotrices, especialmente en coordinación, autoimagen y estructuración espacio temporal.

La tutoría ejerce la coordinación de todos los anteriores, así como el contacto permanente entre el discente y el centro, el centro y los progenitores, así como con profesionales de fuera de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

F e g c . l 0 O e g c c 0Gf 0Gf c 0Ocf f . 3 : : 0

García Hg f g . L 0 0 Gf ece g g ce g e c f g e
f g e g e c ec 0Ed. U.N.E.D. Madrid, 1984.

C . L 0 O ec c c g f f 0Ricordi Americana. Buenos
Aires, 1965.

7-LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIALIZADORA



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización. Todas las culturas poseen sistemas organizados, de mayor a menor complejidad, mediante los que los individuos adultos preparan a los jóvenes para su incorporación a la sociedad. En las sociedades industriales desarrolladas, la escuela es, por excelencia, la institución encargada de la transmisión de los conocimientos y valores de la cultura, y, por tanto, de preparar a los niños para el desempeño adecuado del rol de adulto activo en las estructuras sociales establecidas.

Contenido

Introducción

La escuela como institución socializadora

-El profesor

-El respeto y la aceptación de los demás

Bibliografía

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIALIZADORA

La educación preescolar, y la escuela en general, constituyen contextos de desarrollo diferenciados de la familia. Se trata de dos contextos (familia y escuela) que están definidos por patrones de comportamiento, reglas de interacción, métodos de comunicación y procedimientos de transmisión de la información que les son característicos.

Sus pautas comportamentales, la comunicación establecida, la forma de trasladar el conocimiento, las reglas o normas de intercambio son diferentes. La transmisión de conocimientos está sistematizada en la escuela. La naturaleza de las relaciones con los adultos y con los iguales son diferentes en la escuela y en la familia, y las actividades compartidas varían sustancialmente:

Las actividades de la familia están insertas en la vida cotidiana, mientras que las de la escuela están descontextualizadas, diseñadas y planificadas de acuerdo a unos fines y objetivos altamente sistematizados.

El contenido de las actividades familiares es significativo y de consecuencias prácticas inmediatas el de la escuela está referido a una realidad futura y tiene sentido a largo plazo.

El aprendizaje familiar del niño sucede en estrecha relación con las personas del círculo más inmediato y suele ser normalmente uno a uno o en un grupo pequeño. En el contexto escolar este tipo de relaciones suelen ser escasas.

Los efectos de la escolarización se manifiestan en un rendimiento académico, en el progreso cognitivo e intelectual general del niño, y en el desarrollo personal y social.

Al analizar el impacto de la escuela en la socialización del niño, M.A. Busch-Rossmagel y A.L. Vance (1982) han encontrado los siguientes resultados:

- a) El sentido del yo, la autoestima o la identidad personal comienza a configurarse en el contexto familiar. La influencia de la educación infantil en la identidad personal parece ser que no es independiente del apoyo de los padres.

Se ha encontrado en diferentes programas preescolares que la contribución de la escuela es insignificante y se desvanece pronto si los padres no se implican en los programas.

Para su desarrollo es importante que la proporción de éxitos del niño supere a la de los fracasos. Más importante que el éxito es la percepción del mismo que tenga el niño.

- b) La adaptación del niño a la escuela se puede observar en sus actitudes hacia la propia escuela, en la motivación, en los comportamientos aceptables en la escuela (como la iniciativa), en el trabajo, en la conformidad y en la posible ansiedad o fobia que pueda despertar la situación escolar.

Se ha encontrado que la mayoría de los niños y las niñas tienen al comienzo actitudes positivas y van contentos al centro de Educación Infantil. Sin embargo, al cabo de algunos años de escolarización la situación se invierte y las actitudes tienden a ser más negativas. En cualquier caso, la educación infantil favorece una mejor adaptación a la situación académica en los años escolares.

- c) Los efectos de la escuela se manifiestan también en las relaciones sociales. Los niños que asisten al centro de Educación Infantil interactúan más frecuentemente y a edades más tempranas con un igual, tanto en ambientes naturales como en situaciones de prueba.

No solo se incrementa en algunos casos el comportamiento agresivo, sino también el prosocial, viéndose favorecido globalmente el desarrollo social del niño. Los niños que participan en programas preescolares son más sociables, flexibles y amistosos. Y mejoran en sus habilidades interpersonales y en la madurez social.

A partir de los cuatro o cinco años la escuela es el centro de la vida del individuo, en ella confluye en influjo de los compañeros, del profesor y de la propia escuela en cuanto institución.

El profesor.

El maestro/a de Educación Infantil resultará ser, probablemente, uno de los elementos más relevantes en el proceso educativo al que corresponderá guiar el aprendizaje de los alumnos, organizará los espacios y los tiempos de manera peculiar, interaccionará de forma relevante..., haciendo por ello que el cúmulo de sus características, sus vivencias, relaciones con los niños, etc., sean capaces de formar una maraña de relaciones grupales muy significativa.

Siguiendo a Vega (1989) podemos afirmar que *la acción socializante del profesor se realiza básicamente a través de técnicas de modelado y de reforzamiento*, como también lo es habitual en la familia nuclear e, incluso, entre el grupo de iguales. Su acción se ha estudiado en función del sexo del profesor, de sus características de personalidad, de su comportamiento en cuanto suministrador de refuerzos y en cuanto un modelo con prestigio.

Las características personales del maestro/a, sobre todo en su forma de relacionarse con los niños que influyen en la socialización del niño:

a) Maestros/as que podrían describirse como rígidos, autoritarios, dogmáticos e intolerantes con la complejidad y la incertidumbre, tienden a promover sistemas de funcionamiento en el aula con escasa participación de los niños y favorecen poco la ayuda y la cooperación.

b) Aquellos maestros/as que pueden ser descritos como flexibles e independientes, relativistas en su pensamiento y normas morales, tolerantes con la complejidad y la incertidumbre, interesados con la novedad, afectuosos y relajados, que refuerzan la participación de las decisiones, la responsabilidad, la expresión libre de los sentimientos y los esfuerzos creativos, determinan que sus discípulos se encuentren más integrados e implicados en la clase, se presten más frecuentemente como voluntarios y aparezcan como activos en la toma de decisiones, independientes y libres. Estos alumnos participan más en las actividades y son más creativos, manifestando globalmente un mayor nivel de adquisición.

Debemos preguntarnos si el maestro o maestra, en su comportamiento, resultan ser modelos válidos para el niño o niña de educación infantil.

El suministro de refuerzos eminentemente sociales a estos niños o niñas ("está muy bien", "tu saludo me ha gustado", "veo que te preocupas por tu compañero que se ha caído", etc.) tienen efectos positivos sobre el comportamiento del niño. Si recompensamos con esfuerzos sociales a alumnos/as que desarrollan comportamientos cooperativos ante una determinada tarea, podemos esperar un incremento en la expresión de estos comportamientos ante el desarrollo de tareas similares.

El profesor, en tanto que "modelo", propicia procesos de imitación de distinto grado, en función de las características que como tal favorece (cualidades y grado). Los profesores reforzantes y atractivos son más imitados, favorecen la emulación de niño, pero teniendo en cuenta que en el curso de la interacción niño-maestro o maestra las adquisiciones que se produzcan no dependerán solo del perfil del educador o del niño, sino del tipo de relaciones que entre ambos se establezcan.

El respeto y la aceptación de los demás en el currículo de la Educación Infantil.

En el Diseño Curricular Base, se establece como finalidad de la etapa (entre otras):

«Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales y de la actuación e inserción social, la finalidad de la educación infantil consiste en hacer posible el desarrollo de la individualidad en el interior de un contexto que demanda ajuste y coordinación social. La educación infantil contribuye

con su acción educativa al descubrimiento de la identidad de cada niño y al mismo tiempo constituye un contexto propicio para el aprendizaje de las reglas que rigen la vida en grupo, con sus aspectos de cooperación y de competición, de comportamientos, hábitos y actitudes. Es un contexto idóneo para fomentar en los niños comportamientos solidarios de ayuda y cooperación, así como para promover en ellos actitudes de estereotipos relacionados con el sexo, las diferencias de raza u origen, etc.».

En lo que se refiere al equilibrio personal: «La educación infantil se propone desarrollar y afianzar en los niños sentimientos positivos respecto a los demás (en especial, sentimientos de confianza y seguridad en los adultos que para él son significativos, y sentimientos de amistad y compañerismo respecto a sus iguales) y en sí mismo (en el dominio de la auto-estima). La educación infantil, que como se acaba de indicar, contribuye al surgimiento y afianzamiento de la identidad, facilita el acceso al conocimiento de las propias posibilidades y límites, proponiéndose como meta la mejor auto-imagen posible del niño en el contexto de relaciones con los educadores de cuyo afecto y justa consideración el niño no debe dudar».

En los objetivos generales de la educación infantil se cita:

«Actuar en grupos de iguales aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista, y aportaciones con los de los demás y respetando las limitaciones que ello le impone (guardar turnos, compartir cosas, demorar la satisfacción de sus deseos)».

También hay objetivos y bloques de contenidos que tienen que ver con el respeto y la aceptación de los demás, en el área de identidad y autonomía personal y también en la del descubrimiento del medio físico y social, relacionados con lo anteriormente expuesto.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.volveraeducar.com/socializacion/escuela/habilidades/amigo/apego/1.htm>

<http://www.uclm.es/bits/sumario/51.asp>

<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewFile/332/198>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Socializaci%C3%B3n>

<http://www.monografias.com/trabajos82/agentes-socializacion/agentes-socializacion.shtml>

8- EXPERIENCIA INTER-ETAPAS EN LENGUA INGLESA.CUENTACUENTOS DIGITAL EN AULAS PAI

AUTOR: Patricia Gonzalez Gonzalez

CENTRO TRABAJO: Ermitagaña

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

En este proyecto convergen dos ideas, la tradición oral, centrada en el recurso del cuento, y las nuevas tecnologías para fomentar tanto el uso real y activo del inglés como el intercambio de experiencias de las etapas educativas.

Con motivo del día del libro se llevaron a cabo diversas iniciativas en el centro, y una de ellas, que resultó especialmente enriquecedora fue un cuentacuentos que se organiza entre el tercer ciclo de primaria y de infantil. Todo ello en lengua inglesa.

El objetivo es doble, por un lado los alumnos de Primaria aprenden cómo mejorar su lenguaje oral y escrito, utilizando recursos como las nuevas tecnologías, y por otro el objetivo lingüístico de utilizar la lengua inglesa para un fin concreto, para comunicar un cuento a los demás.

Contenido

Introducción

Objetivos y ventajas de trabajar con diferentes etapas para un proyecto común: el aprendizaje del inglés.

El uso de las nuevas tecnologías

Desarrollo de la experiencia

Resultados

Bibliografía

VENTAJAS DE TRABAJAR CON DIFERENTES ETAPAS PARA UN PROYECTO COMÚN: EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

El cuento nos abre los ojos y los oídos a un mundo de fantasía, de misterio y de emociones. Mediante la tradición de los cuentos todos hemos sido fantasmas, caballeros, princesas, enanitos o dragones. Los niños de infantil tienen en el cuento un mundo de iniciación a la representación simbólica, el niño puede canalizar sus miedos, sentimientos y emociones.

Ventajas de los cuentos narrados en Educación Infantil

El cuento motiva entre el niño y el narrador una comunicación verbal y no verbal fluida y directa, facilita la espontaneidad y la viveza narrativa, crea adhesión afectiva entre el narrador y el niño

el narrador tiene el recurso de utilizar la palabra elementos que le sirvan de apoyo visual y que la enfatizan las palabras, que van incorporando al cuento según la empatía que establece con los niños

Narrar el cuento, en lugar de solamente leerlo, permitir ir directamente a lo significativo del eliminando hechos secundarios y alargar descripciones poco significativas para los alumnos.

el vínculo que se crea entre el que narra el cuento y el que escucha permite obtener una información continua del niño a través de la observación para adaptar la historia hacia lo que más les motiva y les sorprende, en definitiva, en hacer protagonista al alumno.

Ventajas de trabajar en experiencias con grupos de diferentes edades

Los proyectos llevados a cabo con grupos de diferentes edades son muy enriquecedores tanto para la totalidad de los alumnos participantes como para sus familias y maestros.

Los estudiantes encuentran mas apoyo de sus compañeros de colegio, a los cuales tienen oportunidad de conocer mediante estas experiencias, y sobretodo están en un entorno más real para trabajar ya que los niños de diferentes edades coexisten en la vida, en el parque, en su núcleo familiar, y deben coexistir y cooperar en el colegio.

La realidad a la que se enfrenta el alumno es que, para ser un ciudadano del mundo, tiene que aprender a relacionarse con otros niños de diferentes grupos de edades, y esto es positivo para conocer otras secciones y profesionales del colegio, ahuyentando miedos hacia otras etapas.

Objetivos generales de la experiencia del Cuentacuentos

1. Apostar por nuevas formas de lectura y escritura digital.
2. Dar a conocer el cuentacuentos como técnica de aprendizaje.
3. Fomentar el trabajo cooperativo, tanto en miembros de la misma etapa al trabajar el Cuentacuentos, como al contarlo, con los alumnos de infantil.
4. Impulsar la creatividad del alumnado, fomentando las nuevas tecnologías como un recurso para la comprensión del cuento.
5. Potenciar el uso de vocabulario en lengua inglesa, e incrementar su motivación hacia la comunicación en lengua extranjera.
6. Promover el uso de contenidos multimedia que favorezcan la comprensión y asimilación de los contenidos del cuento para los más pequeños, teniendo en cuenta que tienen que ser estructuras y dibujos simples.
7. incrementar el interés por la lectura de cuentos en ambos tipos de alumnado.

Las nuevas tecnologías en el aula de inglés

La incorporación de las TIC en el aula está fomentando nuevas formas de lectura y escritura que requieren el desarrollo de habilidades y competencias digitales. Como profesionales de la educación tenemos que incluir experiencias digitales en nuestra vida diaria con un fin determinado. En este caso los alumnBT1 0 03ri-101(cc-3(e)-3()rere)-3(lcico)-3(ll)4(o)-5()-5(l co)6(n)-3(te)-5á-30

Se pensó en el enriquecimiento lingüístico y cultural de la experiencia para los alumnos, y nos pusimos a darle forma, el equipo de esta experiencia fueron las tutoras de infantil programa PAI y los profesores de inglés de 3º ciclo.

Participan 2 aulas de 2º de infantil y dos aulas de 3º de infantil, en tercer ciclo dos aulas de 5º curso y dos aulas de 6º curso. Los grupos A cuentan cuentos a los A y los B a los B. los grupos de 5º cuentan a los de 5 años y los de 6º a los de cuatro, se busca que haya una diferencia de edad para que la experiencia sea variada.

A continuación se muestra un **resumen de la experiencia**, indicando sus fases, temporalización y desarrollo:

FASE 1º REUNIONES DE COORDINACIÓN. Los maestros integrantes se reúnen para coordinar:

(SEMANA 0 DE LA ACTIVIDAD)

	lectura, personajes, etc
FASE 3º DESARROLLO DEL CUENTACUENTOS (SEMANA 2 DE LA ACTIVIDAD)	A última hora de la mañana, los últimos veinte minutos, los niños contarán los cuentos a infantil, mediante un power-point y sus voces, aunque se puede hacer con vídeos o diferentes formatos.
FASE 4º EVALUACIÓN. (SEMANA 3 DE LA ACTIVIDAD)	En los diferentes grupos se hará una sesión de evaluación de la actividad, en 3º ciclo se hablará de los diferentes cuentos y se propondrán aspectos positivos y a mejorar. En infantil en la asamblea se votará el cuento favorito. Los niños de infantil como cierre les darán un detalle y un diploma de Cuentacuentos a los grupos que les han ayudado.

CONCLUSIÓN

La experiencia ha resultado ser altamente positiva para el alumnado y su profesorado. Además de conseguir habilidades de lecto-escritura también se han potenciado otras capacidades y destrezas imprescindibles en la sociedad en la que vivimos: competencias para trabajar en equipo, fomento de la lectura y de la escritura, creatividad y enriquecimiento del lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

HYMES,D.; COTTS,J.M. y LLOBERA,M. (1995). Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas *extranjer*as. Edelsa Madrid:

KRASHEN, S. (2004).The power of Reading. Portsmouth: Heinemann.

READ, C. (2007) 500 Activities for the Primary Classroom. Oxford:Macmillan.

YAGÜE, G. (2004). *Y colorín colorado con el inglés empezamos*. Madrid.

YAGÜE, G. (2005). *Actualización científica y didáctica del inglés*. Madrid.

YAGÜE, G. (2004). *La enseñanza del inglés en edades tempranas*. Madrid.

Para que este desarrollo se produzca es necesario una maduración del organismo, cambios de componente biológico, e interacciones con el medio que le rodea y con los demás, de esta manera conseguirán alcanzar los aprendizajes que necesita.

No debemos pues, olvidarnos de ninguno de estos aspectos, concediéndoles toda la importancia que presentan y estando atentos a posibles alteraciones en alguno de

Es necesario, que primero la familia y después la escuela, propicien situaciones variadas y ricas que favorezcan el desarrollo físico y psíquico de los niños. La actividad, observación, curiosidad, experimentación, el juego y el aprendizaje propiamente dicho, van a ser los vehículos característicos de este proceso y será a través de todas estas actividades como conoceremos las características de estos niños y conseguiremos un verdadero desarrollo integral.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO HASTA LOS 6 AÑOS

MÉTODOS DE ESTUDIO PARA EL MEJOR CONOCIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO.

El adulto dispone de diversos métodos para acceder al conocimiento de las características del niño pequeño.

Uno de ellos es la observación de su conducta. Esta observación puede darse de manera esporádica por lo que proporciona escasos datos y generalmente una visión incompleta, si no distorsionada del niño. La observación para que nos lleve a un auténtico conocimiento del niño debe ser constante, metódica y sistemática. Deben verificarse en distintas situaciones y ambientes y registrarse los datos más significativos.

Otra vía es la interpretación de su expresión oral, plástica, gestual... Hay que reparar, no solo en lo que comunica, sino en cómo lo comunica, cuándo, cuánto, a quién... Una forma de provocar la comunicación es a través de las entrevistas, aunque teniendo en cuenta que ésta debe estar dirigida por un especialista que sepa seleccionar las preguntas que ayudarán a mantener una charla.

Otra técnica puede ser la experimentación, a través de ella se puede obtener una observación completa y profunda del niño, pues la situación sujeto de experimento se puede repetir tantas veces como se quiera, modificando determinados aspectos. Aunque cuenta con la ventaja de poder aislar los datos que se quieren estudiar debemos tener en cuenta el inconveniente de que se le saca de su contexto habitual y esto puede cortar su espontaneidad.

La aplicación de test adecuados nos puede llevar a explicaciones acertadas y objetivas acerca de su conducta, nivel madurativo, etc. No debemos olvidar que aunque son instrumentos de medida que arrojan datos útiles es difícil y arriesgado diagnosticar a estas edades, ya que el niño está en continuo desarrollo y son múltiples los factores que influyen en él.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NIÑO/A HASTA LOS 6 AÑOS.

Durante esta etapa va a pasar de la dependencia a la autonomía, de la globalidad en las percepciones a procesos más diferenciados y de la impulsividad a la reflexión.

Cuando nace sus movimientos y acciones son globales e indiferenciados. A través de los sentidos recibe estímulos externos e internos, sensaciones orgánicas, a los cuales da respuestas mediante movimientos incontrolados, esta será su primera forma de relacionarse con el medio.

Poco a poco podrá asociar y clasificar dichos estímulos en función de los efectos que produce, llegando a realizar movimientos diferenciados. Será ahora cuando guste de repetir varias veces el mismo movimiento por el hecho de ver repetido dicho efecto.

A la vez se produce una evolución en el lenguaje. Primero aparecen los balbuceos, las primeras palabras y por último las frases. Durante este proceso se conseguirá la función simbólica y el desarrollo de la memoria.

Estos aspectos van a facilitar las relaciones con el medio y con los adultos. Si a esto le unimos que comienza a utilizar su propio cuerpo para expresarse y comunicarse podemos comprender que está en el buen camino para iniciar su identificación como algo distinto de los objetos, elaborando su propia imagen y consiguiendo su representación mental, no sólo de su cuerpo, sino de las posturas y movimientos.

Todos estos logros los consigue gracias a la imitación. A partir de este momento realizará múltiples pruebas de ensayo-error y podrá conseguir investigar y reconocer características.

Otro factor fundamental para su desarrollo son los logros psicomotores. El arrastre, gateo y por último la bipedestación le van a ayudaren sus investigaciones sobre su medio, que cada vez se hace más amplio, y en la mejora de las relaciones con los demás.

La marcha, la imitación y el lenguaje le van a ayudar a realizar actividades de memoria, síntesis, análisis, juego... que le ayudarán a conseguir nociones como el espacio y el tiempo, a desarrollar su autonomía, creatividad, etc.

Gracias a todo lo expuesto se descubrirá como un ser independiente. Este hecho le llevará a seguir investigando sobre la potencia y limitación de dicha autonomía, provocándole situaciones de conflicto en la que descubrirá

los celos, las envidias... y en la que unas veces querrá realizar las cosas por sí mismo y otras se sentirá solo y necesitará el afecto y apoyo de los demás.

No podemos olvidar características de este periodo tan importantes como el pensamiento sincrético, ligado a la acción e irreversible y el egocentrismo lo que le hace sentirse el centro del mundo y no le permite asumir los puntos de vista de los demás.

Hacia el final de la etapa irá superando todo esto y será capaz de progresar en la conciencia y dominio de su propio cuerpo, en la concienciación de sus deseos y los de los otros, etc.

En conclusión podemos decir que el desarrollo del niño abarca los aspectos biológicos y hereditarios de la persona y la estimulación, tanto física como social, que recibe dentro de un contexto concreto, que en los primeros momentos está formado por la familia pero que se va ampliando progresivamente y en el que realiza nuevos intercambios e interacciones tanto afectivas como cognitivas y motoras.

BIBLIOGRAFÍA

<http://aulapropuestaeducativa.blogspot.com.es/2011/10/caracteristicas-de-los-ninos-de-6-anos.html>

<http://www.mamapsicologainfantil.com/2013/04/ninos-y-ninas-de-5-6-anos-como-son.html>

<http://sereducadorashoy.blogspot.com.es/2013/02/caracteristicas-de-lasos-ninasos-de-0-3.html>

<http://anaisabelmartin.blogcindario.com/2013/02/00076-caracteristicas-evolutivas-del-nino-0-a-6-anos.html>

10-ASPECTOS ORGANIZATIVOS EN EL AULA DE INGLÉS



AUTOR: María Aránzazu Ruíz Vidorreta

CENTRO TRABAJO: C.P.E.I.P. Monte San Julián

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

De entre los aspectos que se deben planificar a principio de año y durante el curso lectivo cada vez que se desee introducir una modificación y que cambian el ritmo del aula sustancialmente tenemos que tener en cuenta el tiempo y el espacio.

Es por ello que en este artículo trabajaremos estos dos aspectos de forma separada, incidiendo también en otros criterios a la hora de dividir en grupos de trabajo al alumnado.

Comenzaremos pues explicando algunas ventajas e inconvenientes de los diferentes criterios de agrupación del alumnado, exponiendo los tipos que existen y cuándo utilizar unos u otros.

Seguiremos con los diferentes usos que les podemos dar al tiempo y al espacio, abriendo la puerta a las diferencias entre la educación infantil y los distintos ciclos de la educación primaria, y exponiendo los pros que ciertas divisiones de espacio pueden tener para el desarrollo de las distintas tareas y de las

Contenido

Introducción
Criterios de agrupación del alumnado
El uso del espacio y del tiempo
Bibliografía

capacidades del alumnado.

La última parte de este artículo está centrada en la organización del tiempo como recurso indispensable en el aula.

CRITERIOS DE AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO

En relación con el tipo de interacción, la elección de una agrupación sobre otra dependerá del estado del proceso, del tipo de actividad y del tiempo disponible.

El profesorado, teniendo en cuenta estos aspectos, utilizará estas técnicas a lo largo del año:

- Gran grupo: la clase al completo trabajará de forma conjunta cuando el profesor o profesora explica los contenidos de la clase, cuando se discute sobre cuestiones generales o cuando se trabajen aspectos relacionados con la disciplina o la interacción social. Este tipo de agrupación hace que el grupo esté centrado en un mismo ritmo.

- Grupo de trabajo: formado por cuatro o cinco estudiantes, este grupo es muy útil cuando se trabaja sobre proyectos o con actividades concretas como dramatizaciones, juegos, rincones en el caso de educar a un grupo. Este tipo de agrupación hace que el alumnado sea más independiente y responsable.

- Parejas: esta agrupación es muy importante en el aula como oportunidad de practicar más a uno a uno a pesar de ser más difícil de controlar y de evaluar.

- Trabajo individual: este tipo de trabajo en el que el alumno o la alumna trabaja de forma independiente es muy necesario para asegurar conceptos explicados con anterioridad, y en el momento de evaluar es la única agrupación posible puesto que es la forma de encontrar dificultades y de evaluar y explicar de nuevo conceptos más débiles mientras se aprende un idioma nuevo.

EL USO DEL ESPACIO Y DEL TIEMPO

Debemos reconocer desde un primer momento que el aula ordinaria no es el mejor lugar para aprender un idioma extranjero dado que posee limitaciones de espacio y de tiempo y que además no facilita que situaciones comunicativas reales tengan lugar en ella.

A pesar de ello el profesorado debe crear una buena atmósfera educativa a través de actividades comunicativas y teniendo en cuenta algunos aspectos emocionales como por ejemplo el colorido del aula, la luminosidad, la limpieza, la temperatura y otros aspectos que aseguran el bienestar del alumnado.

LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

Una cuidadosa organización del aula es importante para crear una atmósfera organizada y segura. La organización de mesas, sillas, rincones, espacios y áreas tiene que estar bien decidida dependiendo de los diferentes usos que les demos a los mismos.

Dependiendo de la actividad que los alumnos estén desarrollando en ese momento será necesario cambiar la posición de las mesas. Desde mi punto de vista, la forma en U es más beneficiosa dado que proporciona un sentido de pertenencia al grupo, reforzando su visión y desarrollando tareas comunicativas prácticamente desde el principio.

Otro aspecto a tener en cuenta en lo relativo al espacio es el uso de rincones, sobre todo en la enseñanza infantil y en el primer ciclo de primaria. Entre estos rincones podemos destacar el rincón de la biblioteca, el rincón de las letras, el rincón del ordenador, el rincón de la plástica, el rincón del juego simbólico con la casita y los disfraces, el rincón del proyecto, el rincón de las construcciones, el rincón de los puzzles y los juegos matemáticos, el rincón de las tareas e incluso el rincón de la escucha. A estos rincones se les puede añadir otros con diferentes utilidades a medida que el curso avanza y en función de lo que se esté trabajando de forma específica. Estos rincones son muy útiles especialmente en el caso de los niños y niñas más pequeños, como hemos comentado con anterioridad, y en el caso también de los alumnas y alumnas que terminan antes las tareas.

LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

En lo relativo al tiempo que se pasa en el entorno educativo se deben hacer previsiones sobre distintos aspectos como son la duración de las clases, las etapas de las clases y de las actividades, y lo mismo en el caso de las unidades didácticas, aunque siempre tendremos que tener en cuenta que hay que respetar el propio ritmo del alumnado.

El número de clases para cada unidad didáctica debe ser pensado con antelación en función de las características de la clase, el número de días lectivos, la carga de unidades del libro y otras características tanto internas como externas al aula. Este hecho hace que trabajar por medio de proyectos que se van configurando día a día sea más oportuno en según qué condiciones dado que permite trabajar al ritmo del aula y del alumnado específicamente.

En educación primaria cada sesión debe ser desarrollada, normalmente, en 50 o 55 minutos de acuerdo con nuestra legislación educativa. En educación

infantil esta duración varía dependiendo de si se divide en sesiones o en bloques de primera y segunda sesión por un lado, tercera y cuarta por otro y las sesiones de la tarde por otro. Debemos tener en cuenta situar las lecciones con una mayor carga conceptual al principio de la mañana ya que el alumnado está más despierto y receptivo para aprender, y las lecciones más dinámicas y con movimiento hacia el final de la mañana.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta es cambiar el ritmo de la clase en función del estado anímico del alumnado y modificar los criterios según va pasando el año, dado que no son las mismas las capacidades atencionales y de otro tipo del alumnado a principio de curso que a mitad o hacia final del año lectivo.

BIBLIOGRAFÍA

Brewster, J. et al. *Vocabulary: A Guide to the English Language*. Oxford. 2003.

Krashen, Stephen: *Second Language Acquisition and Second Language Teaching*. Oxford Press. England. 1991.

Harmer, J.: *The practice of English language teaching*. Longman. Oxford. 2003.

Larsen-Freeman, D.: *Techniques and principles in language teaching*. OUP. England. 2003.

[Decreto Foral 24/2007 de currículo de primaria](#) (Disposición adicional tercera)

[Orden Foral 139/2009 de requisitos lingüísticos](#) para impartir enseñanzas en lengua inglesa

[Bases para la impartición de los programas plurilingües](#)

[Curriculum integrado del convenio MEC-British Council](#)

11-CRITERIOS DE SELECCIÓN Y UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN INFANTIL



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Aunque generalmente por este término se entiende aquellos medios didácticos en los que utilizan instrumentos de reproducción de imagen o imagen y sonido combinados. La palabra audio/visual está compuesta por dos vocablos y a ellos nos referimos para abordar este tipo de recursos didácticos.

Contenido

Introducción.

Medios audiovisuales y nuevas tecnologías en Infantil.

- Medios audiovisuales.
- Criterios de selección y utilización de los materiales Audiovisuales.
- Las nuevas tecnologías en Educación Infantil.

Bibliografía.

MEDIOS AUDIOVISUALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN INFANTIL

A- LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

*Medios audio

Basados en la comunicación oral de los mensajes educativos. Es el más antiguo de los medios de enseñanza. Estos medios tienen su mayor aplicación en áreas como la música y las lenguas.

*Medios Visuales

Introducimos aquí los materiales didácticos que facilitan la realidad de forma bidimensional: mapas, láminas, fotografías, diapositivas, etc.

*Medios audiovisuales

Son los que combinan el lenguaje visual y el oral, se incluye aquí el cine, el video y la televisión. En las aulas se usa cada vez más el equipo televisión-video como recurso didáctico; en él se producen tanto documentos realizados expresamente con intenciones didácticas como películas de diverso contenido, reportajes de actualidad...

1-IMAGEN FIJA NO PROYECTADA

a- Encerado o pizarra

Es una tabla tratada para usar tiza. Es un instrumento usado para la presentación de símbolos visuales.

*Ventajas:

- coge . fgc . eg
- atrae y mantiene la atención
- ayuda al maestro en sus clases

*Criterios para su uso:

- escribir con trazos lo suficientemente grandes y claros
- evitar amontonar el contenido

d- Carteles

Son cartulinas con información basada en una idea dominante. Sirve para montar exposiciones con los trabajos de los niños.

*Ventajas:

- atraen la atención
- poco costoso
- útiles para cualquier edad

*Criterios para su uso:

- comunicar una sola idea
- usar diseños, colores y letras agradables para la vista

c- Franelógrafo

El franelógrafo es un tablero cubierto por un trozo de franela, donde se van pegando figuras. Sirven para narrar historias visualmente paso a paso, permite la participación de todos los niños. Ofrece un mayor campo de utilización didáctica en los primeros niveles de enseñanza, especialmente en Educación Infantil.

2.- MEDIOS DE PROYECCIÓN FIJA

a.- Diascopio o proyector de diapositivas

Es un aparato que, mediante un sistema de iluminación directa de un cuerpo transparente especial (diapositivas), lo proyecta sobre la pantalla.

*Ventajas:

- focaliza la atención y mantienen el interés
- poco costosas y fáciles de hacer
- son útiles para cualquier edad
- ofrece imágenes atrayentes

*Limitaciones:

- solo se pueden proyectar en lugares oscuros

*Para qué usarlo

- narración de cuentos
- desarrollo de conceptos básicos

b.- Retroproyector

Es un proyector de transparencias.

*Ventajas

- no es necesario oscurecer el aula
- el profesor está frente a los alumnos por que puede observar sus reacciones
- es el sistema de proyección más versátil pues el profesor puede dibujar, escribir, tachar... durante la exposición
- permite la participación de los niños en la elaboración del material de paso y su presentación.

*Criterios de uso

- señalar la transparencia no la pantalla
- situarnos a la izquierda del aparato y frente a los niños
- suprimir el exceso de palabras y usar símbolos
- no llenar demasiado las transparencias
- utilizar la técnica de superposición

c- Ocascopio o proyector de cuerpos opacos

Es un aparato para la ampliación o proyección de cuerpos opacos.

***Ventajas:**

- es el único material para la proyección de dos otras dimensiones

***Inconvenientes:**

- es necesario oscurecer el aula
- no admite proyecciones prolongadas: quema los objetos
- la imagen es menos luminosa que las diapositivas y transparencias

3.- MEDIOS AUDIO

Los más comunes son el casete, el tocadiscos y el disco compacto.

***Ventajas**

- son instrumentos de bajo coste y de múltiples aplicaciones
- pueden ser usados en cualquier lugar, dentro y fuera de la escuela
- el material de paso es fácil de elaborar

***Para qué usarlo**

- ejercicios de discriminación auditiva
- ejercicios correctivos del habla
- prácticas de vocabulario
- como acompañamiento musical para el desarrollo del rimo
- reproducción de cuentos
- grabación de historias contadas

4.- SISTEMAS INTEGRADOS

B- CRITERIOS DE SELECCIÓN Y UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES AUDIOVISUALES

El uso de los medios audiovisuales en las aulas está marcado por el signo de la improvisación, sin tener en cuenta criterios de uso y selección.

Una aplicación racional debe someterse a ciertos principios:

- una inserción en la planificación: Los MAV no son ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje pero sí parte activa de este proceso.
- Uso habitual: Los MAV deben ser accesibles a los profesores y deben resultar familiares a los alumnos.

-Generalidad de uso: Su eficacia aumenta si lo usan todos los profesores.

Los MAV son ayudas para transmitir ideas, complementar y perfeccionar la comunicación. La selección correcta del material se debe hacer en función del desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

La elección de un medio y otro estará condicionada por varios factores:

- *Tipo de agrupamiento: pequeño, medio o gran grupo o para uso individual.
- *Naturaleza de los objetivos a alcanzar.
- *Características del material de paso: de elaboración externa, elaboración propia...
- *La población a la que va dirigida: madurez, desarrollo cognitivo, edad, número de alumnos, motivación...
- *Contexto donde se va a utilizar el material: mobiliario, iluminación...
- *Los recursos disponibles en el centro.

Con antelación a su tarea, el profesor preverá los MAV a utilizar y ello supone responder a varios interrogantes:

- ¿Es adecuado a los objetivos?
- ¿Facilita el aprendizaje?
- ¿Es adecuado a la edad, interés, capacidad de los niños?
- ¿Está en buenas condiciones?...

Cada medio tiene unas normas específicas de uso que deben ser conocidas, pero debemos mencionar algunas precauciones que deben tomarse con cualquier medio:

- preparar el material de paso
- comprobar que el aparato funciona correctamente
- procurar que todos los alumnos vean la pantalla
- comprobar que la imagen está bien enfocada

En la utilización de los MAV, es conveniente tener en cuenta los siguientes pasos:

- planificación de la Unidad Didáctica: se decide el material y la utilización de imágenes.
- selección de los MAV en función de la unidad
- presentación y utilización del MAV
- actividades posteriores a la presentación de imágenes

Un MAV es idóneo, cuando:

- estimula la percepción, imaginación, creatividad...
- refuerza el proceso de aprendizaje
- ayuda a consolidar o transformar la información

C- LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las nuevas tecnologías son aquellos recursos didácticos utilizados en sus distintas aplicaciones: didácticas, organizativas y administrativas. Suponen la intervención con medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales.

El vídeo

El vídeo es un sistema que permite la exhibición de imágenes en la pantalla de un televisor.

***Utilización didáctica del vídeo**

- transmitir información
- motivar para el aprendizaje, aumenta el interés y la atención
- sensibilizar y suscitar actitudes ante un tema
- potenciar la creatividad
- provoca la imaginación
- exige un trabajo de preparación previa
- facilita la comprensión del contenido

El ordenador

Es una máquina capaz de almacenar, procesar y presentar datos bajo el control de un programa previamente diseñado.

Los ordenadores enriquecen el contexto de aprendizaje por múltiples vías, entre estas podemos destacar: el hacer los aprendizajes más prácticos, mejorar la facilidad de acceso a la información, posibilitar una adaptación más ajustada a las necesidades de los alumnos y estimular el uso de las tecnologías de la información.

***Ventajas**

- mantiene la atención durante más tiempo
- se adapta a las características personales
- el alumno es parte activa del proceso de aprendizaje
- permite trabajar individualmente o en grupo

12-EL DESARROLLO DEL LENGUAJE



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La adquisición del lenguaje implica un adecuado funcionamiento de los mecanismos neurológicos, psíquicos y socioculturales interrelacionados.

A *nivel neurológico* se necesita una maduración del sistema nervioso central del cerebro, del aparato fonatorio y contracciones musculares implicadas en la producción de sonidos.

A *nivel psíquico*, es necesario la aparición de la función simbólica (estructura cognitiva). Solamente es posible el lenguaje cuando existe una estructura simbólica de naturaleza anterior (lo cual implica que el niño/a presente conductas como: la imitación dirigida, el juego simbólico, el dibujo o la representación mental, ...) . A demás, dentro del nivel psíquico hemos de tener en cuenta la importancia que tiene la necesaria la motivación y la relación afectiva con el interlocutor.

A *nivel sociocultural*, es fundamental la estimulación verbal que recibe el niño en su ambiente natural (esta dependerá de la

Contenido

Introducción
Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje
Teorías acerca del desarrollo del lenguaje
Etapas del desarrollo del lenguaje
Lenguaje y pensamiento
Bibliografía

relación afectiva y de la calidad de las interacciones verbales o fee-back correctivos).

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Es importante conocer cuales son los mecanismos y factores que inciden en la adquisición del lenguaje, ya que esto nos ayudará a fundamentar las intervenciones necesarias para fomentar su desarrollo.

Según Monfort (1992), el lenguaje es una función y una destreza que se aprende naturalmente, por una serie de intercambios con el entorno social y sobre todo por los intercambios que se establecen entre niño y adulto.

Según este autor, los factores que intervienen en la adquisición del lenguaje son:

La imitación: primera condición para aprender a hablar es tener un modelo que imitar. Los niños en condiciones normales reciben de sus madres y adultos más significativos un constante baño lingüístico. Es importante que el niño tenga la oportunidad de imitar modelos lingüísticos adecuados. En este sentido es muy positiva la utilización de juegos imitativos (canciones, nanas, juegos verbales, etc.) que las madres suelen realizar con us hijos.

La maduración biológica: Es indispensable que haya un detrminado grado de maduración biológica para que se pueda desarrollar una función o capacidad.

La interacción : la característica principal de los intercambios niño-adulto durante los primeros años es la interacción que deriva en una adaptación recíproca de ambos interlocutores a las capacidades comunicativas del otro. Analicemos el papel que juega cada uno de ellos:

- Papel del niño: el niño va asimilando las reglas que rigen los intercambios comunicativos y va adquiriendo, progresivamente, mayores posibilidades comunicativas que le van a ir proporcionando cada vez mayores recursos. Este papel activo del niño se demuestra, por ejemplo, en el hecho de que aprenderá en primer lugar, aquellas palabras que le ayuden a resolver sus problemas y a stisfacer sus necesidades.
- Papel del adulto: por su parte el adulto modifica de forma espontánea su lenguaje a la hora de dirigirse al niño. El adulto e c. c . ggf-dce e ge c . fg manera que éste tiene a su alcance modelos lingüísticos totalmente adaptados a sus necesidades a los que imitar.

TEORÍAS ACERCA DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Serón y Aguilar (1992), destacan la aportación al estudio del lenguaje de las siguientes teorías:

Teorías conductistas: Postulan que la conducta lingüística se adquiere por los mismos principios que las demás. De esta forma, aprender el lenguaje es aprender conexiones estímulo-respuesta. Las conductas lingüísticas se repetirán y consolidarán en función de la consecución de refuerzos contingentes.

Teoría generativa-transformacional (Noam Chomsky). Este psicolingüista norteamericano, en contra del planteamiento conductista, propuso que el individuo humano posee un sistema lingüístico universal e innato. Defendió la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje que permitiría a todo ser humano desarrollar las estructuras de su lengua, a partir de una gramática innata y de carácter universal.

Teorías cognitivas. Para Piaget la génesis del lenguaje tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia. Este autor plantea que para que el lenguaje se desarrolle son precisos unos determinados prerequisites cognitivos. Según esta idea, la posibilidad de emplear y combinar palabras responde a la aparición de una capacidad previa, la función simbólica.

La escuela Soviética. Vigotsky. Para este autor lo realmente determinante en el desarrollo del lenguaje es la interacción social

ETAPAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

No hay una secuencia rígida con unos límites claros entre unas fases y otras, pero si hay unas etapas en las que hay acuerdo. Los momentos a los que me voy a referir son siempre edades medias con valor indicativo. Algunos niños/as se desarrollarán más rápidamente y otros más lentamente.

Pero, en general se pueda hablar de dos etapas:

Etapas preverbal o prelingüística hasta el año aproximadamente. Durante esta etapa el bebé ejercita sus órganos fonotarios como base para posteriores aprendizajes. El niño emite sonidos que al menos en un principio no tienen significado para él. Durante esta

etapa se desarrollan algunas funciones comunicativas así se dan gestos y vocalizaciones no lingüísticas como risas y gimoteos.

Etapa **lingüística**. Del año en adelante, comienza con la emisión de la primera palabra, se caracteriza por la limitación de la lengua. En un principio el niño/a tendrá un vocabulario limitado y utilizara estructuras simples. A partir de los dos años, el aumento de vocabulario será vertiginoso. Es en esta edad aproximada cuando se sientan las bases del lenguaje.

LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Es evidente que existe una relación entre lenguaje y pensamiento, sin embargo aún no se ha producido un acuerdo de cómo se efectúa esta relación.

La **corriente conductista**, considera que existe una identidad entre el lenguaje y pensamiento y considera que el proceso de adquisición del lenguaje, y el desarrollo cognitivo transcurre bajo las leyes del condicionamiento.

Chomshk, defensor de **la posición innatista**, afirma que la capacidad para hablar de los humanos está genéticamente determinada. Es decir, cree que existen unos universales lingüísticos que forman parte del código genético, de forma que niños y niñas aprenden a hablar de la misma forma que a los pájaros les crecen alas. Sus aportaciones se ciñen al aspecto sintáctico de la lengua.

Pero el punto de vista sintáctico fue completado con la introducción de la semántica. De hecho existen producciones de una lengua que sintácticamente son correctas, pero nunca se emplea por el hablante.

El determinismo cognitivo de Piaget, considera que hay dependencia entre lenguaje y pensamiento: el desarrollo lingüístico depende del desarrollo cognitivo. El pensamiento es anterior al lenguaje y condiciona su adquisición y desarrollo.

La posibilidad de emplear y combinar palabras responde a una capacidad previa, la función simbólica, que el niño constuye a lo largo del estadio sensoriomotor. Para Piaget, el lenguaje es un sistema de símbolos y, por tanto, arbitrario. Por eso, para poder emplearlo el sujeto debe construir la capacidad para simbolizar (Vila, 1990).

Desde la aparición del lenguaje hasta un período comprendido entre los 5 y 7 años, Piaget estudió la relación entre pensamiento egocéntrico y lenguaje. En este período observó una marcada tendencia por parte de los niños a trabajar en solitario, y que a ella correspondía un tipo de actividad específica con tres grupos fundamentales de conducta verbal: la repetición o ecolalia, el monólogo y el monólogo colectivo. Según este autor, el monólogo irá desapareciendo para dar paso al lenguaje socializado, que representa la máxima expresión del pensamiento y del lenguaje adulto. El lenguaje egocéntrico es una manifestación del pensamiento egocéntrico y representa un paso que ha de dar el niño en el tránsito desde el autismo a la socialización.

En conclusión, según esta teoría, podemos decir que las estructuras y procesos cognitivos son previos y determinantes de la aparición del desarrollo del lenguaje.

Por último la posición interrelacionista, tiene su máximo representante en Vigostky. Este autor considera que pensamiento y lenguaje presentan raíces ontogénicamente distintas. Ambos se originan en la interacción, pero el primero en la interacción material con los objetos, mientras que el lenguaje es un producto de la interacción social, de la interacción con el otro. Sin embargo, estos dos procesos, que se desarrollan con relativa independencia en un momento determinado, interactúan para conseguir el desarrollo de ambos.

Para Vigostky, el lenguaje egocéntrico no es un mero acompañante de la acción, sino que tiene un fin comunicativo. La superación del lenguaje egocéntrico no vendrá dada por la aparición del lenguaje socializado (tal y como indicaba Piaget), sino por el desdoblamiento del primero en un lenguaje para la comunicación y un lenguaje para planificar la propia acción. Este lenguaje egocéntrico no desaparece porque se extinga, sino porque desaparece de la conducta exterior, pero sigue funcionando internamente. En definitiva, el lenguaje egocéntrico se transforma en pensamiento.

Si en un principio dice el niño, en voz alta, que va a dibujar, estas órdenes que se da a sí mismo se inhiben, pero están ahí porque en su interior se seguirá dando las mismas órdenes, hasta ponerse en la realización de la tarea.

Por esto habitualmente se producen murmullos en las escuelas infantiles, y ello nos indica que los niños han de hablar mientras trabajan, pues sólo así dirigirán la tarea que realiza. Más tarde esto se interiorizará para transformarse en pensamiento, es decir, en la función que rige la conducta humana.

BIBLIOGRAFÍA

http://es.wikipedia.org/wiki/Desarrollo_del_lenguaje

<http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/el-desarrollo-del-lenguaje.html>

http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguaje_y_pensamiento

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=343>

<http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/2500/2528.asp>

<http://www.cepvi.com/psicologia-infantil/lenguaje4.shtml>

13-EL MUTISMO SELECTIVO: DIAGNÓSTICO, FACTORES Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN

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



INTRODUCCIÓN

El mutismo selectivo es un trastorno de la conducta que se inicia en la infancia.

Se caracteriza por la dificultad del niño para interactuar verbalmente con determinadas personas y en determinadas situaciones.

El problema se manifiesta habitualmente cuando el niño se incorpora a Educación Infantil. En muchas ocasiones, la solicitud de ayuda por parte de los profesionales de los centros educativos se realiza varios años después de su detección.

La detección precoz y la intervención temprana son medidas fundamentales para intervenir con estos alumnos y alumnas.

Contenido

Introducción
Factores que intervienen en el origen y desarrollo del problema
Diagnóstico del mutismo selectivo.
Pautas y orientaciones
Bibliografía

DEFINICIÓN

Se conoce como mutismo selectivo a la dificultad que presentan algunos niños para comunicarse verbalmente en entornos y situaciones poco familiares y/o con personas poco conocidas.

Esta definición indica que los niños tienen una competencia lingüística y comunicativa adecuada para su edad. Además, esta competencia se manifiesta habitualmente en el entorno familiar pero no en otros ambientes y con otras personas menos conocidas.

Muchos de los niños con mutismo selectivo suelen presentar además algunos rasgos de personalidad característicos, como timidez, retraimiento social, perfeccionismo o dependencia.

El mutismo selectivo conlleva altos niveles de sufrimiento personal y conlleva importantes problemas de adaptación al entorno. Además, puede repercutir negativamente en el desarrollo social, personal y académico del niño.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL ORIGEN Y DESARROLLO DEL PROBLEMA

1- FACTORES QUE PREDISPONEN:

a) Contexto personal:

Características de la personalidad (vulnerabilidad, inhibición...)

Déficits de aprendizaje (problemas de lenguaje oral, habilidades sociales...)

b) Contexto familiar:

Modelado de evitación de las relaciones sociales

Estilo educativo (sobreprotector, autoritario...)

Características de personalidad de padre/madre...

c) Contexto escolar:

Estilo educativo (autoritario, condescendiente, variable...)

Competencia y estilo relacional del profesor

2- FACTORES QUE PRECIPITAN:

Condiciones y circunstancias negativas y puntuales que aparecen en la vida del niño, que, en interacción con los anteriores, pueden desencadenar la aparición del mismo.

Vivencia de acontecimientos vitales, traumáticos o estresantes

3- FACTORES QUE REFUERZAN Y MANTINEN:

Vivencia de disminución de la ansiedad al evitar situaciones de exigencia de habla..

Acomodación del entorno a la conducta del niño

Exceso de atención recibida

Cogniciones, expectativas y comentarios de aceptación del problema.

Aceptación de respuestas no orales

DIAGNÓSTICO DEL MUTISMO SELECTIVO

La asociación Americana de Psiquiatría (A.P.A), incluye el mutismo selectivo en el apartado de Trastornos de inicio en la infancia, niñez y adolescencia.

Es importante tener unos criterios para su diagnóstico. Son los siguientes:

1º- Incapacidad persistente a hablar en situaciones específicas (en la escuela y en general en situaciones en las que estén presentes personas desconocidas).

2º- La alteración interfiere en el rendimiento escolar o la comunicación social.

3º- La duración de la alteración es de por lo menos un mes.

4º- La incapacidad para hablar no se debe a una falta de conocimiento o fluidez del lenguaje hablado requerido en la situación social.

5º- El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de la comunicación y no aparece exclusivamente en el transcurso de un TGD, esquizofrenia o u trastorno psiquiátrico.

PAUTAS Y ORIENTACIONES

La tarea del profesorado y del tutor del alumno será, por una parte, la de establecer una vinculación afectiva positiva con el alumno que le aporte la seguridad suficiente para enfrentarse a las situaciones, y por otra parte, la de planificar actividades de clase que requieran de una comunicación verbal.

1- Pautas para mejorar las condiciones personales y sociales

- Posibilitar en las dinámicas del aula la planificación y el diseño de actividades en grupo (juego social y trabajo cooperativo, etc.).

Evitar la sobreprotección, no haciendo las tareas que el alumno puede hacer.

- Asignar pequeñas tareas de responsabilidad dentro del aula y del centro educativo ajustadas a la edad (hacer recados, repartir/recoger material, borrar la pizarra, pedir fotocopias al conserje).

- Aumentar el control del adulto en la interacción escolar con el fin de evitar el aislamiento del alumno y la existencia de tiempos en los que la actividad depende de su propia iniciativa.

- Crear un clima de seguridad y confianza en el aula favorable a la comunicación verbal.

2- Pautas específicas para la estimulación del habla

- Buscar y compartir momentos de comunicación con el alumno para el desarrollo de una vinculación afectiva y comunicativa.

- Realizar actividades en los que el profesor participe con el alumno

g f g g . f g ec. g dc g . f g

- Planificar y diseñar actividades de preparación al habla que no exijan interacción verbal, pero sí comunicación corporal y producción de sonidos.

Actividades de movimiento corporal (imitación de gestos, adivinar objetos o

cee g gf c g ec. f c e c g e g f cf

Actividades con sonidos inarticulados y articulados (encadenamiento de sonidos, gradación de sonido, asociación de sonidos a movimientos,..)

- Tener en cuenta al planificar las actividades el número de alumnos participantes, empezando con grupos muy reducidos (parejas y tríos) y ampliando progresivamente el número.

- Ofrecer ayudas al alumno en los inicios de la actividad a través de un compañero o del propio profesor, para la incorporación a la misma con el fin de evitar la tendencia al aislamiento y a la no participación.

- Planificar y diseñar momentos diarios y frecuentes en los que el profesor haga una pregunta sencilla al alumno (inicialmente se solicitará una respuesta de una sola palabra, progresivamente se plantearán preguntas que requieran respuestas de mayor longitud).

- Plantear actividades de pareja que requieran emisiones verbales sencillas en cuanto a contenido y breves en cuanto a longitud.

- Organizar el aula en pequeños grupos de trabajo en los que se le facilite al alumno el intercambio verbal con compañeros. Es importante que los agrupamientos sean establecidos previamente por el profesor cuidando especialmente la composición de los grupos (inicialmente con los alumnos con los que tiene una mayor relación).

- Partir siempre de lo que el alumno es capaz de hacer en cada momento, planificando y llevando a cabo, siempre de forma progresiva, actividades de mayor complejidad.

- Reforzar siempre cualquier aproximación del alumno a la respuesta exigida.

- Ir aumentando la exigencia y las situaciones de intercambio comunicativo, evitando con ello la acomodación del alumno y del entorno al nivel alcanzado.

BIBLIOGRAFÍA

Ahne, Verena, «Mutismo selectivo», *Mente y Cerebro*, 38, 2009, págs. 14-19.

Carmen Cortés Urbán, Consuelo Gallego Gallego, M. Pilar Marco Gallo, G gge Ol c c c fggee g g g e ge g c g e g c . Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

14-EL JUEGO SIMBÓLICO Y DRAMÁTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

El ser humano posee una enorme potencialidad expresiva, ese caudal se traduce en el niño a través de las cuatro modalidades básicas: corporal, lingüística, plástica y rítmico musical.

En los niños pequeños las distintas modalidades expresivas se integran en un todo, y de forma prácticamente espontánea se manifiestan en el juego; con lo que éste se constituye no sólo en la actividad más importante y repetitiva del niño, sino también en el canal más pujante, variado y creativo. El juego es la más importante manifestación observable del proceso expresivo infantil.

Contenido

Introducción
Juego simbólico y dramático
La función del educador
Bibliografía

JUEGO SIMBÓLICO Y DRAMÁTICO

EL JUEGO Y SUS MODALIDADES

Cualquiera que sea la orientación psicológica adoptada para conceptualizar el juego, existe después una cierta unanimidad a la hora de explicar su evolución. El niño, que comienza jugando de forma libre y espontánea, poco a poco va haciéndolo de forma grupal e interactiva con otros niños, lo que trae como consecuencia la aparición de la regla como norma de juego.

Las modalidades en que el juego se manifiesta son prácticamente infinitas, pero en relación a la edad, son según Piaget:

-Juego sensomotor (0 – 4 años)

El niño obtiene placer al realizar actividades en las que intervienen la coordinación sensomotriz. El juego consiste en la repetición de movimientos y en el aprendizaje de otros nuevos.

-Juego simbólico (2 – 6 años)

Su función principal es la asimilación de lo real al yo. En esta etapa aparece la capacidad de evocación de un objeto o fenómeno ausente y con ello las circunstancias propicias para que se manifiesten en él los conflictos afectivos latentes. Durante este período los aprendizajes más significativos tiene lugar a través del juego.

-Juego reglado (de 6 años en adelante)

Combina la espontaneidad del juego con el cumplimiento de las normas que comporta. Tienen una función especialmente socializadora y suelen ser juegos organizados, que con frecuencia se realizan en equipo y que entrañan algún tipo de competitividad.

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO

Pero si el juego es característico de la infancia, es cierto que ninguna es tan prolongada como la humana.

La mayoría de los padres, muchos educadores y pediatras, algunos psicólogos y todos los niños piensan que el juego es importante para el desarrollo infantil. Nosotros sostendremos la misma tesis tomando como base los trabajos de psicólogos tan reconocidos, por su contribución a la psicología evolutiva, como J. Piaget, L.S. Vigotsky, J.S. Bruner o el propio S. Freud. Las investigaciones más recientes no hacen sino afirmar esta idea.

El juego constituye un modo peculiar de interacción del niño con su medio, que es cualitativamente distinto del adulto. Hoy, la mayoría de los especialistas en el tema reconocen que e g f g c c categoría genérica de conductas muy diversas.

El hombre juega más, durante más tiempo y a juegos que son específicamente humanos. Pero, aunque designemos con un mismo término a actividades tan diversas, no se debe eludir sus diferencias ni el hecho de que aparezcan, siguiendo un orden, en momentos diferentes del desarrollo. E cdg dg e c g c g g c c cd c e . g g c c e c g e c c e c g g f c f . e c f c f g g g g f c g en un determinado momento de la vida y las formas lúdicas más elaboradas se construyen sobre otras más simples.

EL JUEGO SIMBOLICO

Aunque hay distintos tipos de juegos, muchos consideran el juego de ficción como el más típico de todos, el que reúne sus características más sobresalientes. Indudablemente es el que más nos interesa aquí por ser el g f c g g c g f c f g g e c 0 G g g f g g g f g ce g g c g e g g c g g g 0

Fingir, ya se haga en solitario o en compañía de otros niños, abre a éstos a un modo nuevo de relacionarse con la realidad, de distorsionarla, de plegarlas a sus deseos y de recrearla distinta en su imaginación.

C c . g f c g c g c f c f c g g g e c g g dominado. Los animales y monstruos que le fascinan y asustan al mismo tiempo, se convierten en sumisas criaturas de su fantasía.

Hay que tener en cuenta que, al dejar de ser bebé, las actividades de las personas que le cuidan también se modifican. Con el desarrollo motor se amplía enormemente su campo de acción, se le permite o se le pide participar en tareas que antes le estaban vedadas y, sobre todo, aparecen mundo y personajes suscitados por el lenguaje.

La inagotable curiosidad que siente por esta realidad que le desborda sólo es comparable a la fruición con la que se zambulle en este nuevo tipo de juegos: los de ficción.

Los psicoanalistas ha insistido, con razón, en la importancia de estas elaboraciones fantásticas para poder mantener la integridad del yo y dar expresión a los sentimientos inconscientes.

propia ficción con esporádicas alusiones al compañero para informarle o pedirle que rectifique aspectos muy generales del mismo.

Esta ausencia de cooperación entre jugadores ha llevado a Piaget (1945) a fg g g d e e g eg . eg cf g intereses y deseos. A pesar de ello, y aunque sus observaciones hayan sido ratificadas por otros muchos autores, este juego egocéntrico no siempre se caracteriza por la impermeabilidad a las acciones y sugerencias de los demás compañeros de juego.

En un interesante estudio, C. Garvey (1979) sostiene que el juego es social desde el principio, que su carácter individual y privado es un aspecto secundario de una actividad que se genera siempre en un contexto social. En apoyo de su afirmación muestra los resultados de sus propias observaciones a parejas de niños entre 2 y 5 años.

Sus análisis de las conversaciones infantiles mientras jugaban muestran que desde edad tan temprana se diferencian claramente las actividades que son juego de las que no lo son, y que, cuando la situación es ambigua, los niños recurren al lenguaje para hacérsela explícita unos a otros. Y los c g temas de juego, que permite la coordinación de los diferentes papeles interpretados por cada jugador, son negociados en el curso de su puesta en escena, por simples que ellos fuera, desde las edades más tempranas.

Pero esté presente desde el principio o surja sólo paulatinamente, lo cierto es g g g f c c g c e f c g g c c e ce gc fg los otros compañeros. Parece que las situaciones fingidas cobran mayor ec c fg c c g c g ge fg g gc fc más de un jugador.

l c f c g e c c g g fg g g c gec f fc g g carácter mayor de obligación si es compartido por otro niño. El material de g g g . f fc. c g c ec g fc . c g . fe . cg c . ge0Ug g c g g c g ce g g g cf fg con los niños. Al jugar se explican ante sí mismo en qué consiste en ser madre, cazador o maestra.

No se trata de la mera imitación de una persona concreta, sino del concepto mismo de cada rol social definido por sus acciones más características y, con frecuencia, exageradas. Así, una maestra debe dar órdenes y castigar continuamente, del mismo modo que una tendera no puede dejar de vender en ningún momento.

La coordinación de acciones y papeles sólo se logra, a una edad en la que aún no es posible la elaboración de reglas arbitrarias y puramente e g e cg . ce c g g g e c c g egfg fg g f cf 0Fg este modo surge el contraste entre el conocimiento que cada jugador posee de los papeles representados.

Cuando hay discrepancias en la síntesis de las acciones el recurso último es la vida real o un reforzamiento del carácter puramente fantástico del juego con afirmación explícita del mismo por los jugadores.

Una aportación fundamental de este tipo de juegos es descubrir que los objetos no sirven sólo para aquello que fueron hechos, sin que pueden utilizarse para otras actividades más interesantes. Un simple palo se transforma en caballo, en espada o en puerta de una casa.

De mismo modo que para el niño pequeño lo importante no era el cajón sino la acción de abrirlo y cerrarlo, en los juegos de imaginación lo importante no

c e c . d g . g g g f g c e g e g 0

JUEGO DRAMATICO. JUEGO ESCENICO.

La dramatización se inserta plenamente en el marco del juego simbólico hasta llegar a constituir el más genuino de estos juegos, también llamados de fantasía, y, utiliza las dos últimas modalidades lúdicas, que en su plasmación externa y observable se denominan:

Conviene diferenciar dramatización y juego dramático del teatro. El teatro supone una preparación al drama, un espacio específico para representarse y en público. En relación con la infancia, se puede diferenciar entre el teatro de niños y el teatro para niños, el primero es realizado por ellos mismos y el segundo, el que realizan los adultos para los pequeños (por actores, muñecos, o de forma mixta). Es necesaria una cierta madurez para la puesta en escena del teatro, por lo que no es una técnica a emplear en educación infantil.

Las conquistas del niño a través del juego dramático.

- Es consciente de sus emociones y desea expresarlas para hacérselas entender a sus amigos.
- Utiliza la mímica de sus compañeros para enriquecer sus expresiones.
- Adecúa sus gestos a las exigencias de las situaciones que está experimentando.
- Utiliza las posibilidades de su cuerpo para expresarse, representar, moverse.
- Observa y comprende detalles significativos de una situación y los integra para reproducirlos de forma expresiva.
- Mientras narra con las marionetas, utiliza las palabras adecuadas a cada personaje, a las situaciones.
- Sabe manipular una o más marionetas.
- Ordena su pensamiento para dar lugar a una historia coherente.
- En la distribución de roles y partes acepta hacer de malo.
- Expresa juicios y críticas sobre las interpretaciones de los compañeros.

- Realiza gestos precisos, incluso con una sola mano, para hacer sombras chinescas, para mover una marioneta, para hacer juegos con los dedos.
- Es capaz de seguir las reglas del grupo (hablar o callar según las situaciones, esperar a que sus amigos hagan su parte, etc.).
- Transfiere a una situación nueva comportamientos, conocimientos y habilidades anteriormente adquiridos.
- Valora, juzga las acciones de un juego de en relación con los efectos obtenidos.

LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR

Con la aparición de los juegos de cooperación (a los 5-6 años) el niño es ya capaz de agruparse con sus compañeros para realizar pequeñas representaciones. Es capaz, además de sustituir los objetos por su representación simbólica (la muñeca es sustituida por el gesto de acunarla).

La función del profesor consistirá en:

- Ayudar a crea un clima propicio para que el niño pueda manifestarse libremente.
- Intervenir cuando observe que hay niños líderes que monopolizan los papeles principales de las obras, mientras que otros más tímidos son relegados a realizar papeles secundarios.
- Estar atento a las intervenciones y sugerencias de los niños para introducirlas en la obra.
- Reducir los elementos escénicos y sustituirlos por la creación de un ambiente imaginario, ayudando de esta manera al niño a conseguir un nivel mayor de abstracción.

PASOS A SEGUIR

Aunque la idea fundamental es la improvisación ésta no significa ausencia total de planificación. Pueden seguirse los siguientes pasos:

A. Momento de análisis creativo: antes del juego

1º. Todos los niños elegirán una idea central o tema para la representación. Se procurará que sea elegida en un diálogo, pero cuando esto no sea posible la propondrá el profesor.

2º. Selección de los personajes y distribución de los papeles. Hay que tener en cuenta lo que ya se dijo en un punto anterior: todos los niños deben escoger algún papel (de objetos, personas o animales) En la Escuela Infantil no es aconsejable la libre elección de papeles para los niños, ya que esto puede crear numerosos conflictos. Sin embargo,

hay que tratar de que los niños se hagan cada vez más independientes.

3º. Se prepara un argumento con los hechos y situaciones fundamentales.

4º. Indicación del conflicto dramático: lo que ocurre a y entre los personajes.

5º. Señalar el espacio, el lugar donde transcurre la acción. El profesor ayudará con preguntas a los pasos 3º, 4º y 5º.

6º. Preparación de la escenografía y de los accesorios (si es necesario y los niños lo desean).

B. Momento de la realización: el juego propiamente dicho.

7º. Actuación: hay técnicas que ayudan a que el juego se realice sin problemas (cambio de papeles, el monólogo, el doble).

C. Momento de análisis crítico: después del juego.

8º. Reflexión colectiva sobre lo que se ha hecho. Este paso no debe ser obviado, en la medida de lo posible, en preescolar. Uno de los mayores riesgos es que la diversión provocada por el juego desaparezca a causa de una reflexión demasiado exigente o impuesta por la fuerza.

Es importante tener en cuenta que la experiencia de la dramatización interesa más el proceso que el resultado. Por ello, dicha experiencia no se agota en el corto momento de la realización, sino que comprende todo el camino recorrido por el grupo de niños: desde la primera aproximación al tema hasta la discusión final.

BIBLIOGRAFÍA

<http://villaviciosadigital.es/la-importancia-del-juego-simbolico-en-la-educacion-infantil/>

<http://aventuradiminuta.blogspot.com.es/2012/10/el-rincon-de-juego-simbolico-mucho-mas.html>

<http://madridiario.es/noticia/225000>

<http://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/6/art431.php>

<http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/2300/2318.asp>

<http://www.slideshare.net/nokafe/el-juego-dramtico-en-la-escuela-infantil-5520526>

15-EL NIÑO DESCUBRE A LOS OTROS

AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

A partir del momento en el que el bebé nace, va ser objeto de múltiples acciones sociales que constituyen la base de sus primeras relaciones. Se le van a brindar los mayores placeres que su joven experiencia conoce: alimentos, calor y afectos, se le toca y divierte, etc., aunque también se le reprenda. El lactante se halla en el centro de una multitud de relaciones que anticipan todo lo que será su futura vida social.

En un principio, y si nos atenemos a las exigencias de toda comunicación, este término no tendría sentido, por ejemplo, utilizando con relación al niño y a la niña lactante, ya que sus reacciones no son sino descargas que proviene de sus estado de tensión, sus lloros y sus gestos no son llamadas o señales para comunicarse, son la expresión a nivel exterior de su malestar interior. Únicamente para la madre, adquieren valor de autentica señal y, por tanto, valor de mensaje.

Contenido

Introducción

El niño descubre a otros

-La evolución de la socialización

-Procesos de socialización

Bibliografía

EL NIÑO DESCUBRE A OTROS

Spitz señala que esta expresión interna de su estado es la génesis de los procesos humanos de comunicación que se da en un solo sentido de forma voluntaria, desde la madre. Solamente cuando el desarrollo intelectual permite al niño y a la niña captar las consecuencias de sus llores, la comunicación se dará en el doble sentido.

Por lo tanto, si bien en un primer momento no ha surgido en el lactante la necesidad de comunicación, siendo más bien los adultos los que se relacionan con él, en poco tiempo el niño y la niña establecerá formas de comunicación e interacción, manifestándose éstas a través de la alternativa de las sonrisas y vocalizaciones.

Los padres y los niños, o las niñas, empiezan pues a comunicarse mucho antes de que éstos utilizar el lenguaje, mediante gestos y direcciones de la mirada. Durante el primer año de vida, la interacción entre ambos establece un caudal compartido de conocimientos y experiencias.

Desde que un niño nace da muestras de necesitar de los demás. Aunque sólo sea a través de la búsqueda de alimento que pueda garantizar su supervivencia, pasando posteriormente por conductas de apego que implican repertorios comunicativos elementales, para dar lugar más adelante a conocerse a sí mismo a través del conocimiento de los otros y desembocando, finalmente, en un proceso de adaptación que implica vivir con los demás. Solamente podemos concebir al ser humano como ser social si es capaz de dar satisfacción a esa necesidad de comunicación, independientemente de que su objetivo sea la supervivencia, la manifestación de su Yo como diferente al de los demás o el simple placer de enriquecer y enriquecerse de las experiencias del otro.

LA EVOLUCIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN

Para Bülher, las primeras reacciones del niño ante los humanos son positivas.

Piaget al analizar la evolución social del niño lo hace partiendo desde el desarrollo intelectual. Él considera el egocentrismo intelectual del niño como una actitud espontánea que rige la actividad de la psique infantil en su más temprana edad y que se mantiene a lo largo de toda la vida aunque en estado de latencia. Dicha actitud consiste en la absorción del Yo dentro de las cosas y del grupo social, de manera que el niño cree conocer personas y cosas por sí mismas, cuando en realidad les está atribuyendo caracteres de su propio YO o de su óptica particular. Cuando el niño sale de esa perspectiva equivale a entender que disocia su persona del objeto, dejando su propio punto de vista como diferente al de los demás.

Piaget observa cómo el niño va utilizando su lenguaje en diferentes situaciones y con distintos objetivos. El niño habla cuando está solo, habla para sí mismo cuando está con otras personas delante (monólogo), lo hace sin preocuparse si los otros le escuchan o no, si responden o no (monólogo colectivo). Al estudiar las diferencias, Piaget, considera que hay épocas del desarrollo en que el monólogo lo es casi todo, pasando posteriormente a entablar auténticas conversaciones, sin haber aún perdido en ciertos momentos las características anteriormente reflejadas.

Nielsen continuando en la misma que Piaget, diferencia cuatro estadios.

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

El proceso de socialización es una interacción entre el niño y su entorno. Esta interacción y su resultado, depende de las características del propio niño y de la forma de actuar de los agentes sociales.

La socialización es, por consiguiente, un proceso interactivo, necesario al niño y al grupo social donde nace, a través del cual el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura. A la vez que, recíprocamente la sociedad se perpetúa y desarrolla.

Los procesos de socialización son, fundamentalmente tres:

- Procesos mentales de socialización: adquisición de conocimientos.
- Procesos afectivos de socialización: formación de vínculos.
- Procesos conductuales de socialización: conformación social de la conducta.

Los tres están íntimamente relacionados entre sí. En realidad, no existen de forma separada, pero tiene sentido diferenciarlos porque dependiendo del tipo de actividad a que refiramos serán predominantes unos u otros. En todo caso, es importante señalar que esta distinción es sólo didáctica, sirviéndonos para agrupar y dar sentido a las distintas adquisiciones sociales que hace el niño.

Procesos mentales de socialización.

La adquisición de conocimientos sociales es uno de los aspectos fundamentales del desarrollo social, a la vez que precondition para que tengan lugar los procesos afectivos y las conductas sociales. Sin conocimiento social, no hay conducta social ni vínculos afectivos.

Los procesos mentales de socialización son muy amplios y diversos: conocimiento de los valores, normas, costumbres, personas, instituciones y símbolos sociales, así como el aprendizaje del lenguaje y la adquisición de conocimientos transmitidos a través del sistema escolar y demás fuentes de información. Todo ello hace que un niño conozca cómo es su sociedad, se comunique con sus miembros y pueda comportarse conforme a lo que los demás esperan que haga. De hecho, el proceso de socialización es, en gran

medida, una transmisión de los conocimientos que la especie ha acumulado a través de los años.

Hay estudios relevantes en este campo, y uno de ellos es una revisión llevada a cabo por Shantz (citado por Marchesi, 1985), sobre el desarrollo del conocimiento social. En estos estudios Shantz afirma que el área del conocimiento social se refiere a cómo los niños y niñas conceptualizan a otras personas y cómo comprenden los pensamientos, creencias, intenciones y puntos de vista de los otros.

Marchesi (1985) aborda tres dimensiones del conocimiento social: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de los otros y el conocimiento de la sociedad.

López (1990) limita los procesos mentales de socialización de mayor importancia entre los 0 y los 3 años al reconocimiento de las personas, el reconocimiento de sí, identidad y rol.

Muchos de estos conceptos son adquiridos en algún grado por los niños antes de los dos años; nos limitaremos a presentar los que tienen mayor importancia durante este período y además son menos estudiados en otros temas. En concreto, nos referiremos al reconocimiento de las personas, reconocimiento de sí mismo, identidad y rol.

Desde el momento del nacimiento, los niños pequeños son capaces de percibir algunas expresiones emocionales de los demás y tener experiencia vicaria de ellas.

El reconocimiento de algunas emociones e indicios sociales no significa que los niños reconozcan ya a las personas en cuanto tales, sino que se trata probablemente, en el caso de las emociones, de un mero contagio emocional, y, en el caso del aprendizaje de indicios sociales, del reconocimiento de la recurrencia de determinados estímulos que se repiten y no, necesariamente, del reconocimiento de la persona como algo global.

A lo largo del segundo trimestre de vida, antes de los seis meses, los niños reconocen perfectamente a determinadas personas que adquieren un gran significado conductual para ellos. Este reconocimiento, puesto de manifiesto en numerosas conductas, exige que los niños tengan, al menos, un rudimentario «concepto» de la persona.

Durante el segundo semestre del primer año de vida, frecuentemente en el octavo mes, se produce un cambio cualitativo en el conocimiento social de los conocidos y extraños. Los niños no sólo discriminan entre personas que les son familiares y los desconocidos, sino que adoptan una posición de cautela, recelo o miedo ante los desconocidos. El conocimiento social tiene, también en este caso, vital importancia, porque se ha comprobado que depende de la forma del encuentro con el extraño (rapidez del acercamiento, conducta del extraño, lugar, presencia o ausencia de la madre, situación en que se encuentre el niño, etc.), el que el niño manifieste menor o mayor

cautela, recelo o miedo. Estas reacciones se expresan en conductas visuales (mirada recelosa o abierta), sonoras (lloro o vocalizaciones) y motoras (abrazos a la madre, ocultamiento de la cara, aceptación o rechazo del contacto, etc.), que ponen de manifiesto que el niño hace una valoración de la persona que se acerca a él y de la situación en que el encuentro tiene lugar.

Procesos conductuales de socialización.

La socialización implica también la adquisición de conductas consideradas socialmente deseables, así como el evitar aquéllas que son juzgadas como antisociales. Para ello, no basta con que el niño conozca lo que es adecuado o no, sino que es necesario que adquiera un determinado control de la conducta y se sienta motivado a actuar de forma adecuada. Las motivaciones que favorecen la conducta pueden basarse en la moral (lo cual supone interiorización de normas), el razonamiento sobre la utilidad social de determinados comportamientos, el miedo al castigo, o el miedo a perder el amor o los favores que recibe de los demás.

Suponen:

- El conocimiento de valores, normas y hábitos sociales.
- El control sobre la propia conducta.

Incluyen:

- Aprendizaje de hábitos sociales: comer, vestir, etc.
- Aprendizaje de habilidades sociales.
- Conductas pro sociales y evitar conductas consideradas indeseables.

En esta etapa tienen una importancia extraordinaria muchas de estas habilidades sociales, las cuales son fundamentales con respecto a situaciones de interacción posteriores. Estas conductas suponen el conocimiento de valores, normas y hábitos sociales y conductas de autocontrol.

Conductas propias de socialización en esta edad son la elección de ropas pertenecientes a su categoría sexual, habilidades de vestirse-desvestirse, control de esfínteres, elementales hábitos de mesa, respeto al turno de comunicación (habla y escucha), conductas de petición, de intercambio, preguntas, etc. Es un período en que por desconocimiento o incompreensión de la norma social la niña y el niño adquieren, a veces reiterada mente, rabietas ante la exigencia de la misma. Poco después, en los años del segundo ciclo de la educación infantil, será un logro social previo a la escolaridad obligatoria en la mayoría de los niños.

¿Cómo aprenden los niños las conductas sociales? La mayoría de ellas siguen los principios generales les del aprendizaje y encontramos conductas

aprendidas por imitación, por reforzamiento positivo (habitualmente utilizado para el aprendizaje de control de esfínteres), preparación y práctica (vestido y hábitos de mesa), instrucción y práctica de hábitos elementales de aseo), etc.

Procesos afectivos de socialización.

Este componente resulta esencial, sobre todo en los primeros momentos de vida, por cuanto la dependencia que se crea en un niño que es capaz de aprender y que está orientado a la búsqueda de estímulos sociales va a condicionar la personalidad futura y las interacciones sociales del individuo. Dos vínculos afectivos básicos son la conducta de apego y la amistad.

El primero de ellos lo vamos a analizar a continuación, como un apartado de mucha significación, dejando la amistad para analizarla en otros temas.

16-LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS. REFLEXIÓN Y PAUTAS PRÁCTICAS

AUTOR: Patricia González González

CENTRO TRABAJO: CP Ermitagaña

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

Existen, en nuestro país, numerosos proyectos que fomentan la enseñanza del inglés desde edades tempranas. Todos son diferentes en metodología y visión del inglés como lengua de comunicación, pero todos tienen en común el deseo de estimular a los alumnos para que se familiaricen con la lengua extranjera desde la etapa escolar.

Las ventajas de aprender inglés en la etapa de Infantil y Primaria son tangibles, sobretodo cuando los maestros recogemos los primeros frutos de nuestro trabajo, alumnos motivados con el idioma, que comprenden y que intentan comunicarse en inglés.

Este artículo pretende ser una reflexión para la mejora de la evaluación de los programas de metodología bilingüe, para saber que es lo que funciona en los proyectos y que deberíamos cambiar para que nuestros alumnos aprovechen al máximo el aprendizaje de una segunda lengua en la escuela.

Contenido

Introducción

Ventajas del aprendizaje de idiomas

La metodología: eje vertebrador de los programas de aprendizaje de idiomas.

La importancia de la evaluación.

Conclusión

Bibliografía

Para ellos vamos a hacer un análisis de cuáles son las ventajas del aprendizaje del inglés, que procedimientos, instrumentos y herramientas de evaluación se pueden utilizar y concluiremos con una visión de evaluación global que nos puede dar la metodología del portfolio, sin olvidar una visión otorgada por las familias, que son las que nos pueden presentar datos relevantes.

El alumno es el que tiene que salir beneficiado de una evaluación en la que reflexionemos sobre el aprendizaje y cómo maximizar el potencial de cada niño.

VENTAJAS DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

En los últimos años han surgido, demandados por las administraciones educativas, programas que fomentan el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Son muchas las ventajas de tener una exposición temprana a una lengua extranjera:

1. Cuestiones neurológicas:

El momento más adecuado para el aprendizaje de una lengua extranjera se sitúa en las primeras edades de la vida, cuando todavía se poseen los mecanismos neurológicos activos para facilitar la integración de los sonidos, diferentes, que proceden de otros idiomas. La plasticidad del cerebro es mas amplia que en la edad adulta, lo que interviene en los mecanismos de fonación y de discriminación auditiva.

2. Formación de una conciencia cultural:

Vivimos en un mundo multicultural, en el que la conciencia de la riqueza se basa en el entendimiento de otras culturas y pueblos, el inglés es la lengua franca de intercambio de muchos países en el mundo, aprender inglés es estar abierto al mundo.

3. Entrenamiento cerebral:

El aprendizaje de lenguas distintas ha sido defendido por los especialistas como una forma muy eficaz para agudizar la mente y desarrollar las capacidades intelectuales y cognitivas que se hallan relacionadas con los desarrollos neurológicos del cerebro. De hecho, existen teorías que relacionan el aprendizaje de lenguas y elementos favorecedores para frenar el avance enfermedades como el Alzheimer.

4. Mejora la autoestima:

Aprender una lengua extranjera contribuye al desarrollo social, emocional y moral; nos relacionamos con más gente, tenemos más confianza en nuestras posibilidades, somos más libres para movernos, viajar, entablar amistades.

5. Futuro mejor:

El aprendizaje de una o varias lenguas se convierte en una promesa de un futuro con posibilidades ya que facilita la entrada en el mundo del trabajo y abre campos profesionales a quienes los dominan.

LA METODOLOGÍA, EJE VERTEBRADOR DE LOS PROGRAMAS DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS.

El inglés juega un papel cada vez más importante en la sociedad y la combinación de contenidos curriculares e idiomas ofrece a los alumnos una mayor oportunidad para comunicarse y practicar inglés en contextos diferentes.

De ahí que en la última década, los programas bilingües han experimentado un gran desarrollo a lo largo de la geografía española especialmente los basados en la metodología AICLE (aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera) que es la traducción directa de CLIL (content and language integrated learning).

Estos programas se han desarrollado en convenio con el British Council, y tiene unos objetivos determinados, entre los que naturalmente están el fomentar la adquisición de la lengua extranjera y la materna por medio de un currículo integrado basado en los contenidos, sensibilizar a los alumnos en los intercambios culturales, y fomentar las nuevas tecnologías.

Los programas, como medida general, proponen dedicar un porcentaje significativo del horario a la lengua inglesa, entre un tercio y un 40%, dedicando horas lectivas semanales a determinadas materias en lengua inglesa. Esto permite a los alumnos desarrollar contenidos curriculares en otro idioma.

Los objetivos generales de un proyecto bilingüe que no debieran faltar en la etapa de infantil o primaria:

- Utilizar oralmente la lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del contexto el aula
- Desarrollar estrategias de intervención mediante actividades para llegar a la comunicación en lengua inglesa en el centro
- Familiarizar a los alumnos con la lengua inglesa, utilizando métodos apropiados para su edad que sean interesantes y divertidos.
- Lograr que los niños desarrollen su comprensión del inglés hablado y sentar las bases de una buena producción oral.

La programación de aula deberá recoger los aspectos siguientes:

La programación de aula es una herramienta decisiva en todo programa de innovación educativa, ya que en ella se reflejan los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje-proceso de mejora. En ella se precisan el conjunto de objetivos didácticos, bloques de contenidos

y actividades de aprendizaje y evaluación, metodología específica, orientaciones, relaciones de comunicación y organización de la clase y de las actividades, medios, recursos y materiales que los maestros tenemos coordinadas en nuestros equipos docentes, y que deben estar siempre presentes a la hora de realizar nuestra labor educativa.

Los elementos mínimos que debe tener una programación son los siguientes:

- 1.- Objetivos
- 2.- Contenidos
- 3.- Estrategias metodológicas (criterios y organización del aula)
- 4.- Actividades
- 5.- Evaluación (qué, quién, cómo y cuándo evaluar)
- 7.- Atención a la diversidad

Estas programaciones de aula no son un dogma a seguir, sino que tienen que ser flexibles para poder adaptarlas a las necesidades de nuestros alumnos, y sobretodo entender que los programas bilingües requieren una coordinación máxima entre el profesorado integrante, y una constante reflexión de la práctica educativa.

LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN

La evaluación cobra gran importancia a la hora del diseño de cualquier proyecto vital, no podemos mejorar en ningún aspecto de nuestra vida sin reflexionar acerca de cómo lo estamos llevando a cabo.

La evaluación en el entorno escolar, se aleja del juicio hacia el alumno, y se acerca, por otra parte sobre una reflexión crítica del proceso y de sus componentes para saber en qué aspectos se puede mejorar.

Los programas de aprendizaje de lengua extranjera, necesitan de un reflexión constante para adaptarlo a las necesidades de nuestros alumnos, y a las del centro y la sociedad donde se están desarrollando.

Se trata de una labor en la que debe influir toda la comunidad educativa, que incumbe no solo a la administración ni al profesorado, sino a los alumnos y a sus familias, que son los últimos beneficiarios de los programas. Solo mediante la reflexión conseguiremos aprendizajes más significativos en el alumnado y metodologías más activas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa.

Aspectos legales básicos de la evaluación

La LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (L.O.E.), en su Artículo 20 denominado Evaluación recoge lo siguiente:

La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.

2. El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.

3. No obstante lo señalado en el apartado anterior, el alumnado que no haya alcanzado alguno de los objetivos de las áreas podrán pasar al ciclo o etapa siguiente siempre que esa circunstancia no les impida seguir con aprovechamiento el nuevo curso. En este caso recibirán los apoyos necesarios para recuperar dichos objetivos.

4. En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas.

5. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación.

Características de la evaluación en programas de aprendizaje del inglés

Todo programa de innovación educativa tiene que tener en cuenta que ha de realizar una toma de contacto con la evaluación, tanto de los resultados de los alumnos, como del programa, para tener una visión amplia de las posibles propuestas de mejora a realizar. Es imprescindible tener un diseño previo sobre lo que vamos a evaluar, que aspectos vamos a observar, que interrogantes pueden ayudarnos a la reflexión para la mejora del programa.

Las características de una evaluación de programas educativos que tienen como objetivo principal el fomento de la lengua inglesa tienen que tener estas líneas generales:

La evaluación de carácter globalizador: la evaluación será global en cuanto se referirá a las competencias básicas y a los objetivos generales de etapa y tendrá como referente el progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo, a la vez que se tienen en cuenta que el inglés es la lengua vehicular en algunas de ellas.

Evaluación de carácter continuo: el equipo docente recoge información de manera permanente y sistemática de su alumnado a través de registros, con el fin de detectar los progresos y las dificultades en el momento en que se producen, indagar en sus causas y, adoptar las medidas necesarias que permitan al alumnado optimizar su proceso de aprendizaje.

Evaluación de carácter formativo Al profesor le permite analizar críticamente su propia intervención y tomar decisiones al respecto. La información recabada sirve en un proceso de mejora, tanto para la administración educativa como para los integrantes del proceso y para el fin principal que es para que el alumno mejore en el proceso, no para juzgarle sino para poner todos los medios a su alcance para que sus aprendizajes sean significativos.

Técnicas e instrumentos de evaluación

La evaluación debe ser consecuente con el programa de aprendizaje del inglés, por lo tanto, debe estar inmersa en los programas y no debe ser un elemento que los alumnos perciban como extraño, sino como un elemento natural en el proceso de aprendizaje. Los instrumentos que se pueden llevar a cabo para la evaluación son:

- La observación diaria, es una gran herramienta ya que nos indica el avance en los aprendizajes del alumno, y podemos ayudarle a mejorar día a día. Esta observación a veces es espontánea, ya que observamos globalmente el comportamiento, las relaciones etc, pero puede estar sistematizada por medio de registros. Los registros nos muestran conductas deseables y observables en los alumnos, no deben ser muy extensos, pero deben facilitar la evaluación de: intervenciones en clase, autonomía y grado de reflexión de los alumnos, o la motivación y la curiosidad que muestran en la lengua inglesa.
- Entrevistas a las familias y cuestionarios. Las familias nos pueden dar una visión más global del avance del alumno de lo que vemos en clase, ellas, nos muestran aspectos mas personales que es

beneficioso tener en cuenta a la hora de la evaluación, y debemos creer en ellas y prestarles nuestro apoyo y atención educativa.

- El portfolio o dossier del alumno. Es una idea tomada de la metodología del portfolio, en la que el alumno, en su dossier personal tiene una colección de trabajos, elegidos por el, que muestran sus mejores obras, de las que el está orgulloso. Es una buena manera de ver la mejoría a lo largo del curso, y de que el alumno note que está haciendo progresos conforme a sus aprendizajes, ya que el alumno es el protagonista de sus aprendizajes.
- **La autoevaluación.** Los alumnos tienen que tener una parte de su aprendizaje en la que reflexionen, con ayuda de sus compañeros y del profesor de lo que va bien, cómo aprenden mejor, saber identificar sus habilidades para potenciarlas, y escuchar críticas constructivas sobre como mejorar en su trabajo diario.

Las familias y los programas de aprendizaje del inglés. La evaluación

Todos los datos que los docentes obtenemos tienen que ser conocidos por el resto de personas o entidades que se ocupan de la educación del alumno.

Los padres de nuestros alumnos deben tener una información clara de los progresos de sus hijos en los programas de aprendizaje del inglés. Normalmente, los tutores deben tener una información precisa sobre la exigencia de estos programas, y lo que sus hijos van a aprender y el dominio de la lengua que van a tener.

Algunos padres se muestran muy frustrados, sobretudo en los niveles de infantil, si el niño no produce en inglés, es muy importante explicarles que estos niveles iniciales consisten en un contacto con la lengua que no implica necesariamente que el niño produzca el inglés o que lo haga fuera del aula, porque no generaliza los contextos. Hay que informarles en las distintas reuniones de padres de las exigencias que se deben tener con ellos, sobretudo de autonomía personal y de motricidad fina y gruesa, ya que son preguntas demandadas por ellos, y sobretudo insistirles en que cada niño tiene su ritmo y huir de las comparaciones.

La evaluación ha de adaptarse a los padres, y las informaciones tanto en las reuniones como en los boletines tienen que ser claras, en un lenguaje preciso y sobretudo desde la profesionalidad y la comprensión de las distintas posibilidades de los alumnos.

Los informes escolares tendrán el carácter educativo, y al ser periódicos, proporcionarán a los padres una visión de mejora del aprendizaje de los niños, y nos proporcionará datos relevantes para estrategias remediales en caso de necesitarlas.

CONCLUSIÓN

Los programas educativos que fomentan el aprendizaje del inglés son positivos, ya que dan la oportunidad a los alumnos de mejorar en sus aprendizajes y en su exposición a la lengua extranjera. No obstante, la evaluación de estos programas merece una reflexión, orientada finalmente al alumno, para reconducir lo que se deba mejorar y dejar instaurado lo que funciona.

Lo que no debemos olvidar es que el alumno es el protagonista de los programas y a él van dedicados tanto estos como la educación en general.

BIBLIOGRAFÍA

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006 de 3 de mayo)

TENBRINK, T.D. (1988). Evaluación: Guía práctica para profesores. Narcea, Madrid.

SANTOS, M (1993). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe, Málaga.

17-EL PAPEL DE CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL CON LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

La adecuada interacción familia-colegio, es determinante para todo el proceso de socialización que ha de seguirse y perfeccionarse en la relación con los compañeros en el centro educativo. En este sentido el niño y la niña deben sentirse valiosos e importantes por algo y para algo, y es deber ineludible de los educadores despertar en sus educandos ese sentimiento de autoestima y valía, de confianza y seguridad en sus propias capacidades.

Hacia los tres años es cuando el niño y la niña acceden a una mayor integración social y se muestran más firmes, tranquilos y seguros con otros niños y niñas. Pasarán del período de jugar al lado de otros niños y niñas", a participar y jugar con ellos.

Sin embargo, algunos presentarán ciertas reacciones negativas, por ejemplo: agresividad, aislamiento y estados depresivos, regresión a conductas infantiles, pesadillas y terrores nocturnos o, incluso, conductas alternativas y extremas.

Contenido

Introducción

El papel del centro en la prevención e interacción con los niños en situación de riesgo

Principales conflictos en el grupo

Bibliografía

EL PAPEL DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA PREVENCIÓN E INTERACCIÓN CON LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

La filosofía educativa moderna, o su enfoque ecológico si se quiere, pasa por el potenciamiento de entornos normalizados como hábitat de los niños en situaciones de riesgo social o con necesidades educativas especiales. Dicha filosofía se concreta en cuatro principios: normalización, sectorización, integración e individualización.

El principio de *normalización* nos dice que las personas con algún tipo de disminución (a cualquier nivel) deberá de poder disfrutar de unas condiciones de vida lo más parecidas posible al resto de la sociedad.

Este principio nos lleva al de *sectorización*: el individuo debe poder utilizar los servicios de la comunidad en la que vive.

Por *integración* se entiende el proceso mediante el cual se facilita que el individuo participe del grupo disfrutando de todos sus derechos y en la medida de sus posibilidades.

La *individualización* remite al conjunto de adaptaciones precisas para ajustar los objetivos, estrategias, etc. generales a las necesidades de cada individuo en particular.

En el Centro de Educación Infantil donde sus objetivos apuntan más al desarrollo integral de la persona, los contenidos deberán trabajarse desde un punto de vista globalizador como con cualquier otro educando.

Las posibilidades de modificación de la conducta y de la capacidad de comprensión y adaptación al entorno tienen en la primera infancia su momento idóneo, de ahí la importancia de que reciban una atención temprana.

A este hecho hay que añadir la dependencia y fragilidad de la estructura afectivo-emocional del niño y la niña pequeña. La vivencia afectiva-emocional será modificadora de su proceso madurativo bien sea para favorecerlo o para entorpecerlo.

Se trata, pues, de un proceso de adaptación entre cada niño o niña y su entorno. Adaptación que nos indica una multidireccionalidad. Este proceso debe ser dinámico y generador de nuevas situaciones que habrá que ir conociendo, analizando y dándole respuesta sucesivamente.

En esta adaptación hay que distinguir dos tipos de elementos. Por un lado se trata de adaptar, en la medida de lo posible, todos y cada uno de los elementos que configuran la vida cotidiana del niño. A saber:

- Las actividades propias de la rutina diaria.
- Los juegos bien sean comunicativos, manipulativos, etc. que normalmente

se realizan.

- Los juguetes y materiales que están al libre alcance del niño o la niña.
- Las actividades escolares.
- Las situaciones más excepcionales: fiestas populares, excursiones, etc.

Esta adaptación debe ser hecha con sus *objetivos* y puesta en funcionamiento de tal forma que no entorpezca la relación normalizada con los niños y niñas. Debe ser fruto de una elaboración conjunta y de una actitud activa de las personas que se verán implicadas en ello.

Habrà que introducir también en esta cotidianeidad del niño aquellos elementos complementarios que le sean necesarios para que puedan conseguir su proceso madurativo. Es decir, en algunas ocasiones será preciso modificar o introducir *elementos del medio*: objetos, hábitos, materiales, etc.

Otras veces habrá que buscar *actividades* paralelas que enriquezcan cuantitativa o cualitativamente un determinado aspecto. Por ejemplo, juegos que pueden asimilarse a la situación de juego dirigido y que van encaminados a incidir de forma específica en alguna capacidad o aprendizaje determinado.

Es importante señalar, que la inmensa mayoría de las veces este tipo de actividades o elementos complementarios no son tan diferenciados que extrañan a los otros niños ya sean hermanos o compañeros de la escuela infantil. Todo lo contrario, habitualmente sucede que se convierten en un elemento útil para el conjunto de los niños y niñas, y por tanto, como un recurso educativo generalizable total o parcialmente.

Y esto es así porque no se trata de actuaciones educativas diferenciadoras, sino que básicamente sucede que de lo que se trata es de enfatizar y enriquecer la propia actuación educativa.

La existencia de situaciones de riesgo social es, en sí misma, motivo de constante revisión de objetivos, funcionamiento, actividades, actitudes, etc. Y este hecho debe ser analizado como un elemento favorable a la calidad de la intervención educativa.

PRINCIPALES CONFLICTOS EN GRUPO

Es lógico que la vida en grupo suponga una serie de conflictos y dificultades para los niños y niñas, que en constante convivencia tienen que compartir y amoldarse a una cierta disciplina. Sin embargo, como ya hemos visto, estas complicaciones no suelen ser graves y, normalmente, se van solucionando por sí solas, con la ayuda del educador que tendrá siempre presentes las necesidades del niño y la niña. Por otro lado, el educador debe conocer a su grupo, y gracias a ello, anticiparse a sus problemas de comunicación y a sus deficiencias en las relaciones sociales.

El auténtico conflicto proviene de actitudes inadaptadas de algunos niños y niñas a los que les resulta difícil incorporarse a la vida en grupo.

Entre las **formas negativas de conducta** que pueden presentar tenemos:

1. La agresión abierta: se da en los niños y niñas que se manifiestan con hostilidad saltándose la autoridad y controles. Su postura es de evidente desafío hacia el adulto y hacia los otros niños y niñas, traducido en palabras insultantes, peleas, destrucción de objetos, fuertes rabietas y, en general, toda una serie de actos que generan dificultades tanto en el aula como en la familia.

2. La agresión encubierta: se llama así porque sus manifestaciones no son abiertamente hostiles, al menos en todos los casos. Son, por ejemplo, los celos y el odio que a veces se presentan como defensas que el niño y la niña utiliza para controlar e inhibir la expresión abierta de agresión.

3. La agresión negativa: puede adoptar muchas formas, como la reacción de oposición, el negativismo o las conductas resistentes que se manifiestan porque el niño y la niña hace casi sistemáticamente lo contrario de lo que se espera de él. Esta conducta, cuando no es exagerada, es sólo un modo normal de desarrollo, ya que el niño y la niña prueban con ella sus relaciones sociales, su independencia y aseguran el valor de sus capacidades. Pero exagerada, representa un claro problema de desadaptación.

4. Aislamiento y reacción depresiva: serían los niños y niñas apáticos, indiferentes, cohibidos, que evitan la relación con los adultos, protestando débilmente y refugiándose en la soledad. Hay niños y niñas que por carencia de actitudes sociales, o por otros tipos de deficiencias personales, carecen de amigos aunque lo desean fervientemente, y esto les hace sentirse infelices y refugiarse en un mundo propio de ensueños y fantasías. El niño y la niña con ese tipo de inadaptación se vuelve muy susceptible a las críticas y las observaciones, mostrándose por lo general sumiso y obediente.

El educador deberá siempre estar alerta para vigilar que estas conductas no persistan en los niños y niñas. Nuevamente, subrayar que es importante, por lo tanto, una atención individualizada. Nuestros esfuerzos irán encaminados a conseguir que el niño y la niña adquieran confianza en sí mismo, aspecto indispensable para lograr su autoestima, es decir, la aceptación plena de sí mismo que la conducirá a la aceptación de los demás. También hay que considerar que no podemos tener normas de conducta inflexibles aunque si unos criterios claros que se aplicarán a cada caso de acuerdo con el ritmo de desarrollo de cada niño/a, para lo cual es necesario llegar a conocerle, captarle y aceptarle, sabiendo adaptarnos a él.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.tipsyconsejos.com/problemas-de-socializacion-en-los-ninos/>

www.educaguide.com/.../3EN%20LOS%20CONFLICTOS%20DE%20GRUPO..doc

<http://amaraberri.org/topics/elcolegio/marco/pcc/principiosmetodologicos/individuas/>

<http://www.slideshare.net/guesta16b34a/el-conflicto-en-los-grupos-presentation>

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm

18-DESCRIPCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA LOE

AUTOR: María Aránzazu Ruiz Vidorreta

CENTRO TRABAJO: C.P.E.I.P. Monte San Julián

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

La diversidad es una de las más claras características de nuestra sociedad y por ende nuestras escuelas hoy en día, y es por ello que los mayores esfuerzos de todos los agentes implicados se centran en esta básica característica.

Por diversidad entendemos diferentes capacidades de aprendizaje, así como estrategias, intereses y motivaciones para el mismo de las personas. Además de ello, la integración social, cultural y étnica de las minorías convivientes en los países en la actualidad se torna necesaria dentro de los aspectos del término.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en su Título II divide a los y las estudiantes en tres grupos diferentes, a los que destaca se les debe dotar de un apoyo educativo específico. Este artículo está centrado en la descripción de estos tres grupos, apuntando aquellas características más relevantes en el aula, esto es, alumnos con una necesidad especial de apoyo educativo, estudiantes de altas

Contenido

Introducción

1. Las necesidades educativas especiales más comunes en el aula.
2. El trastorno por Déficit de Atención en el Aula.

Bibliografía

capacidades y aquellos estudiantes que han entrado de una forma tardía en el sistema educativo.

Tras ello nos ocuparemos de los alumnos con Trastorno de Déficit de Atención con y sin Hiperactividad, tanto si han sido previamente diagnosticados de tal como si por sus conductas en el aula se aproximan a los varemos establecidos.

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES MÁS COMUNES EN EL AULA.

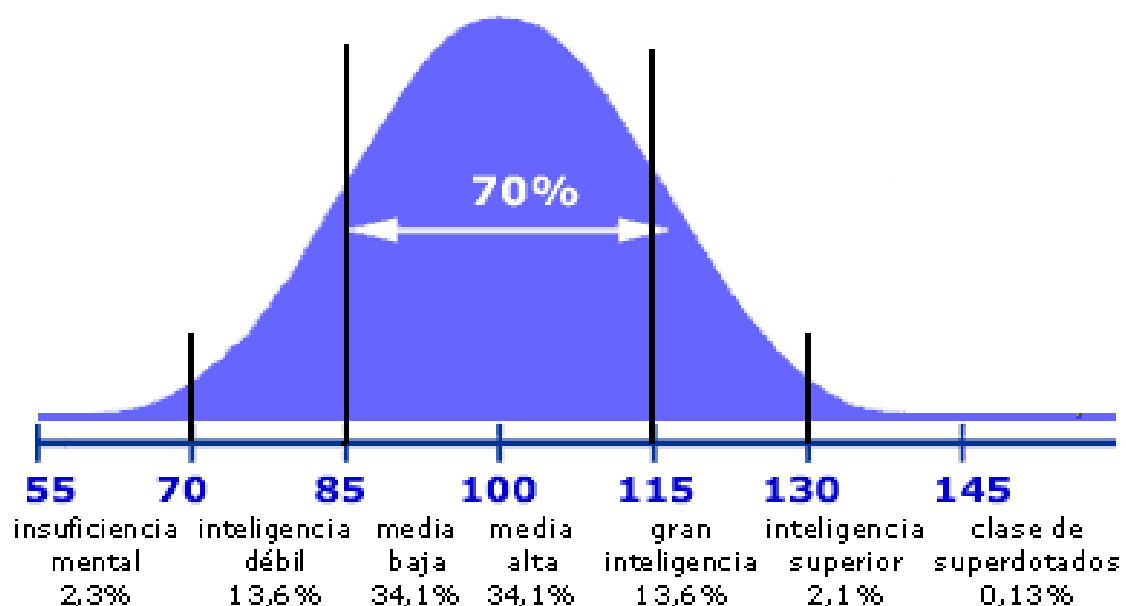
Como hemos mencionado en la introducción, la nueva ley de educación agrupa las necesidades educativas del alumnado dentro de tres apartados debido a sus características o necesidades comunes.

En lo que respecta a los estudiantes con una necesidad especial de apoyo educativo cabe decir que es una agrupación heterogénea en la que se pueden encontrar unas necesidades comunes tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria.

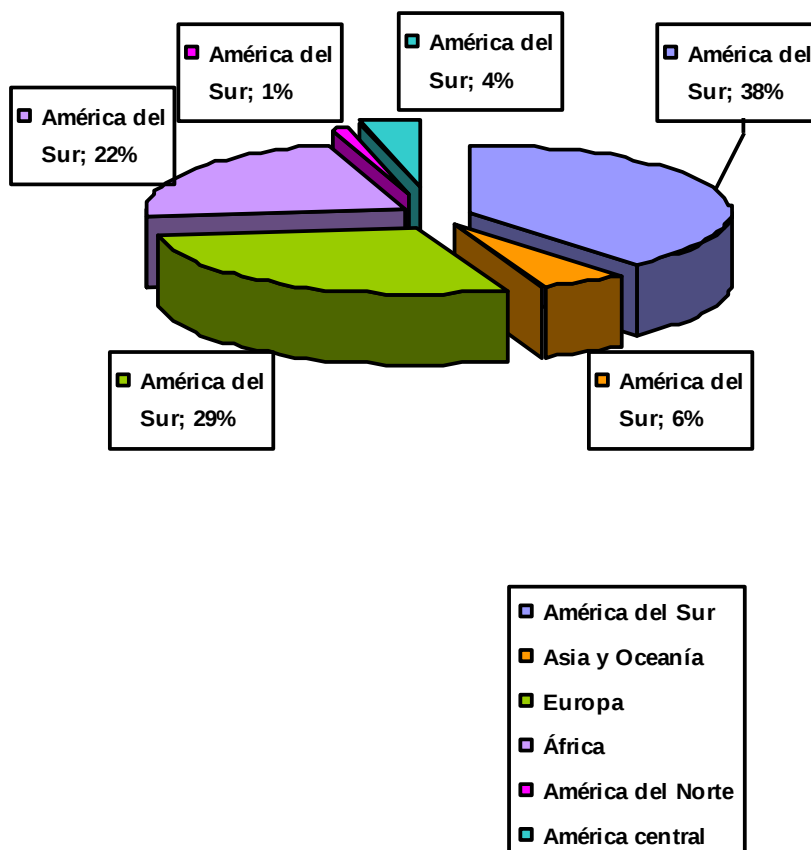
Estas necesidades son variadas y entre ellas podemos encontrar retrasos de maduración, discapacidad psicomotora, fobia a la escuela, dificultades de relación social, adaptaciones familiares, desórdenes comunicativos, entendiendo por ellos tanto en el lenguaje oral por problemas fisiológicos o neurológicos como en el lenguaje escrito como por ejemplo la dislexia, desórdenes de los lóbulos frontales o problemas con las matemáticas como las discalculias, y el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.

Si tomamos como referencia del currículo los alumnos de altas capacidades educativas podemos comenzar diciendo que la inteligencia puede medirse de muy diversas maneras, pero una de las escalas más utilizadas hoy en día refiere sus resultados según la curva normal de Gauss, siguiendo el patrón que presentamos a continuación.

CI



A continuación presentamos los alumnos que han accedido de forma tardía a nuestro sistema educativo. Para ello este gráfico se ha elaborado según los países de procedencia. En la leyenda



EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD

Tal y como mencionamos en la introducción, uno de los problemas cada vez más frecuentes de nuestra sociedad y por ende de nuestras escuelas es el TDAH, es decir, el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Este es uno de los trastornos más comunes que tienen relación con desórdenes neurocomportamentales, lo que tiene que ver con la forma en la que el cerebro regula la emoción, el comportamiento y el aprendizaje del niño o niña.

Los alumnos con TDAH tienen problemas a la hora de prestar atención, controlar el comportamiento impulsivo y, en algunos casos, son más activos que el resto, lo que refuerza la percepción del adulto de niño o niña movido, teniendo más posibilidades de que se le nombre más de lo habitual para mantener un nivel de movimiento acorde con las situaciones del aula.

Esta es una de las causas por las que, en muchos casos, el alumnado con TDAH termina la escolaridad obligatoria con un sentimiento de fracaso, de no servir para el colegio, y no siguen estudios superiores o lo hacen por caminos diversos.

Por ello en el aula deberemos ayudar a estos estudiantes creando rutinas, manteniendo la clase ordenada y organizada, recordándole las normas del aula con frecuencia y ayudándoles a descubrir sus talentos innatos, dado que este hecho ayuda a incrementar la autoestima y a mejorar las relaciones sociales y sus propias habilidades. Será conveniente pues dotarle de un rol en el aula para que pueda canalizar sus niveles de energía; escribir la fecha o los deberes en la pizarra, entregar los materiales, borrar la pizarra, ayudar al

g g c c g g c f e g f g cdc

La adaptación de los estilos de enseñanza podría incluir no sólo estrategias de enseñanza diferenciadas y más apropiadas para estos alumnos sino también medidas de evaluación acordes al formato en el que estos alumnos han aprendido durante el curso. Así, la efectividad de la enseñanza y la pertinencia de las evaluaciones de los logros pueden ser implementadas por la adaptación de las estrategias instructivas del profesorado a los estilos de aprendizaje diferenciados de estos estudiantes.

Aquí podemos distinguir una lista de medidas para atender a la diversidad en nuestras aulas de infantil y primaria:

Entregarles tareas que estén graduadas en dificultad, con lo que los alumnos podrán trabajar en la misma actividad pero con diferentes niveles de dificultad.

Podemos diseñar tareas con finales abiertos que son aconsejables para todos los alumnos.

Cuando preguntemos si tienen dudas sobre lo explicado o sobre cuestiones previas, estas preguntas estarán al nivel de competencia de los alumnos. Esto significa que, mientras los alumnos más capaces en esa tarea concreta podrán ser preguntados por cuestiones más difíciles, a los alumnos con más dificultades en esa tarea se les podrá entregar la misma tarea pero con un andamiaje positivo para ellos, como posibles respuestas, apoyo de imágenes o una atención del profesor más individualizada.

Dentro del aula se trabaja con distintas velocidades de aprendizaje. Es por ello que debemos diseñar actividades para que todo el alumnado esté la mayor parte del tiempo trabajando sobre la tarea a su propio

ritmo. Por ello se puede pedir a los alumnos más rápidos que corrijan los trabajos de los alumnos un poco más lentos, que les ayuden con g g e e c g c . g g g g e g . g g c 0Fg g c forma conseguiremos no sólo dar a cada alumno lo que necesita sino también contribuir al trabajo en grupos animando a la cooperación, el trabajo colaborativo y a la socialización.

Si la actividad requiere grupos de habilidad, los miembros de los grupos se pueden organizar de acuerdo a sus capacidades. De esta forma cada alumno puede trabajar a su propio ritmo. En actividades cooperativas formaremos grupos con habilidades mixtas para que los alumnos y alumnas se puedan ayudar y cooperar para realizar el trabajo conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.

Gagné (1975): «Principios básicos del aprendizaje e instrucción». Diana. Méjico

MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (1999): «Planificación, programación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje». 252 págs. Edita Facep, Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados. Pastor, I. (1991): «El museo y la educación en la comunidad». CEAC. Barcelona.

Ausubel: «El desarrollo infantil». Paidos

Bleger, J.: «Psicología de la conducta». Paidos

Bruner, J. (1978): «El proceso mental en el aprendizaje». Narcea. Madrid.

Lafourcade: «Evaluación de los aprendizajes». Cincel, Madrid

Lemus, Luís Arturo: «Evaluación del rendimiento escolar». Kapelutz

www.pediatrics.aapublications.org

CLIL Compendium www.clilcompendium.com

EuroCLIC www.euroclic.net

19-ETAPAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO ENTRE 0-6 AÑOS



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

El concepto de estadio, según se utiliza en psicología evolutiva no es sencillo.

Hay que distinguir entre:

- Teorías que como las de Freud o Piaget, conciben el discurrir de los estadios como una sucesión de frases distintas que deben recorrerse una tras otra.
- Las que las conciben como una repetición de estadios similares que sólo se diferencian por su mayor nivel y diferente fuerza.

Para caracterizar un estadio cognitivo se han de dar determinadas condiciones:

- Orden de sucesión constante
- Cada estadio se caracteriza por unas estructuras de conjunto que organizan acciones u operaciones manifiestas o latentes en el sujeto.
- Tienen los estadios carácter integrativo.
- Cada estadio tiene una fase de preparación y otra de realización.

Contenido

Introducción

Etapas de desarrollo según diferentes autores

Bibliografía

ETAPAS DE DESARROLLO SEGÚN DIFERENTES AUTORES

Los sistemas clasificatorios que nos ofrecen son heterogéneos, con muy escasas coincidencias. Las razones de esta falta de acuerdo o de posibilidad de homologación podemos encontrarlas en:

- No todos los autores entienden ni defienden de la misma manera el concepto de estadio.
- No hay unidad de criterio en cuanto a lo que constituye un estadio psicológico.
- No todos estudian los mismos aspectos de la personalidad.
- Existe una diferencia en los métodos utilizados para su estudio, unos utilizan la observación, otros el método clínico, y otros un método experimental.

Años	Wallon	Gesell	Piaget	Freud
1	Sensorio- motriz.	Movilidad motriz.	Sensorio- motriz	Etapas oral
2		Movilidad lenguaje	y Conductos reflejos	Etapas oral
3	Independencia del yo, inhibición, narcisismo y autonomía.	Control motor. Curiosidad.	Preoperatorio.	Etapas fálica.
4			Lenguaje simbólico.	
6	Percepción. Inteligencia sincrética.	Mundo escolar integración, patrones de comportamiento.		

Piaget: en el sistema piagetiano, la inteligencia, independientemente de su contenido y nivel de desarrollo, se define por dos aspectos interdependientes: *organización* y *adaptación*. Ambos están presentes en cualquier forma de inteligencia, por lo que se les conoce como *invariantes funcionales*. En cada momento particular del desarrollo, el proceso adaptativo da lugar a una forma determinada de organización del conocimiento cuyas características son variables en relación con otros momentos evolutivos; esta forma concreta de organización del conocimiento, resultante de la interacción entre las invariantes funcionales, es la estructura intelectual. Al descubrir la inteligencia, lo hacemos en términos de estructuras intelectuales particulares, identificando las coordinaciones y secuencias de esquemas que las integran ante unos objetivos o condiciones de meta determinadas; precisamente el comportamiento inteligente se caracteriza por la capacidad para lograr metas semejantes variando la secuencia de esquemas que conducen a ella. Esto quiere decir que organización y adaptación son dimensiones no de orden

empírico, sino teórico, es decir, no nos sirven para describir comportamientos inteligentes particulares, sino para explicarlos.

Las estructuras se protegen de los cambios ambientales adaptándose. En unos casos, la adaptación implica un ajuste sujeto- medio destinado a preservar la organización previa. Sin embargo, en otros, cuando las exigencias del medio lo imponen, la adaptación implica adecuación a las nuevas condiciones y cambios en la organización, dando lugar a una estructura nueva y más evolucionada. La adaptación se realiza a través de los procesos de asimilación y acomodación, que tienden a equilibrarse. La *asimilación* supone la incorporación de la experiencia nueva a esquemas de acción o de conocimiento previos; permite reconocer o identificar los objetos o sucesos nuevos aplicándoles los esquemas preexistentes.

Cuando el sujeto se enfrenta a una experiencia no asimilable, realiza un esfuerzo para modificar sus esquemas o adquirir otros nuevos que le permitan asimilar adecuadamente realidades nuevas o más complejas; ese esfuerzo es la *acomodación*, gracias a la cual es de nuevo posible la asimilación. Las estructuras de conocimiento previas tienden ocasionalmente a resistir la contradicción, sobre todo cuando ésta las impugnan globalmente, forzando la asimilación en lugar de realizar las acomodaciones precisas; en estos casos tiene lugar la denominada asimilación deformante.

Aunque organización y adaptación caracterizan toda forma de inteligencia, no son propiedades estáticas; las estructuras de conocimiento evolucionan en función de las sucesivas adaptaciones de nivel superior a lo largo del desarrollo. Al mismo tiempo, la creciente organización de la inteligencia posibilita adaptaciones cada vez más complejas. Es decir, la interacción entre las invariantes funcionales (organización y adaptación) genera el dinamismo del desarrollo intelectual que se concreta en el enriquecimiento constante de las estructuras cognitivas. Las estructuras ya existentes hacen posible la asimilación, mientras que la acomodación facilita los cambios en las estructuras existentes y la creación de otras nuevas. El desarrollo intelectual es un proceso de cambios que llevan al individuo de estructuras intelectuales simples a estructuras cada vez más complejas.

Estadios según Piaget.

- Estadio sensoriomotor (0-2 años): la inteligencia del niño durante este estadio es fundamentalmente práctica, ligada a lo sensorial y a la acción motora. Los logros más destacados son el establecimiento de la conducta intencional, la construcción del concepto de objeto permanente y de las primeras representaciones, y el acceso a la función simbólica. Este estadio presenta seis subestadios que se pueden resumir así:
 - (0-1 mes) adaptaciones innatas, ejercicio de los reflejos.

- (1-4 meses) Primeras adaptaciones adquiridas, esquemas simples (reacción circular primaria)
 - (4-8 meses) Coordinación de esquemas simples (reacción circular secundaria).
 - (8-12 meses) coordinación de esquemas secundarios e inicio de la intencionalidad.
 - (12-18 meses) experimentación activa de nuevas coordinaciones (reacción circular terciaria).
 - (18-24 meses) invención de nuevas coordinaciones por combinación mental de representaciones.
- Estadio preoperatorio (2-7 años): se caracteriza por el progresivo desarrollo de los procesos de simbolización, aún no integrados en estructuras lógicas. Ciertas limitaciones son típicas de este estadio: egocentrismo cognitivo, ausencia de reversibilidad, insensibilidad a la contradicción, pensamiento todavía exclusivamente ligado a los inicios perceptivos y razonamiento intuitivo.
- Estadio de las operaciones concretas (7-11 años): lo caracterizan la superación del egocentrismo, la aparición de la lógica y la reversibilidad. Las operaciones de la lógica concreta son posibles en tanto que el sujeto se enfrenta a situaciones particulares; si debe realizar tareas similares pero con materiales o contenidos abstractos, sus posibilidades disminuyen.
- Estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia): lo define la aparición de la lógica formal, la capacidad para operar lógicamente con entidades lingüísticas. Se accede al mundo de lo posible y el pensamiento es capaz de las operaciones deductivas, de la exhaustividad lógica y del análisis teórico.

Características del pensamiento preoperacional (2-7 años).

- Irreversibilidad, el pensamiento sigue la dirección de los acontecimientos.
- Egocentrismo: piensa y se manifiesta en su punto de vista no en el de los otros.
- Animismo: primero todo tiene vida u acción intencionada, después solo los objetos o seres que se mueven y finalmente los objetos que parecen moverse por sí mismos.
- Transductivo: las situaciones conocidas las trasplanta a otras nuevas. De lo particular a lo particular.
- Sincretismo: tiene una idea de las cosas global.
- Centración: fija su atención en un aspecto del objeto.
- Yuxtaposición: relaciona los hechos a la menor conexión.

Anomalías psíquicas más comunes

- El miedo: aparece porque se lo induce el ambiente. Los niños miedosos presentan síntomas como el tartamudeo, rabietas, trastornos del sueño, etc. Darle seguridad.
- Los celos: pueden alterar la personalidad infantil: tartamudez, inadaptación, etc.
- Las rabietas: usar apaciguamiento cariñoso porque produce serenidad.
- Ansiedad de separación: incapacidad del niño para estar fuera de su casa.

La imaginación del niño de 3-6 años, viene dada por su pensamiento no lógico, el niño es incapaz de separar lo real de lo irreal. La imaginación está vinculada al juego, el juego suele ser imaginario. La imaginación está relacionada con el desarrollo intelectual:

- Etapa del animismo: los objetos tienen vida, etapa de los cuentos de hadas.
- Etapa del pensamiento mágico: en relación con el pensamiento lógico (6-7)
- Etapa del pensamiento: en relación con el pensamiento lógico-abstracto. 9.

Las llamadas mentiras infantiles surgen de la incapacidad de distinguir entre la realidad y la fantasía, de la mala interpretación y defectuosa asimilación de lo que ve y oye, de las imperfecciones del lenguaje incipiente. Las mentiras auténticas aparecen más tarde de la verdad, las exageraciones y falsas acusaciones. Las mentiras tienen diversos orígenes, como las de defensa, imitación y para cobrar más importancia.

Etapas del desarrollo psicomotor.

1. Etapa maternal: 0-2 años

- a) 0-3 meses: el niño posee reflejos primarios subcorticales en relación con el sistema nervioso. Reflejo: reacción del organismo a un estímulo del medio ambiente.
- b) 4 meses a 1 año: en el tercer mes aparece la atención por las partes del cuerpo, en el 5 mes interés por las extremidades superiores. En el 6 mes posición horizontal y sentado. En el 9 mes distingue sus manos de los objetos.
- c) 1 año-2 años: amplía sus movimientos del cuerpo, la función verbal amplía los significados de las partes del cuerpo. 18 meses- 2 años imitaciones diferidas en imágenes mentales.

2. Etapa global 2-5 años aparece la organización espacio-temporal, las relaciones con los demás y la importancia de los conceptos básicos.

3. Etapa de transición en la elaboración del esquema corporal. 5-7 años, toma conciencia del propio yo, control postural y respiratorio, lateralidad

definida, empieza a representar el espacio en cuanto al tiempo, ya puede hablar del futuro.

4. Etapa definitiva. 7-12 años: posibilidad de relajamiento global y segmentario, independencia de los brazos, piernas y mano derecha izquierda, independencia funcional de los diferentes segmentos y elementos corporales, la transposición del conocimiento de sí al conocimiento de los demás.

BIBLIOGRAFÍA

http://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget

<http://www.medciencia.com/que-puedo-esperar-de-mi-hijo-segun-su-edad-las-etapas-del-desarrollo-cognitivo-segun-piaget/>

<http://www.psicodiagnosis.es/areageneral/desarrollodelainteligenciasegunpiaget/index.php>

http://es.wikipedia.org/wiki/Desarrollo_psicosexual

http://es.wikipedia.org/wiki/Henri_Wallon_%28psic%C3%B3logo%29

20-PROYECTOS INTEGRADORES DE LENGUA INGLESA Y CONTENIDO EN AULAS PAI



AUTOR: Patricia González González.

CENTRO TRABAJO: CP Ermitagaña.

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La enseñanza basada en proyectos o tareas integradoras de lengua y contenidos supone un cambio de metodología en nuestras aulas.

En varios colegios de la Comunidad Foral de Navarra estamos inmersos en el proyecto de aprendizaje de la lengua inglesa (PAI), que implica una integración de la lengua inglesa en nuestros contenidos de aula, haciendo que los alumnos estén familiarizados con el uso del inglés como lengua de adquisición de contenidos.

Los centros con programas de aprendizaje del inglés tienen que reflexionar sobre metodologías que aboguen por el aprendizaje significativo de los alumnos y en las que la lengua se utilice en contextos educativos con naturalidad.

Contenido

1. Introducción
2. Proyectos de integración de lengua y contenidos.
3. Principios pedagógicos generales de los proyectos.
4. Desarrollo de un proyecto en inglés. Ejemplo: los dinosaurios
5. Conclusiones
6. Bibliografía

Esta propuesta parte de un acontecimiento que a los alumnos les motiva, para crear una serie de contenidos interesantes e integrados con la lengua inglesa que son muy beneficiosos para ver la lengua en contextos reales y significativos para los alumnos.

2. PROYECTOS DE INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CONTENIDOS

Para impulsar el desarrollo de las competencias es necesario diseñar y proponer actividades y tareas significativas, cercanas a los intereses y motivaciones de los niños en estas etapas tan fundamentales para ellos, y que les supongan retos, que les incite a resolver problemas, buscar soluciones, comunicarse, y sobretodo encontrar sentido a lo que hacen y a despertar la emoción por aprender, a explorar, descubrir y ampliar los límites de su entorno familiar cercano. Eso es lo que proponen los proyectos en infantil y primaria.

Los proyectos que utilizan la lengua extranjera como vehicular deben ir un paso más allá, ya que tienen que elegir contenidos cercanos a los intereses y además flexibilizar las actividades y adecuarlas al nivel de los alumnos. No es una tarea fácil, y el docente debe motivar a los alumnos al máximo para que se impliquen con la temática y puedan aprender significativamente.

Los proyectos en inglés permiten un mundo de posibilidades, al tener una organización flexible y centrada en los intereses de los alumnos, en su nivel cognitivo y en el grupo clase. Es tarea del docente analizar profundamente el nivel curricular de sus alumnos, sus posibilidades lingüísticas y llevarlas a su máximo potencial con ayuda de los proyectos de integración de lengua y contenidos.

El docente es parte integrante de un equipo docente, por lo tanto los proyectos serán fruto del consenso y la coordinación de todos los miembros del ciclo que le corresponda, y exige una correcta coordinación con los compañeros para que todo el mundo se implique, aunque cabe destacar la flexibilidad entre las clases de alumnos ya que cada una puede tener una idea diferente, y unos intereses que no coincidan.

3. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS GENERALES DE LOS PROYECTOS

A la hora de enfrentarnos a un proyecto tenemos que tener unos criterios generales que nos ayuden a la hora de organizarlo. Estos principios deben complementar la educación de nuestros alumnos y potenciar el

desarrollo de las competencias básicas en la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida.

Conocimientos previos-

Partimos de los conocimientos previos y de los intereses personales de los alumnos para llegar a la consecución de los objetivos propuestos. De

Inteligencia emocional-

Damos un gran valor a todo lo relativo a los sentimientos. Ayudamos a que los alumnos los expresen con libertad. Potenciamos la relación afectiva entre ellos y creamos dinámicas interpersonales para ayudarles a resolver conflictos utilizando el poder de la palabra. Con esto estamos potenciando la competencia comunicativa.

Globalización-

La persona es global. No está formada por la suma de varias facetas, características, capacidades, habilidades, etc, sino por la interrelación de todas ellas. Desde este punto de vista intentamos relacionar los aprendizajes trabajando por proyectos.

4. DESARROLLO DE UN PROYECTO EN INGLÉS. LOS DINOSAURIOS

Un proyecto puede surgir de una manera espontánea, o motivado por el profesor, suscitando la curiosidad de los alumnos con una salida cultural, una visita, o una sorpresa.

En este caso y aprovechando un gran huevo de avestruz que fue vaciado y pintado se hizo la siguiente pregunta a los alumnos de primero de primaria en un aula de proyecto de aprendizaje del inglés (PAI) ¿quién ha puesto este huevo? Todos los alumnos opinaron, pero surgieron muchas dudas, y finalmente ellos llegaron a la conclusión de que había sido un dinosaurio, aunque ya no había más en la tierra.

Se pretende crear un resumen del proyecto en inglés. Los otros maestros implicados en su proyecto realizarán actividades globales para que el proyecto tenga un sentido para el alumno. La coordinación es esencial.

Las familias tienen un papel importante en los proyectos del centro, se les invita a participar aportando materiales y su tiempo si pueden venir a ayudar. Es muy enriquecedor para todos y nos ayuda a conciliar el mundo laboral y escolar.

En el cuadro se muestra un resumen de la experiencia:

TEMPORALIZACIÓN	3 semanas. 1º trimestre
OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA LENGUA INGLESA	e) Mejorar la competencia comunicativa. f) Aprendizaje del vocabulario específico de los dinosaurios. g) Aprender a trabajar cooperativamente. h) Sintetizar información en inglés
ACTIVIDADES EN SESIONES (sesiones modelo 8)	SESION 1. MOTIVACIÓN ¿Qué sabemos y qué queremos saber? SESIÓN 2. VOCABULARIO Juegos y vídeos SESIÓN 3. VOCABULARIO Partes del dinosaurio Ec e f c f c SESIÓN 4. ARTE Dibujo mi dinosaurio preferido c f g SESIÓN 5. CUENTO g g dcd A SESIÓN 6. VISITA Nos visita un paleontólogo SESIÓN 7. FICHA Ficha repaso Sesión 8. EVALUACIÓN ¿Qué hemos aprendido?
EVALUACIÓN	Del alumno: observación, fichas de repaso, asamblea final. Del maestro: observación de la marcha de las actividades y reuniones de nivel y ciclo. Del proyecto: reuniones de nivel y ciclo.

CONCLUSIÓN

La experiencia resulta globalizadora de contenidos para los alumnos, les da pie a conocerse unos a otros, fomentando el respeto por los demás y la tolerancia entre culturas, etnias y lenguas.

Las familias tienen la oportunidad de colaborar, de integrarse en el centro y de aportar su riqueza cultural, lo que es motivador para toda la comunidad escolar. Nos podemos beneficiar de la multiculturalidad que nos rodea, haciendo que cada familia encuentre un centro que acoge la pluralidad.

Esta metodología nos acerca como docentes y nos invita a explorar el mundo y buscar respuestas, a la curiosidad y al ansia de saber. Es un empuje al desarrollo de competencias básicas y a aprender para la vida diaria.

BIBLIOGRAFÍA

Abramson, S., Robinson, R., & Ankenman, K. (1995). Project work with diverse students: Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach. *Childhood Education*, 71(4), 197-202.

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-28). Tampa, FL: University of South Florida.

PIAGET, J. (1981). *Seis estudios de Psicología*. Seix Barral, Barcelona.

V. g. U. E. gc. f. cf. e. ec. R. . Dc. eg. c. 3. 70

21-EVOLUCIÓN DE LA COMPRENSIÓN Y DE LA EXPRESIÓN



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Para llegar a comprender es necesario en un primer momento un desarrollo correcto de la percepción. Fundamentalmente la percepción auditiva y visual.

La percepción auditiva tiene sin lugar a duda el papel fundamental: reconocer e identificar los sonidos, discriminar sonidos parecidos, aislados o agrupados. Muchas de las dificultades o trastornos del lenguaje son debidos a dificultades de discriminación.

Las percepciones visuales tienen en un principio un lugar menos importante. El papel del reconocimiento visual se hace esencial en el momento de la lectura y la escritura que exige la relación entre las impresiones auditivas y los signos visuales que son las letras.

Contenido

Introducción
Evolución de la comprensión
Evolución de la expresión
Bibliografía

EVOLUCIÓN DE LA COMPRENSIÓN

Otro paso importante hacia la comprensión es la simbolización. La función semiótica consiste en la evocación representativa de objetos o de acontecimientos no percibidos actualmente. Dicha función la ejerce el niño a través de la imitación diferida, del juego simbólico, del dibujo, ... y la función del lenguaje oral, es decir, la capacidad de asociar significados a significantes verbales o palabras.

Nos centraremos en la evolución de la comprensión; indicando previamente que la comprensión va siempre por delante de la expresión:

- 1 m. Se inicia la fase de contemplación del sonido.
- 4 m. Escucha con atención los ruidos, especialmente la voz humana.
- 9 m. Responde a su nombre.
- 10 m. Entiende su nombre y las negaciones.
- 11 m. Comprende algunas palabras familiares: mama, papa, nene.-
- 1 año. Aumenta rápidamente la comprensión al lenguaje hablado a su alrededor.
- 2,5 años. Entiende a los demás.
- 3 años. Entiende las preguntas y realiza ordenes sucesivas.
- 3,5 años. Contesta dos preguntas seguidas y puede realizar tres ordenes consecutivos.

EVOLUCIÓN DE LA EXPRESIÓN

Etapas prelingüística.

Desde el nacimiento hasta la 7ª semana, (0-7 sem.). Durante las primeras semanas el niño emite gritos y sonidos vegetativos o reflejos, sin intencionalidad comunicativa. Al final de este periodo la conducta del bebé comienza a ser dirigida, ciertos gritos comienzan a diferenciarse por su totalidad o por su ritmo correspondiéndose con el malestar o bienestar que siente el niño.

Desde la séptima semana a los tres meses (7 sem-3 m). La comunicación va siendo dirigida y se va independizando de la necesidad. Se producen conductas como juegos bucales y gestuales. El bebé forma sonidos y los combina, en un principio son comunes los arrullos vocálicos.

3-6 meses. Los arrullos vocálicos van siendo acompañados por sonidos consonánticos que en un principio no tienen por que ser

semejantes a los de la lengua que les rodea. El bebé a través de la imitación y el refuerzo irá seleccionando aquellos sonidos presentes en la lengua materna. Las vocalizaciones empiezan a adquirir algunas de las caracterizaciones de la lengua: entonación, ritmo, tono, ...

6-12 meses. A los 6 meses es posible una especie de diálogo vocal. Llega entonces a imitar sonidos emitidos por otros. Aparecen símbolos motores con valor indicativo, (abrir la boca para pedir alimento). Empieza a utilizar emisiones, "comodín", con valor indicativo /a/, /ba/, /papa/, ... Al final del primer año se emite la primera palabra. Se trata siempre de palabras funcionales, (nombres, verbos, adjetivos). En estas palabras se suele dar la sobre extensión semántica, (llama "perro" a todos los animales).

Etapas lingüísticas.

12-18 meses (1-1,5 años). Entre el fin del primer año y el segundo, aumenta mucho la comprensión verbal, sin embargo, la expresión va mecho más lenta. La frase típica es la verbal-motriz. Utiliza fundamentalmente nombre, verbos, adjetivos, (20 palabras). Entre las características morfo-sintácticas: no se distingue singular-plural, comienza la oposición masculino-femenino.

18-24 meses (1,5-2 años). Ya están sentadas las bases del lenguaje, se produce un gran aumento de vocabulario, (300 palabras). A nivel morfo-sintáctico: oposición masculino-femenino, singular-plural, aparición de la función verbal, (1ª, 2ª, 3ª persona del singular), empiezan a utilizarse las oraciones negativas por medio del "no" aislado. La palabra-frase unida a los gesto permite todo un abanico de información. Observemos que durante la etapa sensorio-motriz, según Piaget, el progreso es lento y sólo durante la transición a la etapa preoperacional el niño empieza a aumentar palabras.

2-3 años. Es la etapa de dos palabras o habla telegráfica. Se trata de un período de transición en el dominio del lenguaje. El vocabulario varía entre 300 y 1000 palabras dependiendo del entorno lingüístico. Los niños se hacen entender, yuxtapone más de tres palabras, se da la supresión frecuente de los verbos ser y estar, emplean verbos en infinitivo e imperativo.

3 años. El vocabulario oscila entre 900 y 1200 palabras. El lenguaje experimenta un crecimiento vertiginoso, aparecen oraciones subordinadas, es la edad de las preguntas, ¿Por qué?, ¿Para qué?.

A los 4 años. Se tiende a superar el estado infantil del lenguaje, se van perfeccionando las diversas estructuras gramaticales, se emplean adverbios y adjetivos, y comparativos, el vocabulario varía entre 1600 y 2000 palabras.

A los 5 años. Abundan las frases comparativas, se distingue entre lo real y lo imaginario. El niño y la niña comete numerosos errores. El educador tiene que manejar los errores con prudencia. En general basta con repetir una versión correcta, sin poner demasiado de relieve que se está corrigiendo.

También podemos describir el desarrollo lingüístico analizando de forma independiente cada una de las dimensiones del lenguaje, estas son: fonética, semántica, morfosintáctica y pragmática.

La organización fonética: en general, se consideran los años comprendidos entre los dos y los cuatro, como la época en la que el niño adquiere progresivamente el sistema fonológico español. El orden habitualmente observado en los niños, con posibles y múltiples variaciones individuales, es el siguiente:

- Grupo inicial: p,b,m,t
- Primer grupo de diferenciación: l,n,ñ,d,j,k,g. Se añaden sílabas inversas y mixtas, con n y m.
- Segundo grupo de diferenciación: s,f,ch,ll
- Tercer grupo: z y se añaden sílabas inversas y mixtas con s y sinfonos con l.
- Cuarto grupo: r,rr
- Quinto grupo: se añaden sinfonos con rr.

La organización semántica:

- Un mes: presta atención y reacciona a los sonidos. Produce gritos indiferenciados semánticamente.
- Dos meses: presta especial atención a la voz y a los sonidos familiares. Los ruidos y llantos que produce empiezan a diferenciarse según la causa que los provoca.
- Tres meses: comienza el balbuceo, en general acompañando la actividad motora en reacción circular.
- Cuatro meses: imitación de movimientos en presencia del estímulo.
- Siete meses: comprensión global de ciertos tonos e inflexiones de la voz del adulto. Emite sonidos muy diversos, inicia el balbuceo reduplicado. Reconoce a los adultos familiares y tiene miedo a los extraños.
- Diez meses: responde a su nombre y a algunas consignas sencillas muy expresivas. Vocaliza de una forma más articulada e imita la melodía de las emisiones adultas.

- Doce meses: entiende algunas órdenes en situación. Imita o intenta imitar algunas palabras y ya dice dos o tres palabras diferenciadas: mamá, agua, etc. Las vocalizaciones son muy abundantes.
- 18 meses: comprensión mucho más extensa, siempre en situación: puede enseñar a petición del adulto distintas partes de su cuerpo, varios objetos familiares, e incluso obedece

f g g	e	e	g c	e	c	g	c g	c
g c	0G	g c c	gf	g c c	f	1	d c f	d g

 0
 Manifiesta mucho interés por el lenguaje. Puede disponer de un vocabulario expresivo de hasta diez palabras inteligibles.
- 24 meses: comprensión muy estable. La jerga abundante hasta ahora, suele desaparecer progresivamente. Dispone de varias docenas de palabras y empieza a emplear dos o tres de ellas juntas. Predominan los nombres de personas y cosas. Empieza a utilizar ciertos pronombres (mío, tuyo, tú, yo, etc.), aunque con una fuerte interpretación egocéntrica.
- 36 meses: crecimiento muy importante del vocabulario: aprende palabras nuevas cada día. Utiliza abundantemente el lenguaje, tanto cuando está solo, como para comunicarse con los adultos.
- 48 meses: sigue el crecimiento del vocabulario. Es la edad caracterizada por las preguntas. Le gusta jugar con el lenguaje.
- A partir de los 3 años el vocabulario se incrementa espectacularmente y a los 5 años puede ser de 200-2500 palabras.

El vocabulario se va haciendo cada vez más preciso, las estructuras sintácticas se acercan cada vez más a las del adulto, pero aún le queda mucho camino por recorrer sobre todo en los aspectos pragmáticos del lenguaje.

Organización morfosintáctica: las pautas evolutivas que el niño sigue en el desarrollo de la morfosintaxis, son:

- El monosílabo intencional: poco antes del primer año. Consiste en la emisión de un fonema, acompañado de un gesto normalmente designativo, para señalar en la dirección del objeto que desea.
- Las palabra frase. A partir de los 12-14 meses el niño incorpora nuevos fonemas y los va articulando en sílabas directas.. Se entiende por palabra frase, el hecho de emitir una sola palabra que contiene el valor comunicativo de una frase. A esta etapa también se la llama holofrástica.
- La palabra yuxtapuesta: consiste en que el niño es capaz de combinar dos o tres palabras con las que forma pequeños enunciados que prefiguran la próxima etapa. Este tipo de lenguaje que se califica de telegráfico o de palabra

yuxtapuesta, se caracteriza por estar compuesto fundamentalmente por nombres, verbos y adjetivos, con ausencia de nexos.

- La frase simple: pasados los dos años, el niño va incorporando progresivamente hasta los 5 años, preposiciones, conjunciones, artículos, el uso del género y del número y de las personas verbales. Todas estas adquisiciones permiten que la palabra yuxtapuesta empiece a articularse en pequeños enunciados que forman la frase simple.

El desarrollo de las funciones pragmáticas del lenguaje: la pragmática trata de cómo aprenden los niños/as a usar el lenguaje apropiadamente para diferentes propósitos, en diferentes contextos sociales y con distintos interlocutores.

En las dos últimas décadas, los investigadores del lenguaje infantil han propuesto diversas jerarquías de clasificación de funciones, con las cuales poder definir, de un modo objetivo, qué función desempeña cada emisión lingüística en contextos comunicativos específicos. Destacamos la clasificación de Holliday (1975), por ser una de las más aceptadas. Este autor establece que el lenguaje puede cumplir las siguientes funciones:

- Instrumental: cuando se utiliza para satisfacer necesidades propias.
- Reguladora: cuando intentamos con el lenguaje modificar la conducta de los demás.
- Interactiva: cuando se utiliza para establecer una relación social.
- Personal: cuando se utiliza para hablar de sí mismo, para opinar o manifestarse.
- Heurística: cuando se utiliza para obtener información sobre algo.
- Creativa: cuando se utiliza para fantasear o imaginar.
- Informativa: cuando se emplea para transmitir información.

Según Halliday (1975), los niños desarrollan las cinco primeras funciones antes de los dos años.

BIBLIOGRAFÍA

http://es.wikipedia.org/wiki/Expresi%C3%B3n_oral

<http://www.monografias.com/trabajos55/expresion-oral/expresion-oral.shtml>

http://cprcalat.educa.aragon.es/evolucion_del_lenguaje_oral.htm

http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=616

22-ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN CREATIVA DE LOS CONFLICTOS EN EL AULA

AUTOR: Patricia Gonzalez Gonzalez
CENTRO TRABAJO: CEIP Ermitagaña
ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

Los conflictos son inherentes al ser humano, ya que convive en sociedad. Aunque generalmente son mirados desde un punto de vista negativo, cuando nos enfrentamos a ellos desde la comunicación positiva nos enseñan a convivir en la escuela y a progresar como personas.

En el aula vivimos conflictos constantemente, los alumnos tienen que aprender a convivir con los conflictos y a desarrollar habilidades sociales para superarlos y en la medida de lo posible evitarlos.

La educación emocional y las estrategias de resolución de conflictos tienen que estar presentes en el currículo de Infantil y de Primaria ya que son la base de las relaciones sociales.

El presente artículo presenta un enfoque que ha resultado positivo, y que ha ayudado a los alumnos a escuchar activamente y a resolver situaciones de la

Contenido

Introducción
¿Qué es un conflicto escolar? Clases de conflictos
Educación emocional en el aula
Estrategias para la resolución de conflictos.
Conclusión
Bibliografía

¿QUÉ ES UN CONFLICTO ESCOLAR? CLASES DE CONFLICTOS

Para definir con precisión lo que conocemos como conflicto escolar me remitiré al libro de Cécile G. *Educación socioemocional en la etapa de primaria* (2003):

que algunas veces conducen a un estado de tensión emocional, responsable

Desde el momento en que los alumnos de un centro interactúan entre sí en las diferentes etapas escolares, pueden surgir conflictos. En las aulas de infantil y de primaria los conflictos pueden variar, pero normalmente las clases de conflictos entre los niños pueden ser:

- a) conflictos de posesión, de un juguete, de un puesto, de un espacio,
- b) conflictos de relaciones personales en el aula. Estos son más propios de infantil y de 1º ciclo de Primaria, característicos de la etapa de egocentrismo propia de este rango de edad.
- c) choque competitivo entre alumnos.
- d) disputas por el incumplimiento de normas impuestas por el adulto.

A la hora de mediar en un conflicto escolar es muy importante conocer las causas que han originado el mismo, según Ellen McGinnis y Arnold P. Goldstein (2007), hay seis clases de causas de los conflictos:

Una atmósfera competitiva fomentar la competitividad entre iguales no motiva a los niños para que sean amigos sino rivales.

Un ambiente cercano de intolerancia: lleva a los alumnos a la desconfianza.

Comunicación precaria: cuando hay incomunicación o comunicación ineficaz persisten los malentendidos y las frustraciones.

La expresión ineficaz de los sentimientos: si no se controlan bien el impulso de las emociones puede llevar a situaciones de agresividad o malentendidos.

La carencia de habilidades para la resolución de conflictos: es la falta de estrategias y recursos para el tratamiento de los problemas.

Abuso de poder por parte del maestro: autoritarismo desmedido por parte del docente hace que se propicien situaciones frustrantes para los alumnos.

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Las emociones se pueden definir a las respuestas físicas o neurológicas que los seres humanos poseemos, existen las emociones agradables, las desagradables y las ambiguas.

Nuestros alumnos se desarrollan emocionalmente desde su nacimiento. En la etapa escolar, que está llena de cambios para ellos, debemos de procurar que su entorno sea seguro, y emocionalmente estable.

Las emociones surgen de uno mismo, y la imagen que los niños tengan de sí mismos (autoconcepto) va a influir en su desarrollo emocional. El conocimiento personal y la aceptación de uno mismo es el camino para el fomento de la identidad personal. Para desarrollarlos, es necesario que, por un lado, la familia ofrezca al niño confianza y aceptación en la vida cotidiana para que todos los miembros se sientan valorados y escuchados, y, por otro, que los maestros de infantil se preocupen de crear un entorno seguro para que las múltiples experiencias jueguen a favor del desarrollo de la imagen interna que el niño tiene de sí mismo.

Otro elemento que influye en su desarrollo emocional es la capacidad autónoma y el crecimiento en autonomía personal que poco a poco adquieren los alumnos desde la etapa de infantil, y que es una de las áreas que se trabaja sistemáticamente en todas las etapas escolares.

El alumno a lo largo de varias etapas, tiene que experimentar éxitos y fracasos y que gracias a ellos adquiera confianza en sí mismo. Hay niños a los cuales les cuesta tomar la iniciativa de actuar autónomamente sin depender de un adulto de referencia; a estos niños hay que motivarlos a hacerlo mediante estrategias personalizadas. Los adultos debemos evitar la sobreprotección y fomentar la independencia para que crezcan emocionalmente.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

La base de la inteligencia emocional es conocer las emociones para poder intervenir sobre ellas, es un aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida del ser humano.

Goleman (1998) define la inteligencia emocional de la siguiente manera: *es la capacidad de reconocer, comprender y manejar adecuadamente las emociones de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las nuestras.*

La inteligencia emocional se puede aprender en la escuela, existen programas que nos dan estrategias para que desarrollemos en el ámbito educativo una comprensión de las emociones para el crecimiento integral de la persona. Estos programas tratan del conocimiento personal y auto aceptación como base para poder comprender a los demás. Esto es la educación emocional en el aula.

Algunos objetivos de la educación emocional son los siguientes:

1. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. Identificando así las emociones de los demás.
2. Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
3. Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
4. Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas
5. Desarrollar una mayor competencia emocional. (Algunos autores incluyen la competencia emocional dentro de las competencias básicas)

Los beneficios de trabajar un programa de educación emocional llevan a la escuela a trabajar en un clima de aceptación de las emociones, los niños tienen una motivación especial para venir al centro, y para el aprendizaje, al sentirse a gusto en la escuela. A continuación explicaré alguna estrategia de resolución de conflictos implicada en la educación emocional.

ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Estas ideas, que son fruto de la experiencia en tutorías grupales son flexibles, de manera que se puedan adaptar a cualquier grupo de edad, y es tarea del maestro modificarlas según las necesidades de su grupo de alumnos.

Las estrategias que he diseñado se basan en el primer ciclo de primaria, los niños de 6 a 8 años ya han pasado la etapa de infantil y sus relaciones sociales comienzan a ser mas fluidas, mas profundas y surgen, en este primer ciclo, los primeros conflictos grupales que es preciso ayudar a resolver, y mediar en el aula para que, mas tarde, tengan las herramientas para ser autónomos en su resolución.

He de insistir en que estas ideas son para hechos puntuales que necesiten ser resueltos, pero que la resolución de conflictos escolares tiene que ser un tema presente en el curriculum y que día a día tenga presencia en nuestras aulas. Ya que lo que proponemos con la resolución de conflictos es crear un hábito autónomo de escucha activa y resolución autónoma, con el

Estas actividades han de realizarse de forma programada y continuada a lo largo de todo el ciclo, por ejemplo, en el momento de la acción tutorial, pero pueden organizarse de manera flexible, en otros momentos.

Actividades de regulación emocional

Antes de aprender a resolver conflictos tenemos que conocer nuestras propias emociones, para saber expresarlas ante los demás. Estas propuestas son unas sencillas pautas para que el alumno entienda sus emociones y se llene la clase de emociones positivas hacia los demás:

El rincón de la calma

Esta actividad está orientada en los rincones de infantil, cuando llegan a primaria, los niños, que están acostumbrados a trabajar con este tipo de metodologías se sienten muy perdidos. Es bueno tener un rincón de meditación, con cojines y mantas para que se sientan cómodos, en el que calmarse cuando han tenido un momento de debilidad, se han peleado, etc.

G g c f c c g g g g c c g g c c c

tarea.

La caja de los besos

Esta idea nos ayuda a que los niños experimenten que en el colegio son queridos y valorados. Al final del día, por ejemplo, vamos a dar a los alumnos una tarjeta con el nombre de otro niño para que le escriban lo que les gusta de él o ella y que le hagan un dibujo, de manera que todos los niños recibirán algo y se sientan aceptados.

Cubo de expresiones

Sentados en la asamblea, se tira un cubo que refleja diferentes emociones gestuales y quien quiera cuenta una situación relacionada con la

emoción que haya salido. Puede ser una experiencia, un cuento... y los compañeros y/o el educador/a le pueden ayudar haciéndole preguntas.

El collage de la felicidad

En la hora de plástica, por ejemplo, recortaremos diferentes expresiones faciales de felicidad y las pegaremos formando un collage, y las comentaremos en la asamblea. Recordaremos que queremos ser felices y que no se consigue haciendo daño a los demás, sino compartiendo, queriendo a los demás, etc, cada vez que el niño quiera puede ir a verlo y comentarlo con los demás.

Actividades de resolución de conflictos

Estas actividades van orientadas a resolución de problemas y disputas dentro del aula, para que sean efectivas no se deben dejar como actividades anecdóticas sino que se deben practicar para que los alumnos las interioricen y se

El rincón de los acuerdos

En un rincón de la clase se colocarán dos sillas, y póster de gente feliz, dándose abrazos y las manos en señal de acuerdo, el objetivo es que cuando haya una pelea, nos sentemos a hablar hasta que lleguemos a un acuerdo, primeramente se pondrá en marcha la figura del adulto como mediador, y luego pueden ser los propios niños o un delegado el que sea el encargado de la mediación.

Para el acuerdo seguiremos este orden.

1. paro y me calmo
2. me pongo de acuerdo en que ha pasado
3. busco una posible solución
4. busco una manera de que no se vuelva a repetir.

Los sombreros (intercambio de papeles)

En parejas, se debe recordar un conflicto reciente y que no sea muy complejo. A cada sombrero se le dará el nombre de uno de los protagonistas de la pelea. A los niños que quieran se les ponen los sombreros y se les pide que representen el papel correspondiente; luego, se les cambian los sombreros y tienen que representar el otro papel.

Con esta actividad los niños/as entenderán que en un conflicto hay más de una posición y trabajaran la empatía.

Trabajo cooperativo

Es muy interesante trabajar de forma sistemática pequeños proyectos de forma cooperativa, ya que la filosofía de trabajar juntos y la de pertenencia a un grupo harán que se sientan más cerca de sus compañeros y no surjan conflictos. Se debe insistir en la necesidad de que nuestro trabajo beneficia al resto y aprendemos solamente si todos hacemos bien el trabajo.

CONCLUSIONES

Solo dando a nuestros alumnos pautas para que aprendan a regular sus emociones y aprendan, mediante técnicas de educación emocional, a reconocer sus sentimientos y los de los demás, tendrán una educación emocional satisfactoria.

Los centros tienen que formar a sus maestros en educación emocional, ya que es importante para que el alumno se integre en la sociedad y crezca como persona. Las técnicas de resolución de conflictos y de gestión de las emociones deben ser reconocidas en el curriculum, tanto de infantil como de primaria y tratados de forma adecuada para un buen desarrollo de la vida escolar y personal del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

Carpena, A. (2003). Educación socio emocional en la etapa primaria: materiales *prácticos y de reflexión*. Barcelona: Octaedro.

Flores Ramos, E. (2005). *La resolución de conflictos en el aula de educación infantil*. Valladolid: editorial de la Infancia.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Vallet, M. (2004). *Educar a niños y niñas de 0 a 6 años*. Barcelona: Praxis.

23-LA ACTIVIDAD MUSICAL COMO COMPENSADORA DE LAS DESIGUALDADES

AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

La música se considera habitualmente en sus facetas científica y artística. Evidentemente ninguno de estos planteamientos es completamente válido a la hora de tratar individuos discapacitados, ya que tendremos que replantearnos los objetivos generales y didácticos a conseguir, esto es, los relativos a la Educación Musical, y aquellos generales de etapa encaminados a desarrollar la personalidad del individuo. Todo ello sin olvidar el aspecto general de carácter auxiliar de las disciplinas reeducadoras, que la música cumple por la importancia de su carácter afectivo, así como por la presencia de elementos de carácter netamente fisiológico.

Contenido

Introducción

La actividad musical como compensadora de las desigualdades

Principios de intervención

Bibliografía

LA ACTIVIDAD MUSICAL COMO COMPENSADORA DE LAS DESIGUALDADES

La música es una facultad humana. Siguiendo a Willems, podemos afirmar que existe un paralelismo entre los tres componentes de la música (ritmo, melodía, armonía) y los tres niveles de complejidad humana (fisiológico, afectivo, e intelectual). Por ello, es comprensible que el alumnado sujeto a programas de integración pueda responder plenamente a estímulos musicales. Sin embargo la respuesta no será igual en todos los casos, ya que dependiendo del tipo de discapacidad la atención del alumnado se orientará en mayor medida hacia uno (o varios) de los componentes de la música ya citados.

Es evidente que la aptitud del individuo no está en relación con la discapacidad que sufra, (son conocidos numerosos ejemplos de compositores o de intérpretes discapacitados), pero sí es habitual que se considere, erróneamente, que el sujeto no responderá de manera igual a los estímulos musicales que el individuo plenamente capacitado. Nada más lejos de la verdad, ya que como facultad humana la música provoca en la persona una respuesta gratificante, debida a la sensibilidad. Pero además, en el alumnado discapacitado, la música puede tener otros importantes significados, ya que puede paliar algunas deficiencias, ayudando en el proceso de integración, comunicación, estimulación (o auto estimulación), o en la manera de asumir su problema.

A pesar de que las respuestas ante el estímulo musical en los sujetos discapacitados pueden ser casi idénticas a las que experimentan el resto de individuos, no es menos cierto que la discapacidad en ocasiones lleva unida problemas de expresión y comunicación, lo que hace más compleja la supervisión de los avances de este tipo de alumnado. Pero también es verdad que algunos tipos de discapacidad imposibilita total o parcialmente la apreciación de la música, referida a su percepción (anacúsicos, hipoacúsicos) o a elementos de naturaleza rítmica (discapacitados motrices) o intelectual (deficientes mentales, síndromes de Down). Esto no quiere decir que el alumnado no disfrute la música, sino que lo hace en otras condiciones que el resto de personas del grupo.

Siguiendo a Juliette Alvin la música puede ayudar en el desarrollo personal de la persona discapacitada. Puede ser una manera de vencer la timidez, y por tanto es un medio integrador que favorece la socialización; también puede ser una forma de liberación o desahogo y contribuye a desarrollar las capacidades sensoriales e intelectuales. La música posee un aspecto integrador, ya que une la experiencia corporal con la mental promoviendo una elevación o sublimación espiritual, sin olvidar su faceta social. Además, la educación musical puede adaptarse a la discapacidad del sujeto, desarrollando en él los aspectos que en principio le están vedados.

Durante la Educación Primaria la persona pasa de una etapa caracterizada por el egocentrismo a otra más social, dominada por las relaciones con los demás, la integración en un grupo, el distanciamiento progresivo de los adultos (en especial de los progenitores) y el desarrollo de su propia individualidad a través de la conciencia de sí misma. Para el individuo discapacitado supone el descubrimiento de su discapacidad y su aceptación, por lo que puede desarrollar comportamientos antisociales o complejos de inferioridad, o encontrarse permanentemente sometido a un estado de tensión que le lleve al agotamiento. Las reacciones del individuo pueden llegar a ser imprevisibles, ya que la cantidad y variedad de las formas de comunicación, tanto en su interior como con el exterior, observadas por los diferentes autores que han tratado estos problemas son enormes. La música puede ayudarle a asumir su problema, favoreciendo la capacidad de expresión y de comunicación, y aportando con el hecho creativo un aumento de la autoestima.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN

Desde este punto de vista la música puede acompañar los ejercicios de reeducación y de terapia, así como las actividades de tipo pedagógico habituales en la Educación Musical. Esta interacción da lugar al concepto de musicoterapia, entendido como educación, reeducación, tratamiento, y rehabilitación, tanto en la niñez como en la madurez, de sujetos que padecen trastornos de diversa índole, bien sean de tipo físico, mental o psíquico. La musicoterapia es una especialización científica que se ocupa del estudio e investigación del complejo sonido-ser humano, sea el sonido musical o no, tendiente a buscar los elementos que permiten la comunicación a través del sonido y el movimiento como objetos intermediarios, y que estos elementos preverbiales y no verbales permiten retrotraer la comunicación a estados muy regresivos, lo que nos faculta a reelaborar un aprendizaje del lenguaje musical.

A partir de la evaluación inicial o diagnóstica, y siempre en contacto con el resto de profesionales docentes a través de la tutoría, supervisado por el departamento de orientación, y contando con el informe médico correspondiente, el especialista en Educación Musical deberá realizar una programación adecuada a las posibilidades reales del alumnado discapacitado. Para ello es fundamental que parta de una evaluación diagnóstica o inicial completa, haciendo constar en la ficha del alumnado afectado los datos que se consideren de interés.

Tomando como punto de partida los Bloques de Contenido del Área de Educación Artística referidos a la Educación Musical, encontramos una serie

de barreras en la educación de las personas discapacitadas. Los puntos afectados pueden ser la coordinación óculo manual, la relación entre la mente y el movimiento, la posibilidad de movimiento con y sin desplazamiento, la apreciación del sonido, la apreciación de la escritura musical, y el control de la voz. Pero se hace necesario plantear aquí, una por una, las principales características del alumnado con necesidades educativas especiales, y su tratamiento musical.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Actividad-Musical/3867925.html>

<http://www.efdeportes.com/efd146/expresion-plastica-y-musical-en-nee.htm>

<http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.php?id=2589>

http://www.rafaelmendia.com/mendia/Conferencias_files/TEMPRANA.pdf



CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO EN SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los niños y niñas de segundo ciclo de Educación Primaria, esto es 3º y 4º de primaria, tienen entre 8 y 10 años en condiciones normales. De acuerdo con Piaget, están en el Periodo Operacional Concreto. A esta edad, han ganado un entendimiento mejor de las operaciones mentales y comienzan a pensar de manera lógica sobre aspectos específicos.

Sin embargo, es todavía difícil para ellos entender conceptos abstractos, por lo que es importante incidir sobre ellos. Además de ello, muestran responsabilidad, independencia, obediencia y habilidad para trabajar con los demás. Ligado a ello, pueden pensar por ellos mismos y son bastante autosuficientes. La honestidad, la justicia y el respeto a las normas establecidas son extremadamente importantes para ellos.

A continuación especificaremos las características de los niños y niñas de estas edades, organizadas por distintos aspectos del desarrollo.

1. Desarrollo físico:

- 1.1. Les gusta centrarse en juegos activos con compañeras y compañeros de la edad.
- 1.2. Tienen gran interés en juegos de equipo.
- 1.3. Tienen buen control corporal, están interesados en desarrollar habilidades propias y su velocidad y habilidades manipulativas cada vez son mayores.
- 1.4. Las niñas comienzan a desarrollarse antes que los niños.

2. Desarrollo intelectual:

- 2.1. Tienen intereses definidos y curiosidad por encontrar las causas primarias que llevan a una consecuencia.
- 2.2. Las diferencias individuales están cada vez más marcadas.
- 2.3. Les gusta leer, escribir y usar libros y referencias.
- 2.4. Les apasiona coleccionar cosas.

3. Desarrollo social:

- 3.1. Están orientados al grupo.
- 3.2. Continúan probándose y ejercitándose con una gran cantidad de independencia.
- 3.3. Están más interesados en los amigos y en las actividades del grupo.

4. Desarrollo emocional:

- 4.1. Podrían llegar a tener algunos problemas de conducta.
- 4.2. Cada vez son más independientes y se puede confiar en ellos y ellas.

5. Desarrollo moral:

- 5.1. Son muy conscientes de la justicia y muy competitivos.
- 5.2. Cada vez son más capaces de aceptar los errores.
- 5.3. Adquieren consciencia de lo que está bien y mal.

ACCIONES PEDAGÓGICAS SUGERIDAS EN ESTA EDAD

A continuación expondremos algunos cursos de acción pedagógicos sugeridos para una enseñanza eficaz en este rango de edad.

1. Desarrollo físico:

- 1.1. Proporcionar oportunidades para mantener el interés.
- 1.2. Incluir propuestas de juego en equipo.
- 1.3. Proporcionar oportunidades para desarrollar habilidades a través del uso de manualidades y juegos de acción.
- 1.4. No comparar chicos con chicas o forzarles a interactuar juntos si no están receptivos o receptivas para ello.

2. Desarrollo intelectual:

- 2.1. Dar explicaciones efectivas con datos y argumentos de causas contrastados. No proporcionar todas las respuestas.
- 2.2. Ajustar las oportunidades de aprendizaje e incrementar la capacidad de atención.
- 2.3. Respetar y estar atento a las diferencias individuales cuando se entreguen tareas y responsabilidades.
- 2.4. Ayudarles a encontrar su interés o hobby favorito.
- 2.5. Aportar oportunidades para leer, escribir y usar materiales de referencia.

3. Desarrollo social:

- 3.1. Aceptar la separación natural en estas edades existente entre niños y niñas.
- 3.2. Reconocer y apoyar la necesidad de aceptación del grupo de iguales.
- 3.3. Ser cálido pero firme en nuestras posiciones.
- 3.4. Establecer y reforzar los límites.
- 3.5. Animar a la amistad y a la ayuda hacia las personas que tengan menos amigos o amigas.

4. Desarrollo emocional:

- 4.1. Permitir al alumno o alumna que sepa que le aceptas, incluso aún cuando no aprobemos ciertos comportamientos específicos.
- 4.2. Proveerles de oportunidades para que se relajen y hagan ejercicios de forma independiente.
- 4.3. Enfatizar las características y las conductas positivas.

5. Desarrollo moral:

- 5.1. Ser justos en los tratos y en las relaciones con los y las alumnas.
- 5.2. Dar oportunidades para competir además de para relacionarse de forma cooperativa y prepararles para perder.
- 5.3. Expresar el amor y el apoyo hacia el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

Decreto Foral 24/2007 de currículo de primaria (Disposición adicional tercera)

Ausubel: «El desarrollo infantil». Paidós

Bleger, J.: «Psicología de la conducta». Paidós

Bruner, J. (1978): «El proceso mental en el aprendizaje». Narcea. Madrid.

Lafourcade: «Evaluación de los aprendizajes». Cincel, Madrid

Lemus, Luís Arturo: «Evaluación del rendimiento escolar». Kapelutz

25-TÉCNICAS DE DRAMATIZACIÓN EN INGLÉS PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA



AUTOR: Patricia González González

CENTRO TRABAJO: Ermitagaña

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende ser un guiño para todos los docentes amantes del teatro que piensan que puede ser un recurso eficaz si se procede adecuadamente.

En el currículo español no tenemos una asignatura consagrada al teatro, sino que se deja su práctica y perfeccionamiento en la mayoría de los casos a fiestas escolares, o meras actividades anecdóticas. Por esta razón he decidido dedicar este artículo a una actividad que me parece muy atractiva y motivante para los alumnos, y a su vez una gran aliada a la hora de desarrollar la competencia comunicativa en lengua extranjera.

No es difícil para los docentes de inglés destacar el enorme potencial que las técnicas de dramatización ofrecen como metodología didáctica a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que se puede aplicar en todas las fases del aprendizaje, y muy especialmente en las de presentación de contenidos y socialización del alumnado,

Contenido

Introducción
Competencia comunicativa.
Teatro en lengua extranjera. Ventajas.
Aplicación de técnicas de dramatización en diferentes
Momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Aplicación práctica
Conclusión
Bibliografía



COMPETENCIA COMUNICATIVA

La enseñanza del inglés parte de la comunicación, y de la competencia comunicativa como objetivo a alcanzar. El término fue por primera vez acuñado por Hymes (1995), y definido como *competencia comunicativa* que una persona hablante precisa saber para poder comunicarse de manera eficaz en el mundo real.

El teatro es considerado una buena manera de desarrollar la competencia comunicativa, ya que se utiliza la lengua en contextos reales de comunicación, además de que nuestros alumnos tienen la oportunidad de desarrollar estrategias básicas para que estas sean empleadas en situaciones de interacción social determinada. Se puede emplear el teatro para aprender aspectos básicos de la cultura inglesa, como comportarse en un bar, en la peluquería, en un hotel, que simulan situaciones reales a las que los alumnos se pueden enfrentar en un futuro.

Nuestras clases de infantil y primaria deben crear situaciones comunicativas, ya sea en juegos, pequeños debates y propiciar un ambiente sano para que los alumnos se sientan cómodos. Es en un ambiente lúdico en el que se puede practicar el lenguaje sin inhibiciones y con el objetivo de comunicación por encima de todo.

TEATRO EN LENGUA EXTRANJERA. VENTAJAS

La integración del teatro en nuestras aulas es muy escasa, aunque nuestros métodos están cambiando las técnicas teatrales están poco extendidas y se dejan para momentos de ocio, y no son algo sistemático, sin embargo voy a enumerar lo que a mi parecer son claras ventajas que los docentes deberíamos considerar:

1. El alumno es un ser activo dentro de la comunicación. Cuando estamos realizando juegos dramáticos todos los personajes tienen que interactuar, aprenderse el papel, saber cuando tienen que actuar etc.
2. El teatro es motivación. Los alumnos se ven motivados por este tipo de actividades, ya que son distintas, pueden participar, y se traspasa el aula hacia otro tipo de realidades. Ellos estarán más relajados y dispuestos a aprender.
3. Trabajamos en grupo. Una obra de teatro cohesiona el grupo, ya que todos los alumnos trabajan juntos para un fin común, aprendemos habilidades

sociales al estar en contacto directo con otros alumnos, y ayudamos a los demás para que la actividad salga bien.

4. Perdemos el miedo a hablar en público. El teatro es práctica, se ensaya muchas veces para que todo quede perfecto. Cuanto más practicamos más confianza ganamos en nuestras posibilidades de realizar bien nuestras intervenciones. Esto se puede trasladar al aprendizaje de idiomas, cuantas más oportunidades tengamos de practicar mejor lo haremos y más seguros nos sentiremos.

5. Fomentamos la responsabilidad individual y grupal. Cada miembro tiene que hacer responsable de sus tareas para que el trabajo de todos salga adelante. En el plano grupal, la representación es tarea de todo el grupo y si un miembro del equipo falla, la representación no se puede llevar a cabo.

6. El teatro en inglés mejora el vocabulario, la pronunciación y la dicción. La práctica que los alumnos hacen es encubierta, pero los resultados son visibles, ellos se esfuerzan por hacerse entender y pronuncian mejor, preguntan sus dudas de vocabulario y toman la iniciativa para buscar significados que no entienden.

APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE DRAMATIZACIÓN EN DIFERENTES MOMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El juego teatral en las aulas de infantil y primaria ofrece al profesorado multitud de actividades para experimentar con el idioma, sabiendo que el resultado va a ser no sólo satisfactorio, sino con frecuencia motivador para el alumno y el profesor: las clases se hacen cortas y el aprendizaje alegre y desenfadado, las relaciones profesor alumno tienen un mayor peso ya que salimos del aula para hacer otro tipo de actividades con ellos.

G g gc c g. e d g f ec. c g
ya merecería la pena. Pero además supone la puerta de entrada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, en el que los alumnos no se cansan de aprender.

Las técnicas de dramatización suponen un elemento que no debemos dejar como algo anecdótico, sino útiles en todas las etapas de nuestro proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos.

El momento, si la técnica es adecuada puede ser cualquiera, en las rutinas de la mañana podemos hacer un juego de intercambio de roles

c c L c c c g g g fg g g cdc ge g
 gfg gcc e e ec fg c c A fg c g

juego dramático para resolución de conflictos, y para actividades culturales de vocabulario.

A continuación se propondrán técnicas lúdicas de iniciación al juego interpretativo, que nos permitan aproximarnos al mundo escénico, pero sobre todo que nos sirvan de excusa para practicar situaciones comunicativas próximas a la realidad a la que se tengan que enfrentar nuestros alumnos en lengua extranjera inglés.

APLICACIÓN PRÁCTICA

Las técnicas y juegos dramáticos que vamos a desarrollar tienen como principal objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa, pero no podemos obviar otros objetivos igualmente importantes:

- ✓ Reconocer los juegos dramáticos como instrumento de aprendizaje general y de las lenguas extranjeras en particular.
- ✓ Experimentar el juego dramático por medio de actividades lúdicas para el beneficio del grupo.
- ✓ Utilizar el aula para otras actividades, como por ejemplo los juegos dramáticos.
- ✓ Plantear nuevas metodologías educativas a través de la interpretación.

ALGUNAS IDEAS APLICABLES EN LA CLASE DE INGLÉS

Para infantil

Se presentan unas actividades cortas y que implican a toda la clase, la asamblea es un momento perfecto ya que están más receptivos por la mañana, y sobretodo descansados. Para los niños de infantil es especialmente importante el uso de la mímica como parte del juego teatral, ya que sus habilidades cognitivas están aún en proceso de desarrollo.

1. Somos animales

El grupo sentado en la asamblea se colocará en círculo y en medio el profesor. Se explica a los alumnos que hay tres animales con una postura cada uno, por ejemplo un elefante (colocándose las dos manos delante de la nariz en forma de trompa y los compañeros de al lado poniendo su mano encima de la cabeza de su compañero como si fueran las orejas); mono y tigre por ejemplo, con otras posturas en las que intervienen uno principal y sus dos compañeros que tiene a derecha e izquierda, así van trabajando en grupo en estos niveles iniciales.

Seguidamente, el profesor va señalando rápidamente a un participante al azar indicándole el animal que tiene que representar. Es muy útil para practicar otro tipo de vocabulario como las profesiones, los medios de transporte, los colores, las frutas etc. Se pueden utilizar flashcards con todo tipo de vocabulario.

¿Qué tengo?

El juego mímico es muy motivador para los alumnos, sentados en la asamblea vamos recreando situaciones muy sencillas que nos permitan, mediante gestos, conocer cuál es el verdadero objeto que tendríamos en nuestras manos.

Es una actividad muy útil para el repaso de vocabulario en las primeras fases de aprendizaje.

Existen variaciones en las que con tarjetas se tiene que hacer mímica con el objeto que nos ha tocado representar, este juego es muy útil para trabajar la expresión corporal en parejas, o cuando son más mayores una pareja contra otra a modo de pequeño juego competitivo.

Los nombres de nuestro equipo

Esta actividad es muy apropiada para los primeros días de clase, o cuando queremos introducir a alguien nuevo para que se vaya familiarizando con los nombres de cada niño. Vamos a presentarnos en círculo, y cuando digamos los nombres tendremos que asociarlos a un movimiento, por ejemplo un guiño de ojo, un saludo con la mano etc. Tienen que ser gestos sencillos y fáciles de recordar. Seguidamente, cada participante tiene que representar el movimiento de sus compañeros y repetir sus nombres.

Para Primaria

El gran círculo de los números

En círculo grupal iniciaremos una simple cuenta de números cardinales en inglés que iremos complicando con la introducción de vocabulario básico que los niños tendrán que memorizar. Por ejemplo contaremos del 1 al 10 y luego a la inversa. Cuando lleguemos a una número que contenga el cuatro por ejemplo diremos un nombre de medio de transporte, cuando sea el cinco diremos un color, cuando se llegue al ocho diremos el nombre de un animal, en el nueve el nombre de una profesión etc. La dificultad será progresiva y se introducirán pequeños gestos que también haremos en el círculo.

Palabras rápidas.

G e e . c c c c d c c c c . g g e g g g 0U
compañero de la izquierda tendrá que decir rápidamente otra palabra relacionada con su campo semántico, en este caso comida y su compañero tendrá que seguir la rueda de vocabulario, se puede dejar a los niños que se equivoquen fuera o dentro, según el nivel de competitividad que se quiera alcanzar dentro de la clase.

Conclusión

Después de estos y/u otros ejercicios, estaremos preparados para abordar como grupo, el montaje de otros juegos teatrales de mayor o menor envergadura. Los niños habrán perdido el miedo a hablar en público, tendrán más confianza al utilizar el idioma y tendrán desarrollada la competencia lingüística en inglés.

BIBLIOGRAFÍA

Ce l f . L 232 c ce c gc e g fg
enseñanza de las lenguas. Aula hispánica. Aragón

J f c Oc . . 233 G gc g c e c g f g GING f g c
de taller. Universidad Pablo Olavide, Sevilla

Uc . T. G 3 C g f c g e g c Rc f 0Dc eg c0

26-LA IMAGEN EN EDUCACIÓN INFANTIL



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Es por medio de los sentidos por donde establece el niño sus primeros canales de comunicación con el medio. Hacia el segundo mes, el niño reconoce el rostro humano para seguir luego los movimientos de la figura humana. Luego, responderá a la sonrisa. Luego, realizará acciones con el oído.

El niño vive inmerso en un mundo de imágenes directas o mediadas (TV, radio...) manera que, recibe constantemente información visual y auditiva.

Contenido

Introducción
La imagen en Educación Infantil
El valor y la fuerza en la imagen
La TV en Educación Infantil
Bibliografía

LA IMAGEN EN EDUCACIÓN INFANTIL

INFLUENCIA DE LA IMAGEN EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Pero, para que el niño (receptor) perciba la imagen han de cumplirse los siguientes requisitos:

- a) Interés por el tema
- b) Canales de percepción (vista, oído)
- c) Madurez

Cuanto más estemos acostumbrados a recibir imágenes más fácil será su decodificación.

Nosotros utilizaremos la imagen como un medio integrado dentro del proceso educativo, pues partimos de que el niño está en un entorno audiovisual que además le es familiar. La imagen posee un gran poder de atención, pero mal planificado puede derivar en rutina y aburrimiento.

Por otra parte, es importante analizar y valorar el impacto que la llamada
e c f g c c g g g f g g g g g f g c g c f g
pequeño.

Como el niño tiene un número infinitamente menor de experiencias que el adulto, sus asociaciones, sus patrones mentales, y las motivaciones de sus actos y reacciones son muy limitadas.

Cada experiencia nueva se integra en la personalidad y tal integración produce un cambio cualitativo en los demás factores. En la infancia, tanto las experiencias propias como el conocimiento de las ajenas, son muy limitadas y el niño no intenta comprobar su validez.

Los medios audiovisuales son elementos de apoyo a la tarea docente pero nunca pueden sustituir un aspecto básico en la educación preescolar, a saber, el vínculo afectivo creado entre educador y educando.

Igualmente, hay que desechar la idea de que estos medios sean la panacea del aprendizaje.

Uno de los aspectos más importantes de los medios audiovisuales es que ha de tener sentido su utilización, con lo cual han de preverse en la programación del aula. Han de responder a un por qué, para qué y cuándo.

EL VALOR Y LA FUERZA EN LA IMAGEN

Antes de desarrollar una sesión en la que intervenga la imagen audiovisual, es necesario que el educador se haya preparado en la elección y ambientación.

CONDICIONES MATERIALES

Los murales, láminas... han de colocarse en lugares fácilmente visualizados por todos los niños. Las imágenes -serán claras y dirigidas al objetivo prefijado. En caso de diapositivas, serán pocas y claras. Siempre permitiremos un tiempo para su contemplación antes de formular preguntas o realizar explicaciones.

En caso de proyecciones, han de guardarse las condiciones óptimas de oscuridad, silencio y ampliación de la imagen.

CONDICIONES PEDAGÓGICAS

La utilización de la imagen en la escuela debe reunir -dos aspectos:

- a) Que represente una mejora cualitativa de la enseñanza.
- b) Que permita la participación del niño.

La imagen ha de despertar nuevos interrogantes, ofrecer respuestas a ellos, servir como punto de partida, de motivación.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICAS EN SU UTILIZACIÓN

1. Los documentos han de dirigirse a los niños; a nuestros niños.
2. No deben de juxtaponerse al programa sino ser integrados en el mismo
3. Antes de presentar una imagen se recomienda, si ello es posible, la observación de la realidad.
4. Son un medio (las imágenes), no un fin en sí mismos.
5. Han de poseer una alta calidad técnica que los haga competitivos con la televisión.

Nota: La lectura e interpretación de imágenes, se ha abordado en el planteamiento didáctico que, a su vez, complementa este tema.

LA TV EN EDUCACIÓN INFANTIL

PRECAUCIONES EN SU USO

Son muchas las voces autorizadas que han denunciado los peligros que encubre el uso indiscriminado de tales medios en el niño, son los propios padres los que provocan en el niño la adición al medio. Asimismo, los padres

saben que el aparato es la mejor forma de producir que los niños queden quietos y callados, precisamente las dos actitudes menos adecuadas a la que, si están sanos, deben encontrar en la acción y en la palabra el vehículo y la fuente más segura de su propia madurez.

Los programas infantiles han de tener otras metas además de divertir y entretener, enseñar. Ello supone, dedicar más tiempo a emisiones pedagógicas y culturales. Necesidad que crece en la misma proporción que la urgente demanda de educación y cultura en esta sociedad nuestra en rápido cambio.

El programa televisivo "Ábrete Sésamo" fue meticulosamente programado, a diferencia de la gran mayoría. En principio fue pensado para niños con problemas en el aprendizaje pero pudimos ver cómo llegó a todos los sectores de la población, quizás por la rapidez con que acoge el niño. En este programa, el niño aprende a reconocer formas geométricas, identificar letras, relacionar conceptos y comprender la expresión de los distintos sentimientos. Además se tocaban aspectos de carácter social y familiar. Se trataba de un intento de aunar la educación con la T.V. y con la atención infantil por medio de canciones, dibujos animados, efectos especiales, etc.

INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN

Nosotros, estamos por una T.V. educativa, que desarrolle las capacidades del niño, que influya beneficiosamente en su conducta, que le motive para la creación y la actividad ... Porque, está demostrado que el acontecimiento, la escena o el objeto interesante estimula en el niño una atención y una angustia de observación y análisis crítico, que conduce necesariamente al desarrollo intelectual, al ejercicio de las facultades de comprensión, tanto más cuanto que el acontecimientos y la escena es más rica y más compleja en aspectos.

Así pues (según investigaciones):

1. La T.V. refuerza y acelera la maduración y la independencia del niño con respecto a la familia.
2. Acelera y refuerza la aparición en el niño de un espíritu crítico con respecto a las cosas y a los profesores, y sostiene con ellos una participación activa en la vida escolar.
3. Sin embargo, la T.V. no puede llenar una participación educativa independiente de la acción del medio inmediato. Ella refuerza las tendencias existentes ya, pero no las crea.

En el plano escolar, las conclusiones han sido:

1. El hecho de mirar la T.V. de una manera frecuente parece que no se opone al trabajo escolar. El mal trabajo se advierte en aquellos niños que no tienen buen ambiente familiar o abusan de la T.V. sin control.

2. Los niños con T.V. se incorporan a las enseñanzas. de un modo más activo porque conocer algunos temas, de ser propuestos por el maestro, gracias a los avances de la T.V.

Nosotros, señalaremos que la T.V. no es buena ni mala, sino que lo será en cuanto al uso, programas y tiempo de permanencia que ante ella pase el niño. La T.V. en dosis abusivas invita a la pasividad, fatiga al niño, produce superficialidad por lo fugitivo e irreparable de la imagen y no favorece el lenguaje infantil puesto que no reclama la elaboración de la respuesta.

ORIENTACIONES A LOS PADRES

En primer lugar tienen que decidir cuánto tiempo están dispuestos a compartir con sus hijos. Lo que quiere decir jugar con ellos y actuar de mediador en aquellos momentos en que al niño le interese ver la pantalla. El papel del mediador es muy necesario porque fomenta la distancia con respecto al medio televisivo y habitual al niño a la crítica. El problema que plantea la T.V. es que constituye una manera solapada de abandonar a los niños. El niño solo ante la televisión suele fijarse en lo reiterativo no ejercitando así la reflexión. Suele, además producirse el fenómeno de empatía o identificación en la imagen que se proyecta y, como consecuencia surge la fatiga que provoca en el niño.

Si las películas son apropiadas a su edad, con contenido y duración adecuados y la presencia del adulto acompaña activamente al niño, el mensaje es captado adecuadamente por el niño.

Los padres han de evitar el visionado de violencia en la televisión accidentes, secuestros, asesinatos....desfilan cotidianamente por las pantallas televisivas. La realidad y la fantasía no están diferenciados todavía en el niño y es preciso contribuir a esta diferenciación, los padres sabrán explicar a sus hijos lo que está ocurriendo en la pantalla. Pues, no es lo mismo la muerte en una película que la de los noticiarios. El niño atrapado por la realidad de una secuencia no sabe salir de ella, puede aterrorizarse al sentirse amenazado por la acción que se desarrolla en la pantalla.

BIBLIOGRAFÍA

http://infantil.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/version_es_para_imprimir/GMEI31nuevo/tema5.pdf

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/120001>

<http://lainfluenciadelatvnenlaeducacion.blogspot.com.es/>

<http://www.slideshare.net/Jaime24s/la-televisin-y-la-escuela-12903444>

27-ENSEÑAR MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

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



INTRODUCCIÓN

Cuando los niños llegan a la escuela, ya tienen un recorrido en su conocimiento lógico-matemático. Éste comienza con los primeros **esquemas perceptivos y motores** para la manipulación de los objetos.

A partir de esta manipulación, va formando nuevos esquemas más precisos que le permiten conocer cada objeto individualmente y distinguirlo de los otros, estableciendo las primeras relaciones entre ellos.

Una actividad posterior, básica para la lógica, es la **agrupación** de los objetos. Esta primera selección es el origen de la clasificación, cuyos criterios van desde los más subjetivistas y arbitrarios hasta otros más convencionales.

Los niños van elaborando progresivamente nuevas relaciones entre los objetos, y así aparece el establecimiento de semejanzas y diferencias y de las **relaciones de equivalencia**. Estas a su vez dan paso a las relaciones de orden y sus primeras seriaciones de elementos, guiadas por criterios cada vez más complejos.

A partir de todas estas actividades, los

Contenido

Introducción
Qué enseñar
Actividades
Materiales y recursos
Bibliografía

niños van adquiriendo el concepto intuitivo de **cantidad** y podrán utilizar algunas nociones (cuantificadores), previos al concepto de número.

Un concepto básico para asentar el conocimiento lógico-matemático es el de conservación de la cantidad.

Una vez que van desarrollando la lógica de clases y de relaciones, van organizando el espacio adquiriendo **nociones topológicas básicas**, asociadas a las temporales, aunque la construcción del concepto de tiempo es un proceso lento y gradual que el niño realizará a partir de sus propias secuencias temporales.

QUÉ ENSEÑAR

Deberemos entender la matemática como un instrumento para solucionar, comprender, comunicar, etc. de forma funcional relacionándola con el resto de las áreas, dentro del ámbito de Comunicación y Representación.

En el planteamiento de las matemáticas deberemos decidir qué aspectos consideramos imprescindibles para tratar en nuestra etapa, para que los niños puedan desenvolverse bien en su entorno:

- Dónde viven.
- Cuántos años tienen.
- Número de hermanos, su lugar entre ellos.
- Nociones temporales: organizarse en el día.
- Nociones espaciales: localizarse y localizar a otros.
- Hora, día, semana, mes, año.
- Fechas importantes, calendario.
- Q f g . c . f d e
- ¿Cuánto vale? Comprar, cuantificadores.
- Og f c. e ge g . g

Los niños, antes de llegar al colegio, tienen una serie de conocimientos adquiridos. Son contenidos matemáticos de origen social, que elabora para satisfacer sus necesidades de desenvolvimiento conforme van surgiendo.

C g c f g g c g g c c f g g f g c e g g
directamente, el ambiente puede hacer muchas cosas de forma indirecta para favorecer el desarrollo del conocimiento lógico-matemático.

La enseñanza indirecta puede plantearse desde tres perspectivas:

1. Creación de todo tipo de relaciones.
2. Cuantificación de objetos.
3. Interacción social con sus compañeros y maestros.

Podemos planificarla la enseñanza de matemáticas a partir de cuatro tipos de propuestas:

1. Proyectos de trabajo.
2. La vida cotidiana.
3. Juego simbólico y reglas.
4. Talleres

ACTIVIDADES

❖ Actividades con números

1-RUTINAS:

a) Pasar lista:

- Contar cuántos faltan. Buscar y colgar el número.
- Apuntar los nombres, contar y escribir cuántos han faltado en el registro de asistencia.
- Contar cuántos han venido a clase
- Por equipos:
 - o G
 - o Hc c
 - o U

b) CALENDARIO:

- Buscar el número de 1 a 31.
- Adivinar el siguiente viendo el anterior
- Contar lo que falta para el día de algún acontecimiento esperado (cuenta atrás)
- Contar los días de la semana. ¿Cuántos días tiene? ¿Cuántos hay colegio?...

c) ENCARGADOS DE EQUIPO:

- Repartir hojas (pide cuantas necesita).
- Bandejas. Recuento de rotuladores.
- ¿Te faltan? ¿Te sobran?
- Revisar material. ¿Cuántos hay que cambiar porque no sirven?

❖ Otras:

- Decorar la grafía de un número con distintos grafos.
- Convertir un número en personaje. Decorar con cenefas dicho número.
- Problemas a partir de situaciones que surgen en el aula.
- Dibujo de grafías con cualquier excusa: el número de casa, el número
f g g . g g f g c
- Contar los elementos que componen un dibujo para reproducirlos, letras para escribir una palabra.
- Dibujo del natural: ¿Cuántas patas tiene?, ¿cuántas ruedas?...Observar antes de reproducir.
- Hacer un dibujo siguiendo instrucciones: 2 ruedas, 3 globos, 2
d c
- Medirse

- Medir objetos de clase
- Comparar tamaños
- Juegos de mesa reglados sencillos
- Ordenar secuencias.

Criterios de selección de actividades:

1. Que permita al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
2. Una actividad es más importante si puede ser cumplida por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos. No debe imponer normas severas de rendimiento.
3. Las actividades que obligan a aceptar un riesgo de éxito, fracaso o crítica tienen mayor potencialidad que las que no entrañan ese riesgo.
4. Una tarea es mejor si exige que los niños revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales, en vez de que se les dé un lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo.
5. Las actividades que dan la oportunidad de planificar, consensuar con otros y participar en su desarrollo y resultado son más importantes que las que no ofrecen estas oportunidades.
6. Una actividad debe acogerse a los intereses inmediatos de los alumnos para que éstos se comprometan de forma personal.

MATERIALES Y RECURSOS

Se pueden dividir en cuatro grupos:

1. Para hacer construcciones:

- Cajas de distintos tamaños.
- Tablas.
- Recortes de Madera.
- Telas.
- Cuerdas.
- Cartones.
- Cartulinas.
- Papel de distintos tipos.
- Placas de plastic.
- Tapones de corcho.
- Carretes.
- Bolas de distintos tamaños.
- Aros de distinto diámetro.

- Oc g c f g f g ge g g c . d g . ec c
- Lápice . c . g c

2. Materiales simbólico-matemáticos:

- Estructura de madera o cartón que simule una tienda.
- Balanza.
- Dinero de simulación (pueden hacerlo los niños).
- Productos para vender (arena, agua, arroz, macarrones, alimentos de g g .
- Cuadernos y lápices para hacer cuentas.
- Carteles para poner precio.
- L g f g g c d . f c c
- Maquetas con distintos circuitos (para realizar juegos de distancias, g e f c f g . e g . c ge c

3. Materiales estructurados y juegos de mesa:

- Juegos de encajar.
- Cartas de figuras seriables (tamaño, color, posición).
- Oc g c g c d g f . c e . ec
- Barajas de naipes.
- Juegos de lotería.
- Rompecabezas.
- Tres en raya.
- Los barquitos.
- Juegos de hacer parejas.
- Ruletas.

4. Materiales específicamente matemáticos:

- Geoplanos, con gomilla de colores.
- Plantillas de diferentes formas.
- Patrones para construir figuras geométricas.
- Papel cuadriculado de distintos tamaños.
- Papel para plegar. Modelos de plegado..
- Números en color.
- Bloques de corcho blanco.
- Juegos de espejo.
- Juegos de agua.
- Tarjetas para simbolizar.
- Caleidoscopio.
- Ábacos.
- He c c c ceg g .
- Reglas, escuadras, compás, semicírculo.
- Juegos de medidas, de longitud, de peso, de capacidad.
- Tg f g c g c. f g

BIBLIOGRAFÍA

Cascallana, M^a.T., ece c c c g ec0Oc g c g ge 0
Aula XXI. Santillana, Madrid, 2002

Hg fg D c . L C0 F f e ec fg c c g ec g c Gf ece
c Ol Oc ec0Madrid, 2006

28-APRENDIENDO INGLÉS CON MR SPOT: "MY BAND AND OTHER INSTRUMENTS"

AUTOR: M. Miriam Martín Carrizosa
CENTRO TRABAJO: C.P. Virgen de la Cerca
ISSN: 2172-4202



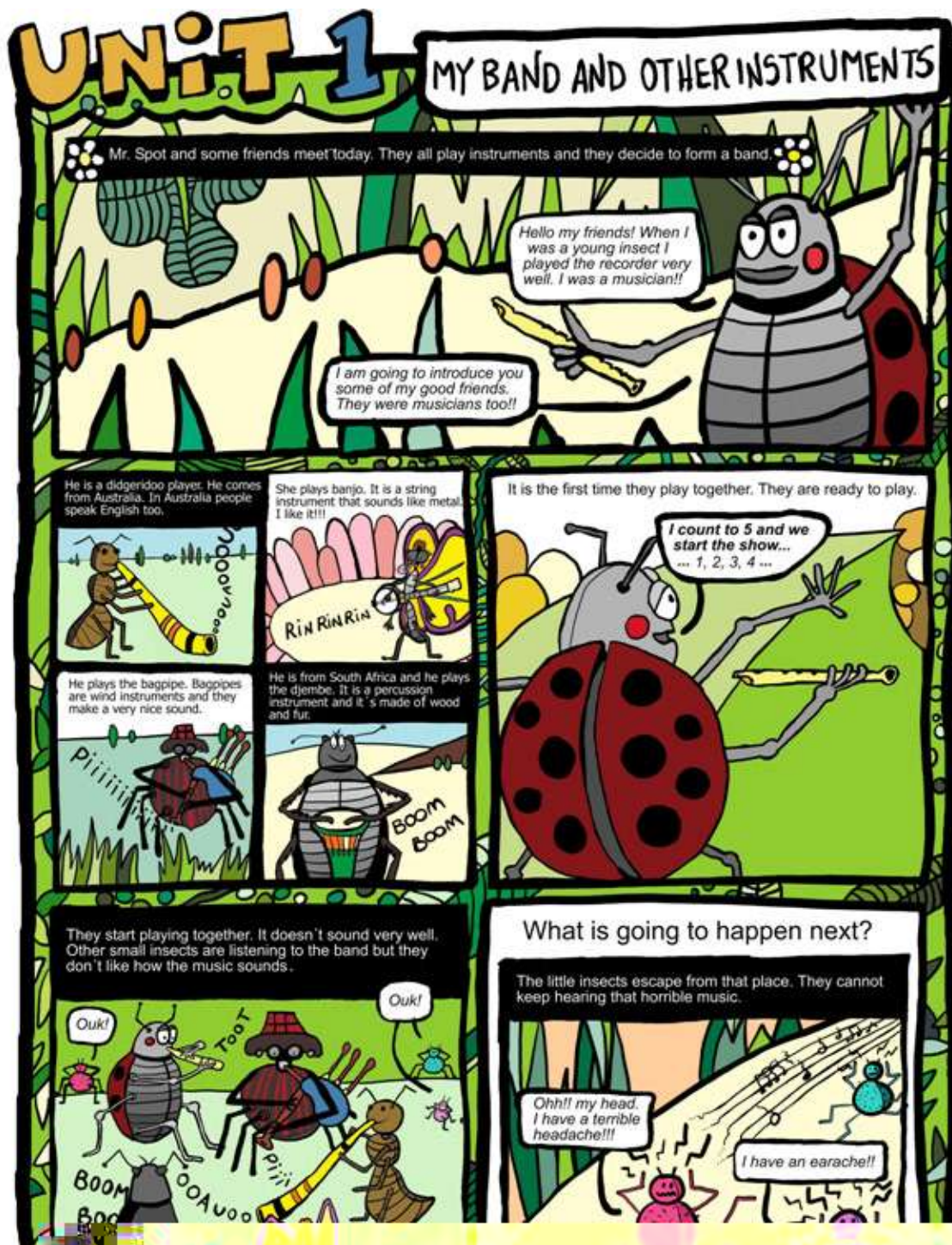
INTRODUCCIÓN

Los alumnos de inglés en primaria necesitan actividades variadas, atractivas, educativas y lúdicas que les acerquen a la lengua inglesa. Estas actividades deben ser variadas, atractivas, educativas y lúdicas para aprender y practicar inglés.

Contenido

Introducción
 Opciones de vocabulario
 Vocabulary
 Practice
 Definitions
 Lecturas de vocabulario
 Reading
 Practice
 Phonetic
 Test
 Un vocabulario de palabras
 Bibliografía

“MY BAND AND OTHER INSTRUMENTS”



VOCABULARY

UNIT 1

MY BAND AND OTHER INSTRUMENTS

- Raise your hand and say words related with the UNIT :
- Now look at the vocabulary for this UNIT:

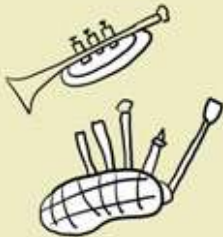


- Look, listen and repeat:
- Look at the flashcards and say..... What is this?

This is

PRACTICE

- Match the pictures and the words using arrows:

	bagPipe	
	didgeridoo	
	violin	
	trumpet	
	recorder	
	guitar	
	djembe	
	harmonica	
	ocarina	
	maracas	

- Look at the flashcards and complete the sentences:

METAL	RED	NOISY	WOODEN
LONG	HOLES	BOW	

1. You need a to play the violin.
2. My ocarina has 7
3. His trumpet is made of
4. The didgeridoo is
5. When he plays his bagpipe is very
6. Mr. Spot plays 2 red maracas.

DEFINITIONS

- Read and match:

PIANO

HARP

CLARINET

FLUTE

VIOLIN

DRUM

1. A woodwind instrument with keys and a single reed.

2. A woodwind instrument made of metal that is held horizontally out to the side of the head.

3. A percussion instrument consisting of a hollow frame with a skin or other membrane stretched tightly across its opening.

4. A large musical instrument with a keyboard. When the keys are pressed down they operate a set of hammers that strike wires to produce the sound.

5. A large musical instrument with a series of strings stretched vertically across it, played by plucking the strings with the fingers.

6. A four-stringed musical instrument played with a bow.

Work with your partner. One will read and one will guess:

GRAMMAR: "TO BE" IN THE PAST

- Read and translate the dialogue:



- Practice the dialogue with a partner:

- Fill in the gaps with the verb "to be" in the past:

WAS

WERE

1. When he a kid they in Japan.
2. Mr. Spot in the hospital because his friends sick.
3. We playing in a concert yesterday.
4. Susan a piano teacher.
5. You suffering from a pain in your back.
6. I ten years old last year.

READING

- Read the text:

SINGERS AND BANDS

Teenagers love music. Some can play a musical instrument, sing, or dance, and they all like listening to their favourite group or band. Helen, Albert, and John are going to present us their favourite singers.

H: My favourite singer is Justin Bieber. He is so cute! And he plays the guitar, the piano, the trumpet, and drums. He was popular among his friends and family, but thanks to Youtube he is a world star now.

A: I prefer bands, rock music, pop, and hip-hop. My favourite song is "I Gotta Feeling", from the American group "The Black Eyed Peas". They are three men and one woman. Their concerts are very good, and they have got a lot of Grammy awards.

J: My favourite singer is a girl. She is the voice of her band, but before that she was an actress in the Disney Channel. She helped Unicef in the "Trick or Treat" campaign to get money for poor children in the world. She is not Hannah Montana. Her name is Selena Gomez!

- Write true or false:

1. Three teenagers are going to present their favourite painters.

2. Helen's favourite singer can play many instruments.

3. Albert's favourite group has won 1 Grammy award.

PRACTICE

- Answer the questions:

1. What is the title of the text?

-

2. Who is Helen's favourite character?

-

3. What is Albert's favourite song?

-

4. What kind of music do you like?

-

5. Do you prefer Hannah Montana or Selena Gomez?

-

- Write a sentence with each word:

BAND:

SINGER:

ROCK MUSIC:

VOICE:

MONEY:

POOR:

PHONETIC

- Read the words and write them in the right box:

TRUMPET

GUITAR

DOCTOR

CONCERT

METAL

DJEMBE

STRESS IN THE 1st SYLLABLE

STRESS IN THE 2nd SYLLABLE

- Classify the words into the right group:

NOW

SONG

HYMN

ISLAND

KNEE

KNOW

ARM

HEAD

SILENT LETTER

NOT SILENT LETTER

--	--

TEST

“My Band and other Instruments” Test

1. Write these sentences in the affirmative, negative and question.

- Vosotras tocáis la gaita.

A.

N.

Q.

- Mi madre está enferma.

A.

N.

Q:

2. Translate these words.

Recorder:

cantante:

Trumpet:

música rock:

Toothache:

pobre:

Bow:

dolor de tripa:

Band:

guitarra:

3. Translate these sentences.

- I have a terrible earrache.
- She is a didgeridoo player.
- Los conciertos son muy buenos.
- Ella es la voz de la banda.

4. Connect using arrows.

- | | |
|--------------------|-------------------------------------|
| - O U 0 | - large instrument with a keyboard. |
| - O 0U | - plays the recorder. |
| - O c g | - playing music with some friends. |
| - V g e c g | - singer is Pavarotti. |
| - The piano i | - woodwind instrument with keys. |

5. Write the sentences in the right order.

- | | | | | |
|--------------|------------|-------|-----------|---------|
| - instrument | percussion | a | is | harp |
| - musician | Pavarotti | is | favourite | my |
| - maracas | two | plays | Spot | Mr. |
| - of | metal | made | is | trumpet |

6. Answer these questions.

- What is the day today?
- What animal is Mr. Spot?
- How many ants are there in your classroom?
- Do you like this unit?
- Where are you now?

7. Find one mistake in every sentence.

- Mr. Spot are playing many instruments.
- There is a violin on the table?
- My favourite instrument is the djembe blue.
- They not like going to the concert.

8. Write sentences with these words.

- knee:
- feet:
- pain:
- guitar:

SONG: "UNDER THE SEA"

- Listen to the song and fill in the gaps:

"Under the Sea"

The seaweed is always greener
In somebody else's []
You dream about going up there
But that is a big mistake
Just look at the [] around you
Right here on the ocean floor
Such wonderful things surround you
What more are you looking for?

Under the sea, under the []
Darlin' it's better
Down where it's wetter,
Take it from []

Up on the shore they work all day
Out in the [] they slave away

While we devotin'
Full time to floatin'
Under the sea

Down here all the fish are []
As off through the waves day roll
The fish on the land ain't happy
They're sad 'cause they're [] the bowl

But fish in the bowl is lucky
They're in for a worser fate
One day when the boss gets hungry
Guess whos goin' be on the []
(uh-oh)

Under the sea, under the sea
Nobody beats us
Fry us and eat us in fricasee

We what the land folks love to cook
Under the sea we off the hook
We got no troubles life is the bubbles
Under the sea, under the sea

Since life is sweet here
We got the beat here naturally

Even the strugeon an' the ray
[] get the urge an' start to play
We got the spirit
You got to hear it under the sea

The newt play the []
The carp play the harp
The plaice play the []
And they're soundin sharp.
The bass play the brass
The chub play the tub
The fluke is the duke of soul
(yeah)

They ray he can play
He lings on the []
He trout rockin' out
The blackfish she sings
The smelt and the sprat
They know where it's at
An' Oh. That blowfish blow

Under the sea (under the sea)
Under the sea (under the sea)

When the sardine
Begin the beguine it's [] to me
What do they got, a lot of sand
We got a hot crustacean band
Each little clam here
Know how to jam here under the sea
Each little slug here
Cutin' a rug here under the sea

Each little snail []
Know how to wail here
That's why it's hotter under the water
Ya' we in luck here
Down in the muck here under the
sea!!

BIBLIOGRAFÍA

INTERNET: <http://www.stlyrics.com/lyrics/classicdisney/underthesea.htm>

29-EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la realidad?

La realidad se podría definir como

c g g c geg g 0

Contenido

Introducción

El conocimiento de la realidad

La observación y exploración del mundo físico, natural y social

Bibliografía

EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

Siguiendo a Piaget, las formas de conocimiento que el niño-a puede adquirir son de 3 clases:

1. *El conocimiento físico*: hace referencia a las características, cualidades o propiedades de los objetos. La manera en que el-la niño-a descubre las propiedades físicas de los objetos es actuando sobre ellos y observando cómo reaccionar.
2. *El conocimiento lógico-matemático*: se refiere a la relación que existe entre los diferentes objetos o situaciones: la posibilidad de clasificarlos con arreglo a una o más propiedades, ordenarlos, seriarlos, calcularlos, etc. Este conocimiento se construye a partir de las relaciones que el propio niño-a crea entre los objetos.
3. *El conocimiento social*: en su forma de proceder con la realidad tanto física como social, el sujeto pone en marcha los esquemas que le ayudan a identificarla, categorizarla, interpretarla, etc., enriqueciendo y modificando estos mismos esquemas. Conviene destacar aquí las semejanzas que se constatan en sus respectivos procesos evolutivos y que según Flavell son:
 - El paso de lo superficial a lo profundo.
 - La formación de invariantes. El pensamiento progresa hacia la formación de invariantes superando las apariencias cambiantes.
 - La continuidad, constancia y permanencia de los objetos, a pesar de los cambios de lugar, de aspectos, etc.

Tanto en el dominio de los objetos físicos como en el de las entidades sociales se progresa hacia el modo de pensamiento hipotético-deductivo.

2.1. Período sensoriomotor (0-2 años).

2.1.1. Procedimientos específicos que intervienen en el conocimiento social.

La adopción de la perspectiva del otro-a se desarrolla progresivamente y ha de desplazar el egocentrismo de los primeros años que impide al niño-a revitalizar su punto de vista y tener en cuenta el de los demás.

Los esquemas de conocimiento: Son bloques constructivos de conocimiento que contienen información concerniente a diferentes aspectos de la realidad en diferentes niveles de abstracción. Es posible diferenciar 3 clases de esquemas para representar el funcionamiento del mundo social:

1. Los "esquemas de personas", de los-as otros-as y de uno-a mismo-a.
2. Los "esquemas de roles".

3. Los "scripts" o guiones que se especifican y una secuencia de acciones temporalmente que se producen en un contexto social determinado.

Estos mecanismos se influyen mutuamente, de manera que nuestros esquemas sobre personas, roles o sucesos se van a ver modificados por la ejercitación de la adopción de perspectivas, a la vez que estas se ven facilitadas por el incremento en el conocimiento de nuestros esquemas.

2.1.2. Conocimientos de los-as otros-as y de sí mismos.

En el período sensoriomotor se debe lograr la noción del yo como una entidad diferente y separada del resto de los seres que le rodean. El conocimiento de los-as otros-as es anterior al conocimiento de uno mismo, los primeros indicios de reconocimiento global de las personas se da hacia el tercer mes, discriminan entre las personas; en el 2º trimestre reconoce la figura de apego; hacia el 8º mes se acentúa la distinción entre conocidos y desconocidos.

El reconocimiento de sí es posterior al de los otros-as y sólo comienza a lograrse al final del primer año, entonces reconocen su imagen en el espejo; a partir de los 18 meses empieza a usar los pronombres personales.

El saberse una entidad individual se ve favorecida por su acción sobre el entorno, el ejercicio de sus propias habilidades y la interacción con sus cuidadores, quienes le hacen continuas referencias a su persona.

2.1.3. Adquisición de la identidad sexual y de género.

La identidad sexual es la noción que el niño-a va adquiriendo sobre las características que lo definen como perteneciente a uno u otro sexo.

La identidad de género incluye además del conocimiento de los roles y características que la sociedad asigna como propias a cada uno de los sexos.

Ambas evolucionan siguiendo este proceso:

- Hacia los 2 años reconocen la existencia de una dicotomía genérica que se refleja en juguetes, vestidos, etc.
- Al mismo tiempo se va autoclasificando en una de las dos categorías sexuales.
- A partir de esta distinción el conocimiento de su actividad genérica influye en la definición de sus preferencias, gustos, intereses y valoraciones.

Progresivamente, el conocimiento de sí mismo y de los-as otros-as se irá ampliando con otros conocimientos sociales:

- La noción de persona como organismo con pensamiento, sentimientos, intenciones, etc.

- La noción de las relaciones sociales como la amistad, el conflicto, etc.
- La noción de las relaciones de grupo como liderazgo, afiliación, etc.
- Las nociones sobre sistemas sociales más amplios como la familia, la escuela, etc.

2.2. Período preoperacional (2-7 años).

2.2.1. El conocimiento del mundo físico: noción de causalidad.

La progresiva diferenciación que se va produciendo entre el sujeto y objeto y va facilitando al niño-a la construcción de conceptos más objetivos del mundo físico. Uno de los más significativos en la de Piaget es el concepto de causalidad.

Su concepción del mundo físico, se caracterizará por:

- *Animismo*: El niño-a atribuye a los objetos inanimados características propias de los seres humanos.
- *Artificialismo*: Asimila la actividad de la naturaleza con la actividad humana que le es más familiar.
- *Realismo*: Indiferenciación entre el mundo psíquico y el físico, entre el mundo de los pensamientos, sentimientos, sueños y la realidad objetiva. Para Piaget esta forma peculiar de interpretar el mundo tiene mucho que ver con el egocentrismo que domina su pensamiento en este período.

2.2.2. Conocimiento social: noción de identidad personal.

Se trata del conocimiento de uno mismo, no sólo como una existencia individual y separada, sino como una entidad con unas características propias de naturaleza física, psicológica, social, etc.

Este tipo de identidad se denomina autocontrol o identidad categorial, sólo es posible desarrollarla en la interacción con los demás.

Cuatro aspectos han sido considerados como configuradores del conocimiento de sí mismo: físico, activo, psicológico y social. Los dos primeros son característicos de Educación Infantil.

En Educación Infantil el yo se considera parte del cuerpo y falta la distinción entre la realidad externa y experiencia psíquica interna. Los-as niños-as se autodescriben limitándose a:

- a) Las actividades que habitualmente realizan.
- b) Características físicas y corporales.
- c) Posesión de algún objeto.

El cambio evolutivo progresa desde una percepción más física a una percepción más psicológica.

LA OBSERVACIÓN Y EXPLORACIÓN DEL MUNDO FÍSICO, NATURAL Y SOCIAL

1.1. Período sensoriomotor (De 0-2 años).

El medio aparece al principio como un todo indiferenciado donde se entremezclan los aspectos físicos y sociales.

Primero, habrá que estimular las actividades sensoriomotoras sobre su realidad más inmediata y manipulante.

Es la actividad del individuo sobre el mundo que le rodea, o sobre sus representaciones, el recurso para relacionarse, comunicarse, conocer ese mundo y poder funcionar en él.

La exploración de objetos del ambiente inmediato es requisito para la formación de las estructuras cognitivas.

La exploración manual de los objetos apoyada en la actividad conjunta con los-as adultos-as le ayudará a descubrir sus propiedades.

1.2. Período preoperacional (2-7 años).

El conocimiento de las propiedades de los objetos se va consolidando mediante su experiencia con ellos, la intervención del adulto-a y el uso del lenguaje.

Con 3 años, será capaz de ir interiorizando esas propiedades derivadas de su actitud práctica y de utilizar, un año más tarde, patrones generales referenciales. Respecto al conocimientos lógico-matemático este progresa apoyándose en actividades prácticas como las de contar objetos, separarlos, juntarlos, distribuirlos, compararlos, etc.

La capacidad de generalización implícita en la formación de conceptos se desarrolla extrayendo aquellos aspectos que se derivan de la utilización de los mismos.

El desarrollo del conocimiento social, por su parte, está estrechamente ligado, en este período, a la participación del niño-a en juegos simbólicos.

El juego como conducta exploratoria ayuda a la construcción del conocimiento:

- A través de la ejercitación y adecuación de las conductas perceptivas motoras que incluye.
- Por medio de las interacciones entre los participantes.
- Por el contenido social de los juegos.

- Porque el manejo de objetos contribuye a incrementar nuestras experiencias de conocimiento.
- La base simbólica de los aprendizajes posteriores se inicia y se ejercita con el juego simbólico.

BIBLIOGRAFÍA

<http://es.wikipedia.org/wiki/Realidad>

[http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/olimpiada/Que es la realidad.pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/olimpiada/Que_es_la_realidad.pdf)

<http://www.xtec.cat/~ragusti/entorn/centorn.htm>

http://sauce.pntic.mec.es/~lded0003/curso%2002%2003/profesorado/competencias/3_comp_cono_inter.htm

30-SISTEMAS EDUCATIVOS EN ESPAÑA Y ALEMANIA ANTES DE LA ÚLTIMA REFORMA EDUCATIVA

AUTOR: M. Miriam Martín Carrizosa

CENTRO TRABAJO: CP Virgen de la Cerca

ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

La nueva reforma de la ley educativa en España, LOMCE, responde a las siglas Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. A día de hoy, y más allá de la controversia generada y el rechazo generalizado, es pronto para valorar si será eficaz o no, si acabará con el alto absentismo y fracaso escolar y si mejorará el sistema educativo en su conjunto. La perspectiva del tiempo determinarán hasta que punto las reformas planteadas por el ministro Wert en su polémica ley nos acercan o nos alejan de otros sistemas europeos y si efectivamente mejora o no nuestro sistema de enseñanza.

Llegados a este punto sí resulta interesante comparar nuestro sistema educativo con otro cercano y actualmente referencia económica y política: el alemán. ¿Podría ser también referente educativo? Antes de decidirlo hay que comparar con datos precisos las particularidades de cada uno, su evolución y leyes educativas, las características de la educación obligatoria, la formación del profesorado e incluso la valoración de la educación en ambos países.

Contenido

- Introducción
- Leyes educativas en ambos países
- Sistemas educativos
- Educación obligatoria
- Formación del profesorado
- Tasas de escolarización
- Valoración de la educación
- Bibliografía

LEYES EDUCATIVAS EN AMBOS PAÍSES

En Alemania, la ley orgánica de 1949 concede a cada ciudadano alemán el derecho a elegir el tipo de educación que desea y les da acceso a la formación que prefiera. La meta de la política educativa es por lo tanto proporcionar a cada ciudadano oportunidades de crecer personal y profesionalmente de acuerdo a sus capacidades y preferencias. El gobierno de la región debe proporcionar las mismas oportunidades educativas para todos, con una enseñanza de calidad y una variedad de instituciones educativas.

En España ha habido un gran número de reformas educativas en los últimos años. La última, la controvertida Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), propuesta por el actual ministro de educación Jose Ignacio Wert y aprobada en el Congreso el pasado día 11 de octubre de 2013.

Desde el año 1812, con las Cortes de Cádiz, el estado implanta el sistema político-educativo. Desde entonces, diferentes informes, proyectos de decretos y reglamentos han organizado la instrucción pública, mostrando en cada reforma la preocupación por mejorar la formación de los ciudadanos y proporcionar una educación de calidad para todos. En 1855 se realizó un proyecto de ley sobre instrucción pública válida para toda la sociedad española, al margen de ninguna ideología política. Este proyecto, que contemplaba mejoras como la enseñanza primaria gratuita y un cambio en la enseñanza secundaria y universitaria, culminó con la ley de Instrucción pública de 1857, la Ley Moyano, vigente hasta la Ley General de Educación de 1970.

Con la Constitución de 1978 se determina que el modelo de educación será mixto desde entonces, no centralizado, dependiendo del gobierno y las autonomías.

En 1985 la LODE (ley orgánica reguladora del derecho a educación) desarrolla mejor los principios educativos de la Constitución del 78 garantizando la equidad y el pluralismo. La LOGSE (ley orgánica general del sistema educativo) de 1990 amplía la educación básica hasta los 16 años (la edad mínima para trabajar). En 1995 entra en vigor la LOPEGCD (ley de participación, evaluación y gobierno de centros docentes) que garantiza, entre otras, la escolarización de niños con necesidades educativas especiales en centros públicos (de integración). Recientemente, en el año 2002 la ley orgánica de calidad de la educación (LOCE) fija su objetivo fundamental en una educación de calidad.

Finalmente, en el año 2006, se aprobó la LOE (ley orgánica de educación), cuyos tres grandes principios son la necesidad de una educación de calidad, de que todos los componentes del sistema educativo participen (principio de esfuerzo) y el compromiso con los objetivos educativos de la Unión Europea.

En España, el modelo descentralizado de administración educativa distribuye las competencias en materia de educación entre el Estado, las Comunidades Autónomas, las administraciones locales y los centros docentes.

En Alemania, las características y particularidades del sistema educativo varían de una región a otra, al depender del gobierno del c f correspondiente. Los contenidos expuestos en este trabajo se harán tomando en cuenta un modelo común más o menos general a todas las regiones.

SISTEMAS EDUCATIVOS

La Ley Orgánica de Educación, aprobada el 6 de Mayo de 2006 regula el sistema educativo español en sus niveles no universitarios. La LOE establece que la enseñanza básica es obligatoria 10 años, entre los 6 y los 16, incluyendo la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Esta ley organiza, además, la educación infantil y otras enseñanzas dentro del marco de un aprendizaje a lo largo de la vida. La LOE regula también la organización y el funcionamiento de los centros e incentiva la participación de la familia en el entorno escolar. Además establece la estructura básica del sistema educativo español. El Estado es el que determina las competencias comunes a todo el sistema educativo y garantiza las condiciones de igualdad básica de todos los españoles.

→ El sistema educativo español en el curso 2012/2013 se puede ver en:

<http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/cervantes/es/ofertaeducativa/es/estructurasistemedu/estructurasistemaeductivoesp.shtml>

→ La estructura del sistema nacional de educación alemán en 2012/2013:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/0c/Diagram_Germany.png

EDUCACIÓN OBLIGATORIA

- Edades.
- Estructura: Educación infantil
Educación primaria
Educación secundaria obligatoria
Educación superior
- Tipos de centro.
- Objetivos.
- Áreas de conocimiento.
- Atención a las necesidades educativas especiales.
- Evaluación.

→Edades:

En España es obligatoria la educación en un centro reglado por un periodo de diez años entre los 6 y los 16. En Alemania, por su parte, la educación obligatoria es de 9 o 10 años dependiendo de la región.

En ambos países la educación primaria empieza a los 6 años. En Alemania dura sólo 4 años, mientras que en España 6 (divididos en tres ciclos de dos años cada uno).

La educación secundaria empieza en Alemania, por tanto, a los 10 años. Hay dos etapas en educación secundaria, entre los 10 y los 15-16 años la primera y a partir de los 16 la segunda).

En España, la educación secundaria obligatoria es hasta los 16 años: comienza a los 12 años y consta de 4 cursos de ESO. 1º y 2º de bachillerato sería la educación secundaria superior en España, dando acceso a la universidad a partir de los 18 años.

En Alemania a los 10 años eligen el tipo de escuela en el que van a continuar sus estudios (Hauptschule, Gymnasium o Realschule que será descrito a continuación)

→ Estructura:

La Ley Orgánica de Educación (LOE) establece la estructura básica del sistema educativo español, organizándolo a través de etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanzas no universitarias.

Según la LOE las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

- educación infantil,
- educación primaria,
- educación secundaria (que comprende la educación secundaria obligatoria y la educación secundaria postobligatoria),
- el bachillerato,
- la formación profesional de grado medio,
- las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y
- las enseñanzas deportivas de grado medio.

Por otra parte, la educación superior está constituida por:

- la enseñanza universitaria,
- las enseñanzas artísticas superiores,
- la formación profesional de grado superior,
- las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior
- las enseñanzas deportivas de grado superior.

Las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial.

En Alemania el curso escolar consta de 188 días (208 si siguen el sistema que supone dar clase dos sábados al mes) En España el curso escolar empieza a finales de agosto y terminan a finales de julio del año siguiente. Navidad) y en primavera, además de entre 4 y 6 semanas en verano (hasta un total de doce semanas de vacaciones) y el resto de festividades oficiales.

En España hay un mínimo de 175 días lectivos distribuidos entre la primera quincena de septiembre y finales de junio. Los centros abren cinco días a la semana con una media de 25 clases semanales en Primaria y 30 en Secundaria. El número anual mínimo de horas lectivas es de 875 en Primaria y de 1.050 en ESO.

En Alemania los colegios siguen un horario de jornada continua, que va desde las 8-9 de la mañana (cada centro empieza a una hora diferente en ese margen horario aproximadamente) hasta las 14-15 de la tarde. Según el tipo de centro las clases pueden durar entre 45 y 55 minutos u ocupar bloques de dos periodos con un total de 90 minutos por materia, lo que da mucho margen al profesor para presentar y tratar un tema en profundidad, dedicando suficiente tiempo a revisar, explicar, llevar a cabo varias prácticas y concluir con intervenciones, resolución de dudas o proyectos en grupo.

En España, la jornada es continua, flexible o partida según la comunidad autónoma.

La educación primaria coincide con el inicio de la educación obligatoria, a los 6 años en ambos países.

Como la educación primaria hay diferencias dentro del país. Así, por ejemplo, la educación primaria (Grundschule) dura cuatro años pero hay excepciones como en la región de Berlín, donde se extiende durante seis años, coincidiendo así con el sistema español. Pero vamos a hablar en términos generales a la hora de hacer la comparación entre la estructura de ambos países:

- Educación infantil:

Es optativa en Alemania, entre los tres y los seis años. No hay un curriculum ni objetivos o contenidos establecidos para esta etapa, que es básicamente de recreo y ocio para los niños. En España esta etapa sí tiene objetivos específicos (el desarrollo físico, afectivo, social y moral de los niños) que contribuirán a desarrollar ciertas capacidades como conocer su cuerpo y sus posibilidades, relacionarse con los demás, comunicarse, observar su entorno e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura, entre otras). Se divide en dos ciclos de tres cursos (de 0 a 6 años) No es obligatoria y es gratuita en el segundo ciclo.

- Educación primaria:

Obligatoria en ambos países. En España dura seis años (tres ciclos de dos años cada uno) y en Alemania sólo cuatro.

Como ya hemos visto, en Alemania es a la edad de 10 años cuando se decide a qué tipo de escuela va acudir un niño para su formación posterior, decisión que marcará su futuro profesional y laboral. Este sistema dictaminará el futuro de los niños y, por tanto, del país, en base a una decisión que en opinión de muchos se toma demasiado pronto. A esa edad los niños no pueden tener una idea clara de sus futuros intereses o preferencias laborales, por lo que son, finalmente, los padres quienes orientarán a sus hijos en función de lo que esperen de ellos. El cuarto curso de primaria se torna por tanto en un punto de inflexión en la vida de los alumnos y sus familias, que tienen que convivir con el estrés y la presión que esto supone. En España se realizan las pruebas diagnósticas externas también en este curso (4º de educación primaria), pero no supone un cambio de centro o especialidad por parte de los alumnos, sino que la prueba sirve para observar y medir el rendimiento y progresos de los alumnos a esta edad.

- Educación secundaria obligatoria:

En España la educación secundaria obligatoria abarca de los 12 a los 16 años (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO).

En Alemania la educación secundaria se divide en dos etapas (inicial y superior). No todos los centros ofrecen la segunda etapa de formación secundaria. Sólo la inicial (hasta los 16 años) es obligatoria.

De la calificación que obtengan en el curso y la prueba final que realizan dependerá que vayan a uno de estos tres tipos de centro:

- **Hauptschule:** 5 o 6 años, formación profesional. hasta 9º grado (15 años) Antigua escuela popular. Prepara para entrar en escuelas profesionales o el sistema dual. Pueden obtener el Mittlere Reife si hacen hasta décimo curso.

- **Realschule:** permite el acceso a la universidad. De 5º a 10º El curriculum es similar al de la Hauptschule, pero permite profundizar más en algunas asignaturas.

Se obtiene el título Mittlere Reife. Permite continuar con un Fachabitur (que sí da acceso a la universidad para continuar estudios o Bankkaufmann) El más común por todas las posibilidades y opciones de futuro que ofrece.

La Gesamtschule es una combinación de las dos formas anteriores.

- **Gymnasium:** Centros de carácter teórico. Desde 5º hasta grado 12º o 13º.

Se añade otro idioma extranjero. El primer año tiene un curriculum común, luego los alumnos fijan su horario según sus preferencias. Las tres

g gec fcf g g g geg J c fcf g . eg ec ec g
eg ec ge c 0

Al terminar se obtiene el Abitur, diploma de acceso a la universidad (similar a nuestra selectividad), tras dos semanas de exámenes y pruebas orales y escritas (en España son sólo varios días y sólo consta de pruebas escritas) La nota es muy importante (se une a la de los dos últimos cursos para hacer la media con la q accederán a estudios superiores)

También hay un Gymnasium nocturno para obtener los títulos Mittlere Reife, Abitur o Fachabitur.

- **Berufsschule:** Centros de carácter práctico. 3 años de formación en una escuela vocacional (de enseñanza profesional) Se conjugan teoría y práctica en un sistema dual. Durante el aprendizaje el alumno recibe un salario por las prácticas que realiza en una empresa. Se obtiene un certificado con el q se puede acceder al mercado laboral.

- Educación superior:

En España la educación secundaria postobligatoria se estructura en dos ramas: una académica, el Bachillerato, y otra profesional, la formación profesional de grado medio. El bachillerato consta de dos años entre los 16 y los 18 años. También existen ciclos formativos de grado medio y enseñanzas de régimen especial (enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño, así como deportivas) que duran igualmente entre un año y medio y dos (entre los 16 y los 18)

En el sistema educativo español, constituyen la educación superior las siguientes enseñanzas: la enseñanza universitaria; la formación profesional de grado superior; las enseñanzas artísticas superiores; las enseñanzas profesionales de Artes Plásticas y Diseño de grado superior; y las enseñanzas deportivas de grado superior.

En Alemania la educación superior comprende la Universidad y Fachhochschulen. Alemania tiene más de 220 instituciones de educación superior, incluyendo universidades públicas (tradicionales y tecnológicas), universidades privadas y un gran número de instituciones especializadas (como escuelas de arte o teología). Cualquiera que apruebe el *Abitur* tiene una plaza garantizada en una de estas instituciones, que se dedican principalmente a la investigación. La duración de la educación superior depende de la institución, de la titulación que se quiere obtener y está entre los cuatro y los seis años en universidades y tres años la formación más práctica que ofrecen las Fachhochschulen.

→ Tipos de centro:

Ninguno de los dos países admite la escolarización en casa
g e C g c c g g c e c g g c e e c f e educación en casa.

El sistema Alemán es predominantemente público y gratuito. Hay algunas universidades y jardines de infancia privados, pertenecientes en la mayoría de los casos a la iglesia.

En España hay en la actualidad tres tipos de centros educativos: Públicos, privados y concertados:

Porcentaje de enseñanza pública y privada o concertada:

Alemania:

- 97 % en colegios públicos en Educación Primaria.
- 93% en centros públicos en Educación Secundaria (las 2 etapas)
- 64% de la escuela superior no universitaria, en centros públicos.
- 100% de los estudios universitarios.

España:

- Educación primaria: 66% pública, 30% privada/concertada.
- Educación secundaria:
 - 1 etapa: 66% pública, 30% privada/concertada
 - 2 etapa: casi el 80% en centros públicos, 10% privado/concertado.
- Educación superior no universitaria: 76% pública, 17% privada/conc.
- Educación superior universitaria: 88% pública.

→ Objetivos:

Los objetivos de la educación primaria en España giran en torno a la adquisición de autonomía y el desarrollo de hábitos de escucha, respeto y diálogo para favorecer la comunicación, la socialización y el aprendizaje a través de actividades tanto individuales como en grupo. Se fomentará también el conocimiento y aprecio del propio cuerpo así como del patrimonio cultural y la diversidad.

En Alemania el objetivo de la educación primaria es orientar a sus alumnos a un nivel más sistemático de aprendizaje, proporcionándoles las bases para el siguiente nivel educacional y garantizando la formación a lo largo de la vida. Es fundamental mejorar la competencia lingüística de los alumnos, así como su comprensión de las matemáticas y conceptos científicos. La educación primaria debe conectar el aprendizaje con el mundo que rodea a los niños, haciéndolo experimental y cercano. Además esta etapa favorecerá el desarrollo psico-motor de los niños y marcará pautas de comportamiento y sociabilidad. Se proporcionarán recomendaciones para su futuro aprendizaje y se valorarán las capacidades de cada uno.

Los objetivos de la educación secundaria en España están redactados en términos de capacidades a desarrollar a lo largo de esta etapa y van desde la adquisición de hábitos de disciplina y estudios hasta el desarrollo de destrezas básicas o la comprensión y expresión de textos y mensajes orales y escritos.

En Alemania los objetivos generales de la educación secundaria están basados en el principio de la educación general con una atención y especialización individual, animando al alumno de acuerdo a sus habilidades.

Así, es importante el desarrollo intelectual, emocional y físico de los alumnos, enseñándoles a ser independientes, a tomar decisiones y compartir su responsabilidad personal, social y política. Se les proporcionarán las bases para que amplíen sus conocimientos y poco a poco se aumentará su grado de especialización según la demanda o preferencias de cada uno. Se mantiene un sistema abierto que permite el traslado de una tipo de centro a otro después de una etapa de orientación.

Uno de los objetivos de la educación secundaria superior es la obtención del título Abitur (al finalizar el Gymnasium) para acceder a la educación superior. Se trabajan y profundiza en los contenidos de las siguientes materias: alemán, idioma extranjero y matemáticas. También se orientará sobre educación superior y campos vocacionales así como formación profesional especializada.

Durante la secundaria inicial, el objetivo de la educación general en todos los países es dar una formación básica que permita al alumnado tomar decisiones de cara a su futuro. En el caso español hay un objetivo adicional que es el de preparar a los alumnos para el empleo.

En la mayoría de los países la secundaria superior, en su vertiente de educación general, está orientada a estudios posteriores en la educación superior. Por su parte, el objetivo de la educación profesional es generalmente el de preparar a los jóvenes para el empleo.

→ Áreas de conocimiento:

En educación primaria las dos áreas más importantes del curriculum en Alemania son alemán y matemáticas. Estas son las doce asignaturas obligatorias que cursan:

- Alemán,
- Inglés,
- Física,
- Biología,
- Química,
- Matemáticas,
- Música,
- Historia,
- Geografía,
- Religión (o ética)
- Deportes,
- Estudios sociales

Las materias obligatorias que se imparten en primaria en España son:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural;
- Educación Artística; Educación Física;
- Lengua Castellana y Literatura;
- Lengua cooficial y Literatura propias de la Comunidad Autónoma (si hay);
- Lengua Extranjera;
- Matemáticas.
- Gf ece c c c E f c f c c Fg ge J c g e

La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajan en todas las áreas.

La materia de Religión, tanto en primaria como en secundaria, es de oferta obligatoria por parte de los centros pero voluntaria para los alumnos.

En educación secundaria en Alemania las asignaturas dependerán de la opción que han elegido, pero en cualquier caso deben seguir estudiando un idioma extranjero 6 años más. El español es una de las optativas más frecuentes y con mayor número de estudiantes.

En el nivel inicial de secundaria los alumnos elegirán 2 o 3 asignaturas de nivel superior (matemáticas, inglés, alemán, ciencias, deporte y religión son obligatorias) En el segundo nivel de la educación secundaria algunos colegios alemanes ofrecen materias como psicología, economía o ciencias políticas.

En España las materias que se imparten en educación secundaria en los tres primeros cursos de la etapa son:

- Ciencias de la Naturaleza;
- Educación Física;
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia;
- Lengua Castellana y Literatura
- Lengua cooficial y Literatura (si la hay);
- Lengua Extranjera;
- Matemáticas;
- Educación Plástica y Visual;
- Música;
- Tecnologías.
- Gf ece c c c E f c f c c Fg ge J c g e

Hay también una serie de materias optativas (que incluyen una segunda lengua extranjera y cultura clásica)

En el 4º curso, todos los alumnos deben cursar: Educación Física; Educación Ético-cívica; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura; Lengua cooficial y Literatura (si la hay); Matemáticas; primera Lengua Extranjera.

Además de éstas, los alumnos deben cursar tres materias de entre las siguientes: Biología y Geología; Educación Plástica y Visual; Física y Química; Informática; Latín; Música; segunda Lengua Extranjera y Tecnologías.

Las **actividades extraescolares** no siempre dependen de los centros en Alemania, sino de organizaciones o asociaciones locales, deportivas, de música, etc. En España, igualmente, hay una variedad de clases que se imparten al margen del horario lectivo del centro, unas dependientes del mismo y otras de diferentes asociaciones de ocio, deportivas o musicales, ayuntamientos u otras instituciones educativas.

→ Atención a las necesidades educativas especiales:

La ley prevé que las enseñanzas del sistema educativo de los niveles no universitarios se adapten al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de tal manera que se garantice el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

En Alemania también se integra a los alumnos con dificultades en la medida de lo posible en escuelas generales, pero existen centros específicos para niños con retrasos mentales y/o físicos, dificultades de aprendizaje o con problemas de conducta: las Förderschule. Éstas se establecen según la discapacidad a la que atiendan: retraso físico, mental, niños sordos, ciegos, con dificultades del lenguaje, dificultades de aprendizaje o de conducta.

→ Evaluación:

La Ley establece en España evaluaciones de diagnóstico sobre las competencias de los alumnos al acabar el segundo ciclo de educación primaria y el segundo ciclo de la educación secundaria.

En Alemania en educación primaria no hay calificaciones los dos primeros años. Se evalúa oralmente y se comunica a los padres. No se contemplan repeticiones. Las calificaciones van de 1 a 6. El Ministerio de Educación establece para todo el Estado las pautas generales relativas al proceso de evaluación, que serán desarrolladas por cada administración educativa.

En Educación Primaria, los profesores valoran el progreso del alumnado en todas las áreas desde una perspectiva global y continua. La promoción es automática dentro de cada ciclo, pero el paso de un ciclo a otro depende de la consecución de los objetivos curriculares del ciclo. Se puede repetir curso una vez a lo largo de la etapa. No se entrega una certificación académica al terminar esta etapa, sólo al completar la educación básica (primaria y ESO)

La evaluación de aprendizaje en secundaria se hace de cada área o materia. El profesor evalúa según la consecución o no de los objetivos. Se puede repetir curso un máximo de dos veces. Los alumnos que terminan la ESO habiendo superado todas las materias cursadas en los cuatro años de la etapa reciben el título de *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En Alemania el ministerio de cultura es el encargado de contratar a los profesores.

En España existen tres cuerpos docentes: el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria, el de Educación Secundaria y el de enseñanza superior (universitaria y no universitaria).

En el primer ciclo de educación infantil (de 0 a 3 años de edad), la atención educativa la llevan a cabo profesionales que tienen el título de *Maestro* con la especialización en Educación Infantil, de tres años de duración, o título de Grado en Educación Infantil, de cuatro años, así como personal con la titulación de *Técnico Superior* en educación infantil. En el segundo ciclo de educación infantil, los profesores deben tener el título de *Maestro* con la especialización en Educación Infantil o título de Grado en Educación Infantil.

Asimismo, pueden contar con el apoyo de *maestros* de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas así lo requieran. El profesorado de educación primaria debe poseer el título de *Maestro* con dicha especialidad, de tres años de duración, o el título de Grado en Educación Primaria, de cuatro años. Son profesores generalistas, puesto que tienen competencia docente en todas las áreas de conocimiento de este nivel educativo, excepto para Música, Educación Física e Idiomas Extranjeros, que son impartidas por *maestros* con las especialidades correspondientes. Además, los *maestros* tienen competencia para las tutorías de los alumnos.

Para ser profesor en educación secundaria hay que poseer el título de *Licenciado*, *Arquitecto* o *Ingeniero* o el título de Grado correspondiente, que se obtiene tras cursar estudios universitarios durante cuatro, cinco o seis años. Además, como consecuencia del plan Bolonia, es necesario que los futuros docentes de educación secundaria tengan una formación pedagógica y didáctica (que consiste en un Máster de 60 créditos europeos y un año de duración). La formación profesional puede ser impartida tanto por Licenciados, Ingenieros y Arquitectos, como por *Diplomados*, Ingenieros o Arquitectos Técnicos. Para los profesores universitarios existen diferentes requisitos de titulación en función del cuerpo.

En España los puestos de profesores se cubren a través del sistema de concurso oposición. Consiste en un examen a nivel nacional que se convoca cada dos años. Para educación primaria incluye el estudio de un temario de 25 temas, incluida la ley de educación vigente. Además del ejercicio teórico en el que hay que desarrollar uno de los temas y exponerlo delante de un tribunal, los candidatos deben defender una programación realizada para un curso y una material concreta. Se desarrollarán objetivos, contenidos, metodología, evaluación, atención a las necesidades educativas, características del centro y el alumnado al que va dirigida e incluirá un número determinado de unidades didácticas.

El sistema para acceder a un puesto de trabajo como profesor en secundaria es el mismo, sólo que aumenta el número de temas a estudiar. En cualquier caso las características del concurso-oposición pueden variar en el tipo de pruebas dependiendo de la convocatoria y la Comunidad Autónoma.

Requisito previo para realizar estos exámenes es tener una titulación (diplomado o licenciado en la especialidad correspondiente) y un master en pedagogía (antiguo CAP- Eg ecf fg C f Rgf c ec C e f los títulos y una buena nota en los exámenes y pruebas ante el tribunal, un aspirante puede no conseguir una plaza (que sería definitiva) porque dependerá del resultado del resto y otros factores como cursos, formación extra, experiencia docente previa etc.

Una vez conseguida la plaza el profesor no ha terminado de aprender. De hecho, un buen docente estará siempre abierto y dispuesto a aprender, por lo que la ley contempla la formación permanente de los docentes del sistema educativo español como uno de los derechos y deberes de nuestros maestros.

La movilidad por el territorio español dependerá de los méritos y años de experiencia que vaya acumulando el docente. Para colaborar con Europa hay una serie de programas de intercambio y formación que también contribuyen a la formación docente, con experiencias y estancias en el extranjero.

La LOE presta especial atención al profesor como figura indispensable del sistema educativo. Impulsa la formación permanente y adecúa la formación inicial al sistema de grados y posgrados del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ser profesor de Educación Secundaria se exigirá, a partir de 2010 estudiar un master oficial con la formación pedagógica y didáctica.

En Alemania la ley educativa depende de cada landër, en cooperación con el Ministerio de Educación y Cultura y regulada por diferentes leyes y reglamentos. Los planes de estudios y carreras del profesorado está orientado a los diferentes niveles de enseñanza en las diferentes escuelas.

La formación se realiza en dos etapas: pedagogía y didáctica. Termina con un examen del estado y dos años de formación en periodo de prácticas en un centro, cobrando un salario bajo durante ese tiempo. Al finalizar hay otro examen, requisito previo para obtener un empleo en la docencia de forma permanente. La ley Marco para la educación superior de 1998 contempla una reforma en la formación docente para reducir a un solo año el de prácticas después de los estudios, integrando la práctica pedagógica en el último año de formación (serían a partir de ahora 3 años para una diplomatura y 5 para la licenciatura)

TASAS DE ESCOLARIZACIÓN

En España, según los datos más recientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el número de alumnos matriculados en el conjunto de los niveles de enseñanza no universitaria en el curso 2012/13 fue de poco más de ocho millones de alumnos, con lo cual el número de alumnos matriculados sigue subiendo año tras año.

En España actualmente está escolarizada la práctica totalidad de la población infantil en el segundo ciclo (3- 6 años) con carácter gratuito. La educación obligatoria se cursa entre los 6 y los 16 años de edad, aunque puede permanecerse escolarizado en ella hasta los 18 años (o los 21 en el caso de las personas matriculadas en Educación Especial)

El porcentaje de población entre 20 y 24 años que había completado al menos el nivel de E. Secundaria 2ª etapa en el año 2002 era del 73% en Alemania y el 65% en España.

En el año 2006 la tasa de escolarización postobligatoria bajó hasta el 45%, lo que demuestra que cada vez más jóvenes eligen enfrentarse al mundo laboral antes que seguir estudiando. Esta tendencia varía, por supuesto, dentro del territorio nacional.

- Tasas netas de escolaridad en edades significativas. Curso 2000-01

Edad:	3años	4años	5años	15años	16años	17años	18años
Alemania:	55,1	85,9	89,5	105,1	101,9	93,6	82,5
España :	88,3	99,7	100,7	100,5	93,9	7	9,4 70,5

- Nivel de formación de la población, por grupos de edad, según un estudio del 2001.

Nivel inferior a Secundaria 2º			Etapa E. Secundaria 2º			Etapa E. Superior			
Alemania	17	15	24	60	63	56	23	22	20
España	60	43	83	16	21	7	24	36	10
Edades:	(25 a 64)(25 a 34) (55 a 64) ; (25 a 64)(25 a 34) (55 a 64); (25 a 64)(25 a 34)(55 a 64)								

En cuanto al abandono escolar, el porcentaje de población entre 18 y 24 años que no completó la E. Secundaria 2ª etapa y no siguió ningún tipo de estudio-formación en el año 2002 en España fue del 29%, mientras que en Alemania fue sólo del 16.5 %, siendo la tasa de abandono de los estudios por parte de los hombres superior a la de las mujeres en los dos países.

En Alemania, las estadísticas del 2006 muestran un total de casi 17000 centros de educación primaria, con más de 160000 profesores y más de 3 millones de alumnos matriculados en ese año.

(Fuente: Ministerio de Educación y cultura alemán: Nr. 184, 2007 and Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2007)

VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Alemania es conocida por la calidad de su formación profesional. Es cierto el innegable carácter elitista de la educación. Realschule y los que cursan 2º ciclo de Gymnasium irán a la universidad y completarán su formación.

En Alemania la Hauptschule está vista como una opción para las clases sociales menos favorecidas. Sus estudiantes están peor vistos que los que continúan con estudios universitarios o especializándose.

Los malos resultados que arrojó el informe PISA sobre la preparación de los alumnos de 15 años en Alemania les ha hecho replantearse la eficacia y efectividad de su sistema educativo, del que tan orgullosos han estado siempre.

La edad a la que tienen que elegir los alumnos su rumbo educativo y profesional es un factor sin duda, determinante, pero no el único para que se de esta situación, a pesar del nivel académico alto de sus instituciones.

En España la función del maestro ha perdido valor y prestigio en los últimos años. Los casos de agresiones por parte de los alumnos y de algunos familiares ponen al cuerpo docente en el punto de mira de la actualidad. En cuanto al sistema, a pesar de la variedad de opiniones son muchas las que proponen una reforma más profunda del sistema actual, entre otros, por el elevado abandono escolar en ciertas edades.

Los módulos de formación profesional en grados medio y superior son un puente de acceso eficaz al mercado laboral hoy en día. Sin embargo, si parece haber coincidencia de opiniones al afirmar que el nivel que se les exige y que los niños salen peor preparados en términos de cultura general, ortografía, redacción y otras materias.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General
V e ec. Fc e c 23 - 235 . Uge g c c l gneral Técnica,
Madrid, 2012.

INTERNET:

Ministerio de Educación español: www.educacion.es

Web oficial de la red Eurydice: www.eurydice.org 2013

Portal de la Unión Europea: www.europa.eu 2013

31-EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

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



INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores.

Sin embargo, no siempre el lenguaje oral ha gozado de esta consideración. Durante muchos años, el lenguaje escrito ha sido el centro de atención y de preocupación máxima entre los profesores. El lenguaje oral no era considerado objeto de enseñanza estructurada. Se exigía a los alumnos su competencia si más, como si a ésta se llegara de forma natural, por el simple hecho de hablar.

Por diversas causas, esta perspectiva ha ido cambiando con el paso de los años, desembocando en una revisión del estado y la función del lenguaje oral en la enseñanza.

Además, el interés de la psicología por la influencia del lenguaje infantil en el desarrollo cognitivo del niño ha contribuido a realzar la importancia del lenguaje oral en los

Contenido

Introducción
Funciones del lenguaje oral
El desarrollo de la competencia comunicativa
Organización de actividades
Bibliografía

primeros años. Los trabajos de Vitgosky (1988) ponen de relieve esta importancia, sobre todo en lo que concierne el lenguaje como instrumento para organizar el pensamiento, para reflexionar.

FUNCIONES DEL LENGUAJE ORAL

Las dos funciones básicas son: comunicación y representación.

Desde el punto de vista social, el lenguaje permite la comunicación entre las personas de forma que se convierte en instrumento útil de socialización, a la vez que sirve para satisfacer las necesidades básicas para expresar sentimientos, para regular el comportamiento de los demás, etc. Ésta es, quizá, la función más evidente y la que, por lo tanto, guía la mayoría de actividades que se preparan en la escuela.

Desde un punto de vista individual, el lenguaje oral es un instrumento de codificación del pensamiento. Permite organizarlo y ayuda a la reflexión y a la conceptualización. El ejercicio de esta función tiene enormes repercusiones en el desarrollo cognitivo del individuo, puesto que hace progresar las capacidades mentales superiores involucradas en los procesos de aprendizaje, como son la abstracción, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de representar a personas, objetos y situaciones más allá del

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Al empezar el segundo ciclo de Educación Infantil, la competencia comunicativa de los niños está suficientemente desarrollada para permitirles utilizar el lenguaje para la mayoría de funciones que requiere su relación con el entorno. El nivel de desarrollo no es homogéneo, sino que existen diferencias observables entre los niños.

Tal y como se ha dicho al hablar de las funciones del lenguaje, la influencia del lenguaje oral en el desarrollo cognitivo del niño es, seguramente, el aspecto más desatendido en la escuela infantil. Pero, ¿cómo influye el lenguaje oral en el desarrollo cognitivo?

- En primer lugar, influye en las acciones. El niño pequeño que habla durante el juego o la realización de otras actividades, está usando el lenguaje como una ayuda. Conversación y acción son parte de una misma función psicológica, encaminada a la resolución del problema práctico. Progresivamente, el lenguaje va precediendo a las acciones del niño, hasta que llega un momento en que le permite organizar la acción previamente, antes de llevarla a cabo.

- En segundo lugar, como herramienta para el desarrollo de la abstracción y conceptualización. Con la ayuda del lenguaje, el niño se relaciona con el entorno, lo comprende.

- En tercer lugar, influye en la posibilidad de usar un lenguaje sin depender del contexto. Un ejemplo es la explicación de cuentos. Todas las actividades que supongan exponer a los demás hechos ya pasados, resultados de observaciones realizadas o experiencias de personajes, fomentan el uso del lenguaje descontextualizado.

ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Actividades de discriminación auditiva (Para aprender a diferenciar

A thick black horizontal bar used to redact the content of the page.

Actividades para mejorar su estructuración lingüística: (Para mejorar su forma de expresarse, de crear frases y expresiones)

- Saludar o despedirse cada vez que entre o salga de algún lugar.
- Partiendo de una palabra, intentar hacer frases (si es posible, tener imágenes de dibujos con los que inventaremos frases).
- Que el niño/a nos cuente cuentos, canciones, sus experiencias, etc.
- Inventar historias (más complejo: podemos tener diferentes dibujos, de los cuales seleccionaremos unos pocos y el niño/a debe inventarse una historia en la que aparezcan los elementos
- Explicar alguna foto, imagen o ilustración.

BIBLIOGRAFÍA

Luria, A.R.. Ng c g g c g . Gf 0 H c g c. Dc eg c.
1980.

V . L0 G g c g c g c g e g c . Gf 0 . Ocf f. 3 80



“TRICK OR TREAT”



VOCABULARY

UNIT 2

LITTLE MONSTERS

- Raise your hand and say words related with the UNIT :
- Now look at the vocabulary for this UNIT:



- Look, listen and repeat:
- Look at the flashcards and say..... What is this?

This is

DEFINITIONS

- Read and match:

STAIRS

LIVING ROOM

KITCHEN

GARDEN

BATHROOM

BEDROOM

1. A room where food is prepared and cooked.

2. A piece of ground attached to a house, on which flowers, vegetables, and trees are grown.

3. A series of steps connecting the floors of a building.

4. A room used primarily for sleeping.

5. A room in a house where people can sit and talk or relax.

6. A room containing a bath or shower and usually a washbasin and lavatory.

- Work with your partner. One will read and one will guess:

GRAMMAR: "THERE IS, THERE ARE"

- Read and translate the dialogue:



Is there any ghost outside?

No, there isn't any

Are there some children outside?

Yes, there are some children outside. They have some candies.



- Practice the dialogue with a partner:

- Fill in the gaps with:

THERE IS THERE ARE ANY SOME

1. There aren't oranges.
2. Is there yellow elephant behind me?
No, not. some friends.
3. They have got candies.
4. not any monster in the house.
5. There are trees in the street.
6. any shark in the swimming pool?

READING

- Read the text:

MONSTERS AND LEGENDS

There are many myths and legends related to incredible creatures that some people call monsters. You probably know Big Foot and the Yeti. Do they really exist? Some specialists think they are real, but others not. This is also the case of the Monster of Lake Ness, in Scotland. Some people describe it as an aquatic dinosaur, with a long neck. Others say it is a big, grey fish with a dinosaur tail or similar to an elephant. From 1868 tourists and citizens have seen "Nessie". There are some pictures, but their quality is not very good, and some are maybe fake. Real or not, "Nessie" is a character of many movies, and TV series today, like the Simpsons or Futurama, and it is in postcards, mugs, and a lot of souvenirs from Inverness.

- Write true or false:

1. The text talks about dinosaurs.

PRACTICE

- Answer the questions:

1. What is the title of the text?

-

2. What is the name of the Monster of the lake Ness?

-

3. Is the Monster of the lake Ness a bird?

-

4. Are there any picture of the Monster?

-

5. Where is the Lake Ness?

-

- Write a sentence with each word:

CREATURE:

YETI:

DINOSAUR:

MOVIE:

SOUVENIR:

LAKE NESS:

PHONETIC

- Read the words and write them in the right box:

PUMPKIN STREET RELAX MUMMY
KITCHEN BEHIND BATHROOM

STRESS IN THE 1st SYLLABLE

STRESS IN THE 2nd SYLLABLE

- Classify the words into the right -th group:

THIEF THING WITH
THUNDER THESE

θ

ð

--	--

TEST

Name:

Vg V e V gc

1. Write these sentences in the affirmative, negative and question.

- Vosotras vais a la casa.

A.

N.

Q:

- Él está muy asustado.

A.

N.

Q.

2. Translate these words.

- skeleton:

- escaleras:

- mask:

- habitación:

- wood:

- jardín:

- bat:

- dinosaurio:

- spider:

- criatura:

3. Translate these sentences.

- I see one spider and one ghost.

- There aren't any creatures here.

- Hay algunos chicos fuera.

- Ellos son muy mayores.

4. Connect using arrows.

- V g g c g 0

- mean insect.

- g g c

- run away.

- V g dgf c

- any oranges.

- O 0U c

- ghost outside?

- V g g ge

- room for sleeping.

5. Write the sentences in the right order.

- Halloween Mr. Loves Spot

- made is skeleton the bones of

- looks mask the scary very

- some have they candies

6. Find one mistake in every sentence.

- There is trees in the street.
- There are any mummy outside?
- Mr. Spot wear a ghost costume.
- Your axe are made of wood.

7. Write sentences with these words.

- scary:
- legs:
- pumpkin:
- mask:

SONG: "THRILLER"

- Listen to the song and fill in the gaps:

"Thriller"

It's close to midnight and something
evil's lurking in the dark
Under the moonlight, you see a sight
that almost stops your _____
You try to scream but terror takes the
sound before you make it
You start to freeze as horror looks
you right between the _____
You're paralyzed

'Cause this is thriller, thriller night
And no one's gonna save you _____ the
beast about strike
You know it's thriller, thriller night
You're fighting for your life inside a
killer, thriller tonight

You hear the _____ slam and realize
there's nowhere left to run
You feel the cold hand and wonder if
you'll ever see the sun
You _____ your eyes and hope that
this is just imagination, girl!
But all the while you hear the
creature creeping up behind
You're out of time

'Cause this is thriller, thriller night
There ain't no second chance against
the thing with forty eyes, girl
Thriller, thriller _____
You're fighting for your life inside a
killer, thriller tonight

Night creatures calling, the dead start
to walk in their masquerade
There's no escaping the jaws of the
alien this time
(They're open wide)
This is the end of your _____

They're out to get you, there's
demons closing in on every side
_____ will possess you unless you
change that number on your dial
Now is the time for you and I to
cuddle close together, yeah
All through the night I'll save you from
the terror on the screen
I'll make you see

That this is thriller, thriller _____
'Cause I can thrill you more than any
ghost would ever dare try
Thriller, thriller night
So let me hold you tight and share a
killer, diller, chiller, thriller here
tonight

'Cause this is thriller, thriller _____
Girl, I can thrill you more than any
ghost would ever dare try
Thriller, thriller night
So let me hold you tight and share a
killer, thriller, owl

(I'm gonna thrill ya tonight)
Darkness falls across the land
The midnight hour is close at _____
Creatures crawl in search of blood
To terrorize y'all's neighborhood

I'm gonna thrill ya tonight, ooh baby
I'm gonna thrill ya tonight, oh darlin'
Thriller night, baby, ooh!

The foulest stench is in the air
The funk of forty thousand _____
And grizzly ghouls from every tomb
Are closing in to seal your doom

And though you fight to stay alive
Your body starts to shiver
For no mere mortal _____ resist
The evil of the thriller

BIBLIOGRAFÍA

INTERNET: <http://www.metrolyrics.com/thriller-lyrics-michael-jackson.html>

33-EL DESARROLLO COGNITIVO HASTA LOS 6 AÑOS



AUTOR: Lourdes Larzabal Anchordoqui

CENTRO TRABAJO:

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

El actual sistema educativo debe brindar a sus alumnos una EDUCACIÓN INTEGRAL, es por ello que no debe centrarse sólo en un ámbito del desarrollo sino en cada uno de ellos: SOCIAL, MOTOR, AFECTIVO Y COGNITIVO; y debe partir de la base de que estos ámbitos están íntimamente relacionados.

Contenido

Introducción

Desarrollo cognitivo hasta los 6 años

Bibliografía

DESARROLLO COGNITIVO HASTA LOS 6 AÑOS

Piaget retoma el concepto de Adaptación biológica y lo aplica al desarrollo de la inteligencia y por tanto determina que la mente funciona utilizando el proceso de crecimiento y conforme avanzan sus estructuras el individuo irá liberándose progresivamente del constante contacto con el medio (inteligencia práctica) para llegar a un funcionamiento del intelecto por sí solo.

En el desarrollo mental hay elementos variables y otros invariables:

- Invariantes: Adaptación y la organización.
- Variantes: Estructuras mentales y/o esquemas de conocimiento.

La **ADAPTACIÓN** es una invariante funcional, en la medida que la inteligencia se ADAPTA SIEMPRE DE LA MISMA FORMA: mediante los procesos de:

- **Asimilación**, por el cual la inteligencia INCORPORA todos los datos de la experiencia a sus esquemas previos.
- **Acomodación**, que supone TRANSFORMACIÓN de los esquemas previos, para ajustarse a las nuevas experiencias.

La **ORGANIZACIÓN** es otra invariante funcional, porque la inteligencia SIEMPRE ESTÁ ORGANIZADA, en todos los estadios de la secuencia del desarrollo.

Por otro lado están las variantes o las **ESTRUCTURAS MENTALES**, aquello que varía o cambia a lo largo del desarrollo de la inteligencia.

Para Piaget la fuente de conocimiento es la acción; donde la serie de acciones coordinadas se transforman en esquemas (conjunto de acciones: succión, prensión, etc.) y posteriormente en estructuras que van de lo infantil al adulto.

En el proceso cognitivo se suceden una serie de **ESTADIOS** evolutivos, cada uno de ellos se define por el uso de estructuras cualitativamente diferentes. Piaget determina que existían cambios cuantitativos dentro de un estadio, pero que los cambios de estadios suponían cambios cualitativos; pero que todas estos estadios tienen características comunes:

1. Se presentan en todos los individuos según **un orden invariable**. Los factores constitucionales (biológico) y ambientales condicionarán que se pase de un estadio a otro antes o después. Las edades que establece en cada estadio son **aproximaciones flexibles**.
2. Las **actividades intelectuales de un estadio son del mismo nivel**, pero pueden **encontrarse desfases** entre las diferentes características que

definen el estadio, es decir, un niño puede superar el egocentrismo , pero
g e g c g g g dg

3. Los estadios son **jerárquicamente inclusivos**, es decir, las estructuras de un estadio se integran en las del siguiente. Por ejemplo si nos presentan a nosotros los adultos un objeto nuevo volveremos a explorarlo
e c e c g g g cf g
4. La **transición entre estadios es gradual**, de ahí que en cada uno de ellos exista un nivel de preparación y otro de completamiento. Por ejemplo poco a poco se pasa de un pensamiento irreversible a semirreversible y a reversible.

1. ESTADIO SENSORIOMOTOR

En el estadio sensoriomotor se aprecia que el comportamiento adaptativo del niño está muy vinculado a su entorno físico inmediato; es decir, sobre ese entorno al que percibe directamente y sobre el que puede ejercer su actividad motriz (ver, tocar, golpear, explorar,etc.). en este estadio tiene lo que se denomina inteligencia práctica, es decir, aquella inteligencia que está muy ligada a lo sensorial y a la acción motora sobre los objetos y elementos del entorno. Antes de determinar las características de los diferentes subestadios aclararé dos términos que se irán repitiendo a continuación:

-Los **ESQUEMAS** son las unidades básicas del comportamiento del niño y son repetibles, generalizables y perfeccionables. En el periodo sensoriomotor los esquemas dan lugar a la reacción circular.

- La **REACCIÓN CIRCULAR** consiste en un segmento de conducta en la que el niño ha obtenido un resultado interesante e intenta prologarlo mediante la repetición. Existen tres formas de reacción circular las primarias, secundarias y terciarias que veremos a continuación cuando trate los diferentes
dg cf c c e ce c dg cf

1. Subestadio (0-1m). El ejercicio de los reflejos innatos (adaptaciones innatas)

El niño cuando nace está dotado de unos reflejos que constituyen conductas mínimas que le van a permitir sobrevivir. Estas conductas reflejas se desencadenan automáticamente cuando se produce una determinada estimulación.

Los reflejos tienen que ver con: estados interiores (hambre, sueño, etc.), cambios entorno físico (parpadeo con la luz), aislados (estornudos) y otros se encadenan en un complejo de reflejos por ejemplo a la hora de la lactancia apretar labio . ee c . c ce . fg e

Gracias al ejercicio diferencial de los reflejos y a la influencia diversa del entorno se inician las primeras adaptaciones del recién nacido e inicia la construcción de los esquemas sensoriomotores.

2. Subestadio (1-4m). Las primeras adaptaciones adquiridas y la reacción circular primaria

f e f g c e ce c g c e f e c c f f c
hábitos durante el segundo subestadio de los 1-4 m, que provienen de la combinación de los reflejos como por ejemplo coordinaciones motrices la prensión con la succión (coge el chupete y se lo lleva a la boca) o intersensoriales visión- c f e f c c ecdg c

El repertorio del bebé se caracteriza por las reacciones circulares primarias, es decir, por aquellos esquemas simples que el niño ha descubierto fortuitamente y centrados en su propio cuerpo y que tiende a repetir por el placer que le aporta. Si este esquema se repite y consolida pasará a ser un hábito que es la estructura más elemental de la acción sensoriomotora.

Por lo que respecta a la imitación, el niño de esta edad es incapaz de imitar, produciéndose sólo fenómenos de contagio conductual como pasaba en el estadio anterior. Por ejemplo el niño que está en la cuna y oye llorar a otro y se contagia o cuando le sonríes y te sonríe, pero sólo se producirán c g c e f e c g g c g c f c

3. Subestadio (4-8m). Reacciones circulares secundarias

A diferencia del estadio anterior en este las acciones las dirige hacia el medio y no sólo a su cuerpo, las dirige hacia elementos del entorno;

También sus esquemas son más ricos y variados y su acción más f g dg c f c c g f c c g e c. g

Se caracteriza este estadio por las reacciones circulares secundarias que suponen coordinaciones de esquemas simples cuyas consecuencias son inicialmente causales. A diferencia de las primeras, los efectos asociados a la conducta ocurren no en el propio cuerpo, sino en el entorno físico o social. En esta última situación las conductas del bebé no siempre son directamente efectivas sobre lo que ocurre, es el otro quien controla realmente las consecuencias. Piaget se refiere a las conductas del bebé en estos casos e egf g c c c g ge e g g c g 0U dg puede reconocerse intencionalidad a la reacción circular secundaria, la orientación hacia las consecuencias de la acción revela pre-intencionalidad.

La conducta preintencional lleva a una imitación más deliberada, pero con dos restricciones sólo imita lo visible en su propio cuerpo (no se tocará la oreja) y en su repertorio (f f g g g

En este momento comienza a aparecer la causalidad en términos mágico-fenoménicos, es decir, establece relaciones entre acontecimientos, porque se dan al mismo tiempo

g g e c f c c c g g g e g f c c

4. Subestadio (8-12m). Coordinación de esquemas secundarios aplicados a relaciones medios-fines...

En este estadio aparece la conducta intencional y la diferenciación entre medios-fines por ejemplo se subirá a la almohada para coger un objeto (medio almohada/fin objeto), y estas primeras coordinaciones de tipo instrumental (medio/fin) son las que determinan la aparición de una inteligencia de tipo práctico. A partir de ahora, los esquemas sensoriomotores no tratarán de reproducir un efecto causado al azar, sino de disponer los medios adecuados para la consecución del objetivo propuesto. En la relación medios-fines, un esquema conserva su meta genuina por ejemplo agarrar un muñeco, pero otro apartar un obstáculo si se interpone entre él y el muñeco adquiere un nuevo significado.

R c f c g e c e c g g g g g e g g c

En este subestadio se da lo que se denomina error del subestadio cuarto, que consiste en que el niño repite la conducta como tal y como le dio resultado la primera vez por ejemplo si escondemos un objeto debajo de la sábana y lo cambiamos luego de lugar escondiéndolo en otro sitio lo buscará donde lo encontró primero, sus esquemas no son móviles sino fijos y

Por lo que respecta a la imitación será capaz de imitar gestos y sonidos nuevos que le servirán de base para la adquisición de lenguaje, y también es capaz de imitar gestos que no visibles en su propio cuerpo (sacar lengua o tocar oreja).

5. Subestadio (12-18m). Reacciones circulares terciarias

El niño buscará nuevos medios a través del ensayo error, se inicia de modo intencional, pero que se logra habitualmente de modo fortuito: cuando un esquema previo no resulta efectivo, el niño ensaya otros procedimientos y tanteando (g g g c e g c c c g g c e g e c 0 d c f c g g c c . g c g c d c f g g c e e g c g e f c vez más móviles y reversibles por ejemplo el niño descubre el uso correcto del rastrillo para acercar y alejar objetos y lo repetirá una y otra vez, estas estructuras van acercándole a la comprensión de las relaciones de causalidad y a tener una conducta plenamente intencional.

Desaparece el error del subestadio cuarto y buscará el objeto en el último lugar donde lo vio desaparecer, buscando y probando a ver donde está.

Con respecto a la imitación es mucho más activa y deliberada, logrando una acomodación al modelo mucho más precisa que en los subestadios anteriores. La experimentación y el tanteo permiten al niño incorporar a su repertorio imitativo esquemas nuevos.

6. El subestadio (18-24 m). Invención de nuevos medios a través de combinaciones mentales.

Lo más característico de este subestadio es que aparecen las representaciones mentales y con ello la función simbólica, por lo que el niño ya no necesita actuar sobre los objetos directamente y puede desechar opciones valiéndose de sus representaciones. Esta función simbólica se manifiesta en una mayor comprensión del entorno, de las relaciones espaciales, causales y en la noción de permanencia del objeto.

Sus repertorios imitativos como consecuencia de lo anterior permiten reproducir modelos no presentes (imitación diferida), apareciendo los juegos de $d e f f g g c e c e g c g e . c f g . g e$ todo ello permitiéndole no estar subordinado a los elementos presentes como $g e g f c c g g g g c f g e g g c e$ simbólica dará paso al siguiente estadio.

En definitiva se puede resumir lo que ocurre en el estadio sensoriomotor con la adquisición de los siguientes logros, que posibilitarán el paso al estadio preoperacional:

- la inteligencia práctica, ligada a lo sensorial y a la acción motora
- el establecimiento de la conducta intencional
- la construcción del concepto de objeto permanente
- las primeras representaciones mentales
- el acceso a la función simbólica

2. ESTADIO PREOPERACIONAL (2-6/7)

En continuidad con los últimos logros del estadio sensoriomotor, en éste (que se extiende de los dos años a los seis o siete) se afianza la función simbólica, cuyas múltiples manifestaciones (lenguaje, imágenes mentales, juego simbólico, imitación diferida y dibujo) aportan un nuevo tipo de inteligencia basada en esquemas de acción internos y simbólicos a través de los cuales el niño manipula la realidad sin necesidad de tenerla presente. Esta nueva capacidad $c f d g c c g c g f g c c c f g c$ inteligencia práctica.

En este periodo que va desde la aparición de la función simbólica a las operaciones concretas, se distinguen dos etapas: la que corresponde al pensamiento simbólico y preconceptual, y la del pensamiento intuitivo. Paso a $e c e c e c e c g d g c f$

1. Pensamiento simbólico y preconceptual (2-4A)

Se va a caracterizar por la utilización de los preconceptos y del

Los preconceptos son las primeras nociones sobre la realidad y están a medio camino entre la generalidad propia del concepto y la individualidad de los elementos. Los niños de estas edades no poseen la idea de una clase general, pues no es capaz de articular la clase entera (f g g g y las subclases (c f g g g g f c c g e e son patos ; por otro lado la conservación individual del objeto, conseguida a nivel práctico plantea algunos problemas a nivel representativo diferentes ec ce g f g ec g

Los preconceptos no son conceptos lógicos y el razonamiento que les corresponde recibe el nombre de transducción es un tipo de razonamiento que va de lo particular a lo particular y que procede por analogías inmediatas. El niño se centra en un aspecto saliente de la situación y saca una conclusión relativa a otra situación asimilando indebidamente ambas.

2. Pensamiento intuitivo (4-6/7A)

A partir de los cuatro años, aparecen nuevas posibilidades cognitivas gracias, según Piaget, a que el niño será capaz de mantener una conversación continuada y vivir experiencias en las que manipulo objetos diversos.

El niño se dejará llevar por las percepciones inmediatas de los sentidos así por ejemplo si le presentamos una experiencia sobre la conservación de cantidades continuas (líquido) el niño se centrará en la altura o en la altura diciendo que hay más líquido en uno de los dos recipientes. Se ve por tanto con este ejemplo que el pensamiento intuitivo imita de cerca los datos perceptivos centrándose prioritariamente en unos en detrimento de los otros. Es decir no tiene aún la movilidad suficiente para sobrepasar lo perceptivo mediante compensaciones (es más alto, pero al mismo tiempo más delgado), o reversibilidad (si antes había la misma cantidad, ahora también, pues puede volver a verterlo en el primer recipiente y hay lo mismo).

Ahora bien, según Piaget, el pensamiento intuitivo llega a un rudimento de ló ec gf c g g fg c g ce g g g g c c e g cuando el mismo niño pasa de una centración a otra diferente y tiene que descentrarse de la primera para pasar a la segunda. Estas oscilaciones y correcciones entre diferentes dimensiones anuncian la operación, pero todavía se establecen sucesiva y no simultáneamente y tampoco anticipan.

Una vez que hemos visto lo que caracteriza a cada uno de los subestadios paso a determinar las características más importantes de este estadio, pero debemos tener en cuenta que estas se van matizando y

1. Centración: tendencia a fijarse en exclusiva en algunos aspectos de la situación, desechando otros y provocando de esta manera una deformación del juicio o del razonamiento.
2. Irreversibilidad: una cognición es reversible si es capaz de proseguir un cierto camino en un sentido (ejecutar una serie de razonamientos) y luego hacerlo en sentido inverso para encontrar el punto de partida. Las cogniciones preoperatorias en la medida que dependen de las acciones y la realidad concreta, carecen de la movilidad propia de los actos mentales reversibles.
3. Estatismo: el pensamiento preoperatorio tiene tendencia a fijarse en las configuraciones perceptivas más que en las transformaciones. Ej: platos y tazas juntos y luego separados.
4. Egocentrismo: tendencia a tomar el propio punto de vista como el único, desechando el de los otros. El niño cree que todos los que le rodean comparten sus mismas representaciones y se comporta como si creyera que su visión del mundo es la única posible. Las repercusiones y las formas de manifestarse este egocentrismo son muy variadas como por ejemplo a través del lenguaje podemos apreciar que cuando el niño no habla de sí mismo no trata de situarse en el punto de vista del interlocutor y no le interesa conocer a quien está hablando o quién le está escuchando como es el caso del monólogo bien sea con otros compañeros alrededor o en solitario, no pretende que le escuchen o respondan.

El niño preoperacional se toma a sí mismo como marco de referencia, y acontecimientos del mundo que le rodea. Esta concepción egocéntrica del mundo se traduce en un conjunto de características:

Animismo: tendencia a atribuir vida y consciencia a todos los seres y objetos, incluso a los inanimados. Todo piensa y siente como él y es por él.

Realismo: tendencia a atribuir existencia sustancial a hechos o productos psicológicos (pensamientos, sueños, cuentos, etc.), es decir, los considera reales con existencia propia.

Artificialismo: las cosas son consideradas como el producto de la fabricación y voluntad humanas. Ej: un niño le pregunta a su madre como ha hecho para meter las manos en la tripa y hacer a su hermano, las olas las han puesto en el mar (parecido mitología).

Finalismo: Cada cosa tiene una función y una finalidad que justifican su existencia y sus características. Ej. definen las cosas por su utilidad mesa, paracaídas, etc.

Fenomenismo: Tendencia a establecer un lazo causal entre fenómenos que son vistos como próximos por los niños. Ej: las montañas son donde caen los rayos.

5. Razonamiento transductivo: en este tipo de razonamiento se ponen de manifiesto dos tipos de pensamiento que aparecen como resultado del uso de la transducción: la yuxtaposición y el sincretismo.

Yuxtaposición: el niño es incapaz de hacer de un relato un todo coherente y se suceden una serie de afirmaciones fragmentadas e incoherentes, entre las que no existe ni conexiones causales o temporales ni relaciones lógicas. Es decir, el niño reúne partes de su experiencia sin relacionarlas lógicamente fragmentando la realidad.

Sincretismo: tendencia espontánea de los niños a percibir globalmente, encontrando analogías entre objetos y sucesos sin que haya habido un análisis previo. Es un tipo de razonamiento no deductivo que pasa directamente por un acto intuitivo de una premisa a la conclusión, relacionando cualquier tipo de cosa o poniendo en conexión objetos y/o acontecimientos que en la realidad no mantienen vínculos entre sí.

En definitiva si en la yuxtaposición no hay relación entre las diversas partes del todo, en el sincretismo se da una visión global en que todas las cosas se relacionan con todas las demás.

BIBLIOGRAFÍA

<http://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/relacion-padres-hijos/2013/01/17/el-nino-de-3-a-6-anos-desarrollo-fisico>

