

Número 41

Agosto 2010

Índice de Contenido:

OTRA PERSPECTIVA SOCIAL DE LA ESCUELA

Alejandro Ortuño González

EL CUENTO: HERRAMIENTA BÁSICA EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Ana María Jiménez Santos

EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO HASTA LA COEDUCACIÓN DE HOY

Aurora María Muñoz del Río

DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES BÁSICOS: LA DISLEXIA (DIFICULTADES EN LA LECTURA)

Estefanía Benítez Doña

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Inmaculada Rubio Fernández

REALISMO MÁGICO Y LO REAL MARAVILLOSO, DOS MANERAS DE CONTAR UNA REALIDAD

Isabel Patricia García Marchena

NUEVOS RETOS: EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE GRUPOS COOPERATIVOS EN EL AULA

Juan Francisco Sánchez Beltrán

ORIENTACIÓN ESCOLAR Y FAMILIAR EN LA RELACIÓN CON ALUMNOS/AS CON T.G.D., BASES DE UN PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA

María del Carmen González Deudero

LOS MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

Miriam Martín Gómez

EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

Nuria Yerbes García

OTRA PERSPECTIVA SOCIAL DE LA ESCUELA

Alejandro Ortuño González

Al hablar de Escuela y al buscar el en Diccionario de la Real Academia Española la primera definición que aparece como Escuela es: *Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria*. De esta forma podemos hablar ya de que es el lugar o espacio dónde se instruye a los niños en el nivel en este caso de la primaria.

Otro aspecto sería el de los destinatarios de la escuela el de los alumnos, cuya definición dice así: *Discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia*. Nos dice que el alumno esta dentro de un proceso de aprendizaje dentro de la materia concreta que le imparte el maestro, lo cual no quiere decir que no sepa otras muchas cosas.

También el concepto de maestro que viene del latín magister dice lo siguiente: *Dicho de una persona o de una obra: De mérito relevante entre las de su clase*. Nos viene a decir que es alguien que sabe mucho de algo, que destaca en ese campo. Según esta definición tendríamos que afirmar que los maestros de las escuelas de primaria, son personas que dominan y saben mucho de los contenidos que se dan dentro de los cursos de primaria, se supone que es una persona que sabe más que el resto en lo referente a estos contenidos.

Otra acepción en el que me paro es el de sociedad de la cual encontramos la siguiente definición: *Agrupación natural o pactada de personas, que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida*. De este definición me llama la atención la segunda parte en la que aparece el fin de porque se constituye y es el de cumplir, mediante la cooperación, todos o alguno de los fines de la vida.

Me pararé ante estos tres términos y sus definiciones para decir después de ver su conjunto que tienen una gran relación, que los tres términos se podrían complementar y que las conclusiones a las que puedo llegar al ver estas tres definiciones quedan un poco lejos de la realidad que puedo observar en la actualidad respecto al papel o las funciones de la escuela y del maestro en nuestra sociedad. Podría decir que la Escuela es el espacio dónde alumnos y maestros llevan a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje y que esto se favorece desde la sociedad que tiene como finalidad cumplir los fines de la vida de los cuales el saber sería uno.

Llegados a este punto voy a ponerme analizar/reflexionar sobre el documento de Manuel Navarro, "Perfiles educativos y profesionales del profesorado en el Siglo XXI" y al leerlo me surge mi primera contradicción con respecto al significado inicial de maestro, este autor nos dice que no es un **concepto único y abstracto**, sino que es un concepto vivo que se encarna en cada momento concreto de la historia y según la sociedad en la que se encuentra. Por tanto sino es ni un concepto único ni abstracto, *¿a qué responde esta idea?* Creo que se refiere a que el papel del maestro va mucho más allá que el simple hecho de transmitir una serie de conocimientos a los alumnos/as.

El autor arriba indicado señala que el concepto de maestro no es único y abstracto cómo la definición mencionada en las ideas previas, sino que es un concepto vivo que se encarna en cada momento concreto de la historia y según la sociedad en la que se encuentra. Esto ya nos hace intuir que el papel del maestro va a abarcar mucho más que el transmitir los saberes a los alumnos.

Poco a poco voy vislumbrando los diferentes cambios sociales introducidos en la historia, cambios también en las funciones de la misma y por tanto en el papel de los maestros. Este autor comenta dos de los más significativos en la sociedad actual, que serían los siguientes:

- a) En las estructuras de las familias y la relación entre sus miembros: niños/as más solos, peor atendidos, con falta de cariño en muchos casos. Esto es algo evidente, palpable hoy día, cada vez más son los padres quienes porque sus trabajos les ocupan todo el día, "abandonan" un poco a sus hijos/as, es decir, en cierta forma la escuela responde a esa exigencia de "acoger" a estos niños/as cuyos padres por cualquier motivo no pueden atenderlos el mayor tiempo posible. Y esto es algo que yo misma he podido comprobar, muchos padres y madres bien porque sus trabajos les ocupan la mayor parte del día, mantienen a sus hijos ocupados con numerosas actividades, lo que se conoce como activismo, algo que no considero del todo recomendable, creo que el niño/a tiene que hacer cosas, pero no todo el día. Quizá parezca esta frase un poco drástica, pero pienso que es así, no es ya el simple hecho de que permanezcan aprendiendo en la escuela, sino el hecho de que los padres sepan que están acogidos en un lugar seguro.
- b) Nos adentramos en los cambios sociales que también conllevan a un cambio en las funciones de la escuela y consiguientemente de los maestros. Manuel Navarro expone dos de los cambios fundamentales de nuestra sociedad actual, el primero el cambio en las estructuras familiares y la relación entre los miembros de las mismas, lo que conlleva en muchos a que los niños estén más solos, menos atendidos, con falta de cariño... y también a una demanda por parte de los padres a que la escuela los "recoja" durante más tiempo entre sus muros. Uso esta expresión que puede parecer un poco dura conscientemente, ya que la motivación es que estén más tiempo en algún lugar, no el que se les eduque, ni que aprendan más...

Hoy día información no les falta, les llega de todas las formas y a través de muy diversos medios, esto también lleva a un cambio en la forma de educar ya que no es tan importante transmitir la información como el ayudarles a crecer en una actitud de reflexión, de crítica, de contraste... Por otro lado el otro cambio que expone es el bombardeo de información al que están sometidos nuestros alumnos.

La principal función de la escuela es la educativa con todo lo que este término implica y esto se ha llevado a cabo a lo largo de la historia, el hecho de que en la actualidad padre y madre trabajen no es excusa para tomar la escuela como el lugar dónde dejar a nuestros hijos mientras que los padres no están en casa o no les pueden atender. Esto no quiere decir que la escuela no pueda dar respuesta a esta necesidad, pero pienso que no podemos considerarlo como una función en sí de la misma. Las funciones que le son asignadas a la escuela, pasan directamente a ser asignadas a los maestros. De las cinco funciones que nos presenta Manuel Navarro la que me cuestiona y más me desagrada es la de guarda y custodia, me parece un paso atrás en la concepción de la escuela esta función que tristemente se le esta pidiendo, pero que no creo que concuerde con los motivos por los que nació la escuela.

Otro de los cambios que expone este autor es la innumerable información de la que disponen los niños/as hoy día. En el documento de la CEAPA se insta a la escuela a que durante el tiempo que estos niños/as permanezcan allí, lo hagan de la mejor manera, es decir, con medios materiales y personales de mucha más calidad. Esto lo considero muy importante, ya que el disponer de "todo" de la manera más fácil, hace bajo mi punto de vista a los niños/-as personas "cómodas", se ajustan a lo que hay y nada más y esto creo que los maestros/-as debemos cambiarlo, creo que el hacer de los alumnos/as personas reflexivas, críticas, autónomas, capaces de emitir juicios argumentados es muy importante para hacerles crecer interiormente como personas. Que se sientan ellos implicados en lo que hacen, no el conseguir las cosas de la manera más fácil.

No estoy de acuerdo con que la función de "guarda y custodia" sea propiamente dicha una función como tal, es cierto que cada vez más las escuelas se equipan para responder a este tipo de necesidades porque cada vez más son los padres y madres quiénes trabajan fuera de casa y los que permanecen menos tiempo con sus hijos/as. Creo que de entre todas las funciones que nos presenta Manuel Navarro, la más importante es la de educar, la función educativa. Esto es así, es una realidad impuesta por las exigencias de la sociedad, pero creo que el contacto con los hijos/as, es sumamente importante no sólo ya para crear un ambiente familiar en el que las relaciones sean lo más agradable posibles, sino por el hecho de que un niño/-a cuyos padres se preocupan y están pendientes de él/ella hacen de ellos/as alumnos/as cuyos rendimientos en las escuelas son más aceptables.

También comentaré aquí tres aspectos relacionados con el documento de Ángel Pérez expone pero con matices distintos: "Los procesos de socialización", "La función social", "La función educativa de la escuela".

Esto que dice considero que puede ser cierto puesto que cada vez más la sociedad avanza a pasos agigantados, las nuevas tecnologías suplen aspectos que antes se daban en las escuelas y por tanto puede que sea verdad que un futuro esto de escuela imprescindible para adquirir conocimientos deje de existir parcialmente. Hay algo que este autor cuestiona y que me plantea numerosas dudas, concretamente: "nadie nos puede garantizar que... en la era postmoderna de la aldea global,..., la escuela no deje de ser ya imprescindible para cumplir la función social de preparar el capital humano que requiere la movilidad del mercado laboral". Por otro lado, este autor, (Ángel Pérez), enlaza ideas con Manuel Navarro, en el sentido de la función de selección social, se cuestiona la idea de igualdad de oportunidades, ya que ésta se ve condicionada por aspectos ya no solo internos, sino también externos de las escuelas.

Creo que la función de transmisión de conocimientos de la escuela no responde a una necesidad real de los alumnos, *¿por qué digo esto?* Porque a estos se les transmiten los conocimientos de muy distintas formas, ya no sólo a través de la figura de un maestro/-a que les aporta una serie de conocimientos, sino que estos ya vienen a las escuelas con una serie de pensamientos propios, elaborados a lo largo de sus años porque los han oído en sus familias, en sus amigos, en la televisión, lo han leído en prensa, revistas, internet. Es de suma importancia hacer ver que en esta función, deben dar un uso adecuado a esas informaciones, ayudarles a cultivar una *actitud crítica* en las mismas y que reflexionen sobre lo aprendido. Ángel Pérez afirma: *"Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa, cuando todo este conjunto de materiales, experiencias y elaboraciones simbólicas sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de descentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena."*

La función educativa de la escuela es muy importante, y creo que ésta sólo se llevará a cabo cuando el alumno sea capaz de verlo, de quitarles esa idea errónea en el que él considera que lo aprendido en los libros es más que suficiente para aprobar una prueba/examen y le haga ver que el utilizar dichos conocimientos para hacer de él una persona autónoma, crítica, reflexiva. El esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos de la cultura puede que no provoque en absoluto la reconstrucción de los modos de pensar y sentir de los estudiantes, sino sólo el adorno académico externo... capaz de desenvolverse en la vida por sí mismo y ante los conocimientos sea capaz de pensar, cuestionarse cosas, reelaborarlos, saber que el error no es nada malo, sino todo lo contrario, que a veces éste sirve para avanzar en sus propias ideas, sólo así se terminará consiguiendo dicha función.

A la escuela y a los maestros/as se les pide y exige muchas cosas ante las cuales no hay respuestas y medios suficiente para llevarlas a cabo tal y como se piden. Así, me planteo una serie de cuestiones: *¿se le facilita a la escuela el poder llevarlas a cabo?, ¿quién establece las funciones en la escuela?, ¿responde la escuela ante todas ellas por igual?*

Los procesos de socialización, la función social y la función educativa de la escuela son planteadas por Ángel Pérez que los expone como tres aspectos relacionados pero que tiene matices diferentes: Me llama la atención como deja entrever una duda de cara al futuro de la escuela, y repito el mismo párrafo: *"Nadie nos puede garantizar que... en la era postmoderna de la aldea global,..., la escuela no deje de ser ya imprescindible para cumplir la función social de preparar el capital humano que requiere la movilidad del mercado laboral."* Realmente el ritmo vertiginoso de la sociedad nos lleva a cuestionar el futuro de la Escuela y de las funciones que ha de desempeñar.

El autor señalado se entra también en lo mismo que deja entrever Manuel Navarro dentro de la función de selección social, ya que se cuestiona la idea de igualdad de oportunidades, ya que en la realidad esa igualdad de oportunidades se ve condicionada por muchos aspectos internos y externos de la escuela. También ante la función de transmisión de conocimientos podemos decir que es una función que no corresponde con la necesidad real de los alumnos, a los cuales se les transmite conocimientos a través de múltiples vías y lo que en realidad necesitan es que les ayuden a situarse ante toda esa información, hacer un uso adecuado de la misma y a cultivar una actitud crítica y reflexiva. Pienso que la principal función de la escuela es la educativa y sólo se llevará a cabo cuando sea capaz de promover y cultivar un pensamiento autónomo en sus alumnos, la capacidad de enfrentarse y desenvolverse en la vida y que les lleve a ser capaces de cuestionarse, pensar, buscar... Siguiendo la reflexión desde los puntos que nos presenta Navarro me paro en el apartado "Otra escuela, otro maestro". Estoy de acuerdo con él en que el maestro ha de ser un profesional comprometido y no resignado. Realmente llama la atención como a la escuela se le asignan unos principios totalmente opuestos a los que la sociedad vive. No podemos dejar que se nos restrinja al papel de transmisores de conocimientos, preocupados sólo por los resultados y la eficacia, sino que tenemos que retomar el papel que el mismo nombre nos da "magister" "el que más sabe de algo" podríamos decir.

Ante todo este tema de las funciones de la escuela, me surgen un montón de preguntas: ¿quién establece esas funciones?, ¿se pueden imponer esas funciones a la escuela?, ¿realmente tiene los medios la escuela para responder a estas necesidades?, ¿se le esta dando los medios para llevar a cabo estas funciones? Realmente pienso que a la escuela y a los educadores se les esta pidiendo y en muchos casos exigiendo una serie de funciones para las cuales no esta prepara, ni cuenta con los medios necesarios.

Los maestros están totalmente minusvalorados por la sociedad y somos nosotros mismos los que tenemos que luchar por aquello que consideramos que es nuestra misión, nuestro papel, por ello tenemos que implicarnos y luchar por una mejor formación docente inicial y permanente y pedir el respaldo de las diferentes instituciones: delegación, padres, dirección, inspección...

Creo que en este aspecto puede ser de gran ayuda la propuesta que aparece en el documento del encuentro de APAS y que está en el sentir también de los maestros y es el de realizar un "pacto social por la educación" en el que todos estemos implicados. Pienso que es muy importante la concienciación y la implicación de todos los maestros para conseguir que todos los estamentos implicados en la educación nos unamos y trabajemos de forma conjunta, aunando fuerzas y dando así una mayor calidad a la educación en general. Lo que es cierto es que los maestros por si solos no pueden dar respuesta a todas las necesidades y funciones que la sociedad, la administración y los padres van descargando sobre ella. Es trabajo de todos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bennett, N (1979): Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid. Morata.
- Coll, C y Solé, E. (1990) La interacción profesor-alumno en el proceso enseñanza y aprendizaje. En Coll y Otros (ed). Desarrollo psicológico y Educación II. Madrid. Alianza. Cap. 17.
- Weber, E. (1976) Estilos de educación. Barcelona. Editorial Herder.
- Flanders, N.A. (1984) Análisis de la interacción didáctica. Madrid. Anaya.

Alejandro Ortuño González

EL CUENTO: HERRAMIENTA BÁSICA EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Ana María Jiménez Santos

El cuento en la E.I. puede ser la base para desarrollar todos los objetivos, contenidos y actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela.

Puedo afirmar, como maestra y antropóloga, que el cuento y la canción son un modo de expresión y comunicación del ser humano, que se ha dado en todas las culturas, en todas las lenguas y en todos los tiempos. A veces, en las narraciones se incluyen canciones que forman parte del relato y al igual que el cuento, funcionan como vehículo de comunicación y expresión, estimulan la memoria y la atención, provoca cambios en el estado emocional del niñ@ y conllevan un aspecto lúdico y de socialización (transmisión de la cultura propia).

Con las canciones se pueden trabajar diferentes aspectos cognitivos y emocionales:

1. Atendiendo al lenguaje: aumento y enriquecimiento del léxico, familiarización progresiva con el lenguaje estético-poético, aprecio y valoración de otras lenguas.
2. Respecto a aspectos matemáticos: no sólo permite conocer los números o las tablas de multiplicar (porque sea una canción que incluya este tipo de aprendizajes), sino que la música en sí es matemática pura. Ayuda al estudio, desarrolla la concentración, fomenta la atención, etc.
3. En cuanto al medio físico y social, las canciones son susceptibles de contener cualquier temática: descripciones de la naturaleza, animales de una granja, de un bosque, el barrio, las profesiones, etc.

A través de las canciones (al igual que a través de otras manifestaciones simbólicas como pueden ser dibujar, dramatizar, etc.) el/la niñ@ participa de una manera vivencial, por eso es una herramienta tan útil y estimulante ya que está relacionada con "la forma natural" de interactuar del ser humano a estas edades tempranas.

Si hablamos de contenidos, tanto en el cuento como en la canción, se relatan historias reales o imaginarias, de acuerdo con la costumbre de contemplar la vida y el mundo desde la doble perspectiva de lo fantástico y de lo auténtico, de lo real y de lo imaginario.

¿Qué objetivo perseguimos al contar un cuento o cantar una canción? Al margen de toda intencionalidad moralizante o didáctica (más adelante detallaré objetivos) las dos finalidades esenciales son siempre: divertir y enseñar.

El propósito de este artículo es propugnar la recuperación del trabajo con el cuento y las canciones infantiles dentro de las instituciones educativas. Afirmo que es posible concebir una enseñanza que contemple estas expresiones culturales con el fin de actuar sobre el desarrollo intelectual, la atención, la memoria, la fantasía y creatividad, la comprensión del mundo, la formación estética, el juego, el ocio y el placer, la creación de hábitos lectores y la comunicación y asimilación de valores sociales y culturales.

La información auditiva adquirida en la primera infancia forma parte de un proceso que se convierte en el primer encuentro del niñ@ con lo que posteriormente conocerá como texto escrito; antes de las historias impresas, están las frases melódicas y el andar rítmico de juegos sonoros como los arrullos, nanas, trabalenguas, rimas y poesías, etc. Son momentos que l@s niñ@s recordarán siempre dada su carga emocional.

Sin darnos cuenta, de generación en generación, transmitimos este folklore a nuestro@s hij@s desde el mismo momento de la gestación ya que el oído es el primer sentido en desarrollarse. Sumergimos a los pequeños en el mundo de las sensaciones, donde los ritmos, las melodías y el fraseo de las palabras son los encargados de llevar a cabo su tarea, fusionando la tradición oral con la música, llevándolos a un viaje lleno de recuerdos y de encuentros emocionales y sensoriales.

Cuando l@s niñ@s están expuestos a los diferentes lenguajes musicales y orales, se ven favorecidos en su desarrollo, al enriquecer su visión y vivencia cotidiana, absorbiendo de su entorno novedosas experiencias. Los fenómenos que observan les provocan imágenes poéticas: las fugas lingüísticas se acrecientan y se motivan en la canción. Y, sin tener conciencia de ello, lo real se vuelve maravilloso, asequible, cercano, y el acto más sencillo cobra otra dimensión al nombrarlo.

La narración oral, los cuentos y la música son, a su vez, la misma palabra. Pero, aunque para muchos no es considerada como un género literario más, sí es parte del repertorio literario que todos llevamos en la memoria. De esta manera, con diferentes ritmos, silencios y frases melódicas, el/la niñ@ se involucra por medio del canto y la expresión gestual y corporal.

Las manifestaciones cantadas o contadas del folklore de cada pueblo, país, grupo étnico, religioso,... constituyen uno de los principales medios de aproximación a la pluralidad cultural. En un mundo tan global e intercultural como el nuestro no podemos desaprovechar el vastísimo y rico repertorio de canciones y cuentos populares en nuestro quehacer como maestr@s. Es fundamental para una convivencia sana valorar la propia cultura y conocer y respetar las ajenas.

Hoy en día, la cultura moderna y global difundida a través de los medio de comunicación conlleva una desconexión del individuo respecto a las tradiciones culturales de su entorno. Volver a recuperar este territorio perdido, con una visión amplia y no excluyente, debe ser otro de los objetivos que nos marquemos, y con la canción y el cuento tradicional podemos conseguirlo.

1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL CUENTO Y LA CANCIÓN PARA EL/LA NIÑ@?

El cuento y la canción constituyen un medio para la formación psico-pedagógica y social del niñ@, para "humanizarlo", hacerlo ser perteneciente a una sociedad, a un grupo con una identidad propia. En la escuela se pretende:

- Que l@s niñ@s conozcan algunas manifestaciones culturales de su entorno, mostrando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.
- Que representen y evoquen aspectos diversos de la realidad, conocidos o imaginados y que los expresen mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen la dramatización, la canción, el juego y otras formas de representación y expresión.
- Que enriquezcan y diversifiquen sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios que estén a su alcance.
- Que aprecien diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.
- Que descubran otras formas de comunicación y representación y disfruten con ellas.

2. ¿EN QUÉ ASPECTOS DEL DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO INFLUYEN EL CUENTO Y LA CANCIÓN?

2.1. Desarrollo intelectual.

El cuento y la canción son para el/la niñ@ una gran ayuda para su desarrollo cognitivo, tanto en lo referido a macroprocesos (comprensión, interpretación, análisis, síntesis, etc.) como a los microprocesos (análisis fonológico, descifrado en la vertiente escrita, etc.).

Como J. Cervera (1986, 29) señala "el papel asignado al cuento, más que a la canción, es escaso y pobre, porque se olvidan sus valores sustantivos, entre los que están el enriquecimiento del pensamiento del niñ@, los objetivos cognitivos, el ampliar su visión del mundo, etc."

2.2. Capacidad de atención.

En íntima relación con el desarrollo intelectual que hemos visto en el apartado anterior, se habitúa al niñ@ a trabajar su atención. No estamos diciendo que este aspecto de la inteligencia del niñ@ se potencia, solamente, con el cuento y la canción sino con el apoyo de todas las áreas curriculares. Pero, para posibilitar la influencia de todo lo demás, el contacto con lo lingüístico-literario es la clave que lo posibilita.

El cuento reproduce repetida y continuamente unas estructuras básicas, elementos y funciones, que aparecen a veces de manera inesperada, a lo que el/la niñ@ ha de estar muy atento, al menos, le obliga a mantener la expectación.

Podemos comprobar, por ejemplo, que en el relato, casi todo discurre por una lógica elemental, que es uno de los factores de la inteligencia.

2.3. Desarrollo de la memoria.

La memoria se ejercita con los cuentos y las canciones de una forma natural ("sin darte cuenta").

Los cambios en los enfoques pedagógicos dieron lugar a una etapa en la educación en la que se despreciaba la enseñanza memorística. Nosotros, como maestr@s de esta etapa inicial en la que se asientan los pilares del ser humano en todos sus aspectos, tenemos la posibilidad de estimular la memoria. ¿Por qué desaprovechar esta oportunidad?

Cuando Rodríguez Almodóvar (1993, 18) alude a la capacidad pedagógica del cuento popular dice que descansa en su capacidad para el desarrollo armónico de la psicología del/la niñ@, al constituir una gimnasia mental completa: “despertar de la inteligencia interpretativa, al tener que interpretar los símbolos- por tanto asentamiento de la inteligencia como imaginación constructiva- despertar la memoria y adquisición simultánea del lenguaje....”.

2.4. Desarrolla la fantasía y creatividad.

Ésta es una de sus grandes virtudes: fomentar la creatividad y desarrollar la fantasía, es decir, dar rienda suelta al poder de la imaginación infantil que, sin duda, sirve de base para la creación, la recreación y los sueños, mediante los mecanismos psicológicos de identificación y de proyección.

J. Cervera (1986, 39) recoge la siguiente reflexión: “Al niño de la sociedad moderna y tecnificada le urge más el libro de fantasía, de creación, en definitiva, de cuento, por su mayor capacidad de chocar sus necesidades de creatividad, de afecto, de contacto familiar”

2.5. Ayuda en la comprensión del mundo.

Otra de las funciones del cuento y la canción en general, es la de permitir que l@s niñ@s comprendan muchos de los hechos y realidades con las que viven a diario y que, en su mente infantil, no parecen tener lógica explicación.

En esto coinciden generalmente los estudiosos del tema. Siempre que se lee o escucha un cuento o canción se puede realizar un ejercicio de interpretación o hermenéutica de los hechos de la vida real.

En este sentido se afirma que el origen de los mitos reside en el intento de nuestros antepasados de explicar fenómenos que no entendían y que, con mucha frecuencia, les producían miedo y asombro. De la misma manera, ahora el cuento cumple la misma función, y ello sin forzar ni distorsionar la realidad lógica.

En palabras de B. Bettlheim (1977, 35) “los cuentos de hadas se toman muy en serio los problemas y angustias existenciales del niño: soledad, aislamiento, miedo a la oscuridad, a algún animal, etc.”

Muy cerca de estas concepciones, A. Rodríguez Almodóvar (1994, entrevista publicada en ABC de Sevilla, el día 18 de octubre) se pronuncia así: “El niño que crece sin cuentos es un inadaptado social, es un ser incapaz de acercarse de modo no traumático al mundo de los mayores. Los cuentos fundamentan la primera visión del mundo del niño y sustituyen a los ritos de iniciación. Los que no han tenido en su niñez el contacto con los cuentos, como se ha demostrado al estudiar los problemas de la infancia en determinados estratos sociales, se convierten en seres inadaptados, privados de un centro de gravedad fundamental en su desarrollo psicológico. Seres incapaces de entender el mundo de una forma no caótica”.

2.6. Formación estética.

La formación integral del niñ@, para poder definirse como tal, debe contemplar su educación estética. El lenguaje, los símbolos, las representaciones y la formulación, características de cuentos y canciones (y de todo lo que engloba la literatura infantil), inicia y favorece en el/la niñ@ el conocimiento y el desarrollo de la dimensión estética y poética de su ser.

El cuento, la canción y otros géneros de la literatura infantil sensibilizan constantemente al niñ@, satisfacen su capacidad de asombro con las emociones y con el ritmo que contienen.

Por eso las narraciones embelesan a tod@s l@s niñ@s, ya que al despertar alegría en el alma del que los escucha o lee, pone en acción el espíritu que siente y corresponde a la percepción de lo verdaderamente hermoso y bello. ¿No es asombroso ver como se hipnotizan ante la musicalidad de una poesía?

3. EL CUENTO Y LA CANCIÓN SATISFACEN LA NECESIDAD BÁSICA DE JUEGO, OCIO Y PLACER.

El cuento y la canción, además, contienen en su esencia la posibilidad de despertar y satisfacer la peculiar necesidad infantil del juego.

Cualquiera que conozca la escuela infantil o primaria sabrá que después de la lectura o la narración oral de un relato real o fantástico, surge inmediatamente, como primera actividad el juego dramático del mismo.

En palabras de D. González Gil (1997, 41), profesora mía de literatura infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Univ. De Sevilla: “las innumerables fuerzas vivas que misteriosamente actúan en el/la niñ@ se ponen en juego provocadas por los aspectos lúdico-simbólicos de la literatura infantil. Desde la función lúdica de la literatura para l@s niñ@s se establecen las relaciones subjetivas de significado”.

Es decir, el cuento es o debe ser siempre una diversión para el/la niñ@, porque éste/a, con poco que se le motive, ofrece siempre su participación activa para el juego espontáneo. En definitiva, como repiten continuamente los especialistas de literatura infantil, los cuentos, los libros de imaginación tienen como función primordial, primera y básica la de divertir y entretener, lo cual equivale a proporcionar al niñ@ fundamentos para su felicidad.

4. EL CUENTO FOMENTA LA LECTURA Y LA CREACIÓN DE HÁBITOS LECTORES.

Otra faceta de los cuentos muy positiva para la escolarización del niñ@ y para toda su formación es la de contribuir a que, desde el mismo comienzo del aprendizaje del proceso de lecto-escritura, el/la alumn@ disfrute con la lectura, es decir, que le gusta leer y que pueda gozar con los textos que ha de ir decodificando y comprendiendo.

Dicho de otro modo: el cuento ayuda a que el aprendizaje de la lecto-escritura se produzca y se haga de manera divertida con lo cual se logra una combinación sumamente atractiva.

Cuando D.Cassany (1994, 504) enumera los objetivos mínimos de la enseñanza de la literatura en la escuela, uno de ellos es "fomentar el gusto por la lectura. Mostrar la literatura como fuente de placer y como actividad de ocio lúdica y enriquecedora. De acuerdo con una de las principales funciones de los textos literarios, disfrutar leyendo, evadirse, jugar con el lenguaje, etc."

5. EL CUENTO Y LA CANCIÓN: INSTRUMENTOS DE COMUNICACIÓN Y ASIMILACIÓN DE VALORES.

Como afirma D. Gonzalez (1995, 19) "El folklore, la poética de tradición oral, es un recurso y un modelo didáctico para el aprendizaje significativo y el desarrollo de la capacidad de comunicación, función primordial del comportamiento lingüístico".

Por un lado, tenemos la sensación de que el relato maravilloso, el cuento en general, es actualmente más necesario y oportuno para el/la niñ@ que en épocas anteriores porque ocurre que hoy en día, otros medios más o menos tecnificados, ofrecen al niñ@ pocas opciones para desarrollar su creatividad, su propia personalidad y fantasía, así como para conseguir nuevos cauces de sensibilidad e imaginación.

Por otra parte, es fácil constatar que el cuento se conserva desde siempre en sus formas o estructuras, así como en sus contenidos, gracias a su fácil memorización. El/la niñ@ a través del cuento y de otros géneros literarios, consigue un acercamiento paulatino a un patrimonio literario y cultural, por tanto accede a valores que se mantienen universalmente válidos, necesarios y eternos: lucha contra los obstáculos ineludibles de la vida, la defensa de la vida como un bien irrepetible y único, la paz, la libertad, la generosidad, ayudar a los demás, frenar el odio con el amor, el respeto a los mayores, el celo por el trabajo bien realizado, la constancia, el ahorro, la prudencia, el sentimiento de la belleza, contener las pasiones que nos vuelven inhumanos, cuidar el mundo que se nos ha dado, el sentido ecológico más moderno, la entrega sin desánimo a la educación de los hijos, la justicia, etc. Son valores que el/la niñ@ va fácilmente descubriendo y asimilando y que le van inspirando actitudes de defensa y de lucha para que perduren como sustanciales e ineludibles.

Si l@s niñ@s crecen y conviven con estos valores, crecen y se desarrollan también como personas y eso es lo que el cuento les recuerda constantemente y trata de inculcar subliminalmente.

Consideramos que un cuento, además de divertir, que es su primera función, siempre enseña algo, o casi siempre puede instruir al niñ@ y al adulto.

La literatura infantil puede expresarse de las siguientes formas:

- Formas líricas: poesía y folklore: aquí estarían también las canciones infantiles.
- Formas dramáticas: teatro y títeres o marionetas.
- Formas didácticas: biografía, hagiografía y fábulas.
- Formas narrativas: cuento y novela.
- Formas nuevas: libros de imágenes e historietas.

De todas estas formas expresivas, la más significativa es la forma narrativa, y dentro de ésta el cuento y la novela corta.

En literatura como en todo arte, un género va a menudo entrelazado con otro; la poesía no está ausente del teatro ni de la prosa. ¿Cuántos cuentos incluyen canciones? La mayoría.

Al igual que la literatura tiene diferentes formas de expresión, la canción infantil, que está encuadrada en la expresión musical, también se divide en diferentes tipos. Podemos hacer una clasificación, por ejemplo, según las funciones que cumple:

1. De juego: utilizadas en los juegos infantiles como corro, comba o elástico. Por ejemplo: "El corro de la patata."

Al corro de la patata
comeremos ensalada,
lo que comen los señores
naranjitas y limones
achupé, achupé
sentadita me quedé.

Al corro de las patatas
comeremos ensalada,
lo que comen los señores
naranjitas y limones
achupé, achupé
sentadita me quedé.

achupé, achupé
sentadita me quedé.

2. Nanas: También llamadas canción de cuna. Sirven para entretener o arrullar a l@s niñ@s. Suelen tener sonidos melosos y ritmos suaves. Por ejemplo: "A dormir va la rosa".

A dormir va la rosa
de los rosales;
a dormir va mi niño
porque ya es tarde.

Mi niño se va a dormir
con los ojitos cerrados,
como duermen los jilgueros
encima de los tejados.

Este niño tiene sueño,
muy pronto se va a dormir;
tiene un ojito cerrado
y otro no lo puede abrir.

3. De habilidad: en ellas l@s niñ@s demuestran alguna habilidad, como sucede con los trabalenguas o las adivinanzas. Por ejemplo: "El cielo está emborregado".

El cielo está emborregado,
¿quién lo desemborregará?
el desemborregador que lo desemborregue
buen desemborregador será.

4. Didácticas: en ellas el/la niñ@ aprende algo: los números, los colores, las partes del cuerpo, etc. Por ejemplo: "Mi cuerpo".

Esta es mi cabeza,
este es mi cuerpo,
estas son mis manos
y estos son mis pies.
Estos son mis ojos,
esta mi nariz,
esta es mi boca,
que canta plim, plim.
Estas orejitas sirven para oír,
y estas dos manitas para aplaudir

6. CONCLUSIÓN.

1. Tod@ maestr@ debe conocer como poner en marcha sus enseñanzas, en qué momento y con qué progresión de dificultades. Las canciones son un instrumento muy útil a la hora de planificar los diferentes momentos de la jornada.

2. Los cuentos y las canciones cubren las necesidades infantiles de movimiento (canciones y cuentos motores), curiosidad, sonido, comunicación y creciente autonomía.
3. Para cubrir dichas necesidades, de forma que les lleven a la madurez psicoevolutiva, precisan desarrollar sus capacidades: físicas, psíquicas y mentales. Este planteamiento nos lleva a tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Cualquier conocimiento le llega al niñ@ a través de sus experiencias globales y personales.
 - El ser humano es un ser sensible, pero en los primeros años de su vida necesita, hoy más que nunca, pautas y situaciones que le ayuden a desarrollar y valorar esta sensibilidad. Por motivos sobradamente conocidos, la sociedad actual no valora dichas pautas y situaciones, pero el/la niñ@ – de forma prioritaria-, las necesita.
 - L@s maestr@s sabemos que un/a niñ@ es capaz de comprender y asimilar cualquier cosa, siempre que le interese (los cuentos y las canciones poseen ese interés especial de manera inherente).
 - Plantear nuestra labor con actitud atractiva y amena, es fundamental para despertar motivación e interés. En nuestras manos está enriquecerlos como personas (educación integral, holística).
 - Cada niñ@ es un ser único e irrepetible. Esto implica que el techo de posibilidades de uno, nunca será exactamente el mismo que el de otro (atención a la diversidad). Nuestro objetivo debe ser que cada niñ@ llegue al máximo de sus posibilidades, respetando y aceptando siempre, sus potenciales y limitaciones.
 - La familia forma parte importante de un proyecto educativo. Sin su colaboración, basada en el buen entendimiento familia-escuela, nuestra labor se vería seriamente mermada.
 - Dejemos que sea el/la niñ@, quien nos una a su ambiente familiar. Pidámosle que dé un recado a sus padres, que les pida pequeñas cosas para aportar al aula. Preguntémosle por su abuela, hermana, juguetes, amigos... etc. Dejémosle sentirse útil.
 - El planteamiento de las actividades propuestas con los cuentos y las canciones ha de tener un carácter lúdico, lo cual no implica la ausencia de esfuerzo y responsabilidad. El trabajo del niñ@ es el juego.
 - El cuento y la canción lo trataremos conjuntamente en la aplicación didáctica utilizando como medio el juego y todo ello nos proporcionará el desarrollo de diferentes capacidades: intelectuales, motrices, psicológicas, expresivas, afectivas y sociológicas.
 - La participación activa, no tratar a l@s niñ@s como meros receptores pasivos, evitará la falta de interés y el aburrimiento.
 - Con nuestra actividad lúdica convertiremos a l@s niñ@s en creadores, pensadores, intérpretes, cantantes, protagonistas,...del entorno, tanto cercano como lejano, ya que el cuento y la canción también los desplazará a otros lugares que conocerán y aprenderán a respetar.
 - La finalidad educativa de la enseñanza es favorecer que el/la niñ@ realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso le resulte gratificante. Esto equivale al desarrollo integral de la persona y al logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social. Entendemos por formación integral el desarrollo de todas las facultades del hombre: psicológicas, sociológicas, psicomotoras, afectivas e intelectuales (valorativas, cognitivas, lingüísticas, expresivas, juicio crítico,...)
 - L@s maestr@s somos conscientes de que la musicalidad existe en todo el ser humano y en todos los seres humanos; que toda persona debe desarrollarla y que la comunidad escolar tiene el deber de propiciarla.
 - Las canciones facilitan el conocimiento de algunas manifestaciones culturales de su entorno, mostrando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.

7. APLICACIÓN A LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

Para llevar a cabo todo lo expuesto en este ensayo, tendremos que tener en cuenta una serie de aspectos a trabajar en el aula. Es muy importante partir de la edad de nuestro alumnado pues sus características madurativas, su forma de expresarse, de vivenciar las

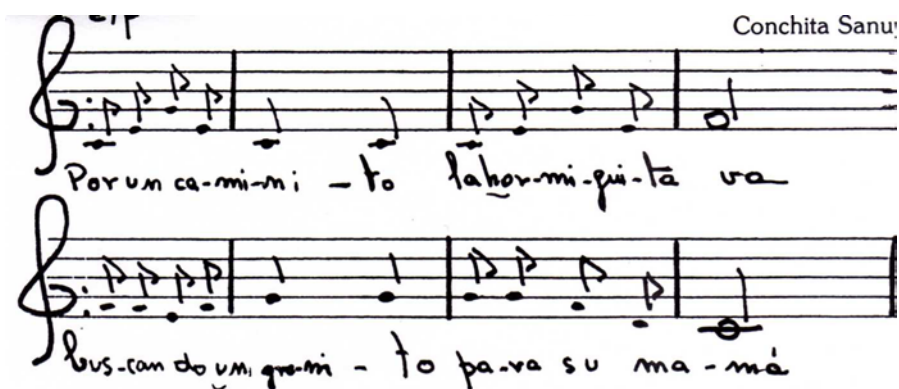
actividades, de exteriorizar las emociones, de prestar atención, etc. marcarán la dinámica de clase de manera significativa. Tendremos en cuenta, por ejemplo, los siguientes aspectos:

- Al leerles cuentos, recitar poesías, etc. procuraremos crear un clima de silencio y atención. En algunas ocasiones, después de la lectura, se plantean preguntas y en otras se sugieren unas aclaraciones. El docente sabrá en qué momento pueden preguntar, es necesario aclarar o alternar ambas posibilidades.
- Es importante que después de la actividad, surja una conversación fluida y coloquial que permita a cada alumna preguntar, aclarar o comentar lo que quiera. Este será uno de los momentos idóneos para prestar atención a la pronunciación y vocabulario de cada niña.
- No es preciso, que todas las actividades propuestas sean trabajadas en el orden dado. Tampoco es necesario hacerlas todas en el mismo día; e incluso, se puede pasar, adaptándola, una actividad perteneciente a un cuento o canción determinado a otro cuento o canción. Si un niño sugiere una actividad distinta, la recibiremos y atenderemos con agrado y en la medida de lo posible, la pondremos en marcha. Seguro que al docente se le ocurrirán otras ideas, que también pondrá en práctica.
- Aunque dejemos a las niñas libertad para elegir entre las distintas técnicas de expresión plástica, procuraremos que las experimenten todas.
- El/la maestra debe participar, -dentro de sus posibilidades-, como un componente más del grupo, en las actividades que proponga a sus alumnas. Es la forma más directa de acercarse a ellas, de compartir logros y dificultades y de enriquecerse.
- El orden genera disciplina basada en el respeto a las cosas y a las personas. El orden favorece el desarrollo de una mente bien estructurada.

A continuación expongo algunas actividades que se podrían realizar con las siguientes canciones:

1. Por un caminito.

Por un caminito
la hormiguita va,
buscando un granito
para su mamá.



- Cantamos la canción.
- En gran grupo: ¿Para qué sirve un camino?
- ¿Es lo mismo un camino que un caminito?
- ¿Quién va por el caminito de la poesía? ¿Qué busca? ¿Para quién?
- Si digo hormiguita porque es pequeña ¿qué diré si es grande?

- Jugamos así:

Hacemos un corro sentados en el suelo:

primer niño dice camino

segundo niñ@ dice caminito
tercer niñ@ dice hormiga
cuarto niñ@ dice hormiguita...etc

Luego el primer niñ@ dirá el diminutivo y el segundo el nombre.

- Recortamos tiras de cartulina o papel de colores, de unos 20 X 3 centímetros.

Cuando cada uno tengamos ocho o diez tiras, formados equipos de cuatro o cinco niñ@s.

Cada equipo hará un solo camino con sus tiras.

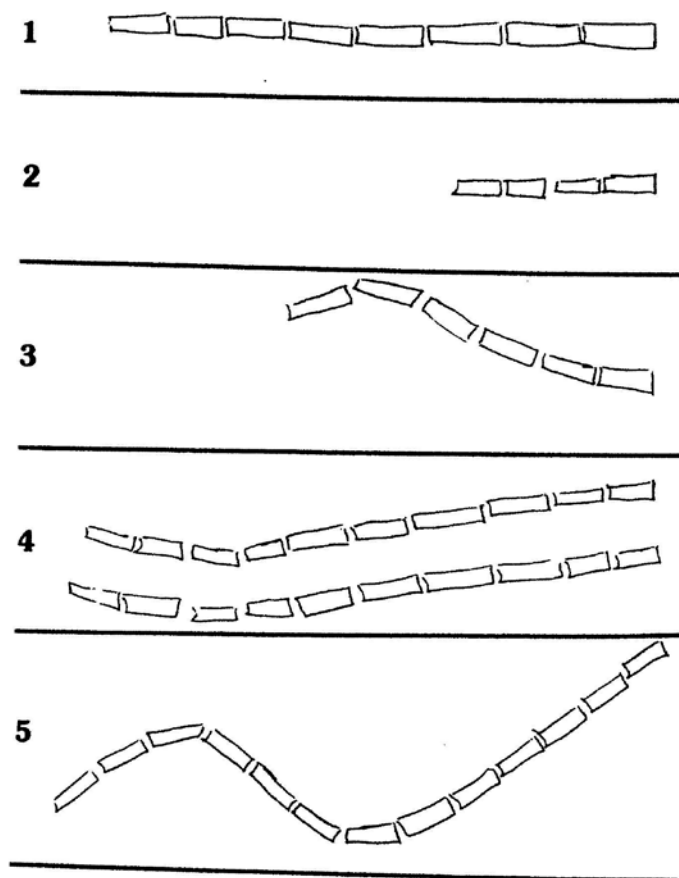
No les daremos más orientaciones pero sí les limitaremos el tiempo.

A una señal dada dejamos la actividad y pasamos a observar todos los caminos.

Posiblemente haya caminos distintos.

Vamos diciendo si es un camino o un caminito, si es ancho, estrecho, largo,...etc.

Recogemos las tiras y ahora entre todos hacemos un largo y ancho camino, como el del gráfico de la página anterior.



- Cantamos la poesía dando palmadas (dos en cada compás).
 - Caminamos libremente cantando la canción y dando palmadas (una a cada paso).
 - Como tenemos el camino hecho, nos convertimos en hormigas y pasamos por él mientras cantamos. Damos los pasos pequeños, ya que las hormigas tienen sus patas cortas, y no damos palmadas.

EXPRESIÓN	DESTREZA	HÁBITOS Y ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
ORAL	- Vocabulario	- Seguir un orden - Trabajo en equipo - Escuchar - Reflejos	- Formación de los diminutivos
CORPORAL	- Andar con pasos cortos - Equilibrio	- Respetar el orden, fila	- Corto- largo - Relación espacio-tiempo - Lejos- cerca
MUSICAL	- Instrumento natural - Coordinar palabra, palmada y paso	- Escuchar - Cantar en grupo - Cantar solo	- Ritmo - Relación espacio-tiempo
PLÁSTICA	- Recortar	- Trabajo en pequeño grupo - Orden	- Recto - Curvo - Largo - Corto

2. El patio de mi casa.

El patio de mi casa es particular cuando llueve se moja como los demás.
¡Agachaté, y vuélvete a agachar, que los agachaditos no saben bailar!
Hache, i, jota, ka, ele, elle, eme, a que si tú no me quieres me otro amante me querrá.
Chocolate, molinillo, corre, corre, que te pillo a estirar a estirar que el demonio va a pasar.

El patio de mi casa es parti-cu-
lar cuando llue-ve se mo - ja co-mo los de
más, a - ga - cha - te y vuel-ve-tes- pa
char que los a-ga-cha-di-tos no sa-ben bai
lar HA-CHÉ JO-TA-KA E-LE E-LE E-ME
A que si tu no me quie-res otra-man-to me fur
rá cho-co-la - te mo-pi-ni -
ño, corre co - rre que te pi -
lló a es-ti-rar a es-ti-rar que el de-mo-nio va pa-
sar

- Les leemos la canción popular:
- ¿Cómo es nuestro patio? ¿qué quiere decir particular?
- Nombramos cosas que podemos hacer en el patio de casa en contraposición con otras que podemos hacer en el patio del cole (diferentes espacios, actividades, cantidad de niñ@s, usos de diversos juguetes, mobiliario,...):
Jugar a la pelota, jugar con los amigos, correr, jugar al corro,...
- Memorizamos la canción cantándola (pasa a formar parte de nuestro repertorio de clase).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Para los distintos apartados de este ensayo he consultado diversas fuentes, tanto bibliográficas como artículos de revistas, páginas webs, libros de texto, etc. Se adjuntan ordenados alfabéticamente:

- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cervera, J. (1986). *La literatura infantil en la Educación básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Gallego García, C. (2000). La música y los niños. *Revista digital Filomúsica*, 9.
- González Gil, D. (1986). El cuento y sus posibilidades. *Cauce, revista de Filología y s Didáctica*, 9, 195-208.
- González Gil, L. (1995). *La poética de tradición oral*. Sevilla: Grazaalema/ Santillana.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Revista contextos educativos*, 4, 241-250.
- Peralta, M.S. (2001). La música de las palabras. *Cuatrogatos, revista digital de literatura infantil*, 7.
- Rodríguez Almodóvar A., (coord.) Cerrillo P., García Padrino J. (1993). *Literatura infantil de tradición popular*, Cuenca, ediciones de la univ. De Castilla-La Mancha.
- Sanuy Simón, C. (1993). *Cascabelea: actividades de expresión oral, corporal, musical y plástica*. Madrid: Narcea.
- Trigo Cutiño, J.M. (director de la investigación), Aller García, C., Garrote García, M., Márquez Serrano, MdelR., Trigo Cutiño, J.M. (1997). *El niño de hoy ante el cuento* (investigación y aplicaciones didácticas). Sevilla: Guadalmena.
- Wuytack, J. (1982). *Cantar y descansar*. Madrid: Real Musical.

DIRECCIONES WEBS:

- www.educa.aragob.es
- www.pacomova.eresmas.net
- www.elhuevodechocolate.com
- www.im-digital.biz/letras.asp?id=2894

Ana María Jiménez Santos

EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO HASTA LA COEDUCACIÓN DE HOY

Aurora María Muñoz del Río

HISTORIOGRAFÍA RECIENTE.

En las últimas décadas en España se viene abordando la historia educativa de las mujeres desde perspectivas muy distintas a través de las distintas épocas, este interés por la educación de las mujeres arranca desde los inicios del movimiento feminista.

La producción sobre la historia de la educación de las mujeres se origina a partir de dos centros de interés:

- La historia de las mujeres.
- La historia de la educación.

Las obras de **Rosa M. Capel (1982)** y la de **Geraldine M. Scanlon (1986)** en las que abordaban la educación de las mujeres en la España contemporánea en relación a la educación, el trabajo y al debate feminista, sirvieron de punto de arranque a una importante producción histórico-educativa sobre las mujeres.

En torno a 1985 será cuando aumente el interés de los historiadores e historiadoras españoles de la educación por la educación de las mujeres. A partir de 1990 en que se organiza el VI Coloquio de Historia de la Educación dedicado al tema Mujer y educación en España, 1868-1975, la atención a la educación de las mujeres en los siguientes coloquios será constante y creciente.

Se pueden apreciar dos periodos en la producción histórico-educativas de las dos últimas décadas:

- 1º. Abarcaría de mediados de los ochenta a los primeros años de la década de los noventa, muchas aportaciones con ausencia de marco teórico.
- 2º. Hasta el momento actual, cambio de enfoques.

La necesidad de nombrar, de convertir a las mujeres anónimas en sujetos singulares protagonistas de la vida pública lleva a investigadoras/es de la educación a recuperar mujeres singulares para su historia. Otras investigaciones se centraban en la historia de instituciones educativas femeninas o en algún aspecto de éstas.

La producción sobre historia de la educación de las mujeres se ha multiplicado en estos años del mismo modo que lo ha hecho la historia de las mujeres en general. En El libro Blanco sobre los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas, la historia de las mujeres se reconocía ya como el campo donde más se habían desarrollado estos estudios y, en ella, los aspectos educativos eran los más atendidos.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN EDUCACIÓN Y RELACIONES DE GÉNERO.

La historia tradicional ha mencionado a algunas reinas o heroínas (*Isabel La Católica, Agustina de Aragón, etc.*) que por su especial singularidad aparecían como "hombres", tenían un espacio en la política masculina. Positivistas e historicistas excluirán a las mujeres porque consideran que no aportan nada al proceso histórico por ellos concebido, tampoco la historiografía marxista se ocupa de las mujeres.

La historia no habla de las mujeres, ha sido monopolio masculino hasta hace muy poco. Mujeres como Christine de Pizan ("Ciudad de las Mujeres"), Teresa de Cartagena ("La admiración de las obras de Dios"), etc., se esforzaron en buscar el pasado de otras mujeres que las explicaran, que les permitieran entender su lugar en el mundo.

Conocer los orígenes y causas de la posición subordinada de las mujeres en la sociedad y saber por qué dicha situación parecía perpetuarse a lo largo de la historia, fueron los retos que hicieron surgir la historia de las mujeres, en los años sesenta, en estrecha relación con el movimiento feminista.

Las fuentes tradicionales permitieron poner en evidencia *la misoginia, la opresión, la subordinación, la constante discriminación que han sufrido las mujeres.*

Con cierto retraso con respecto a otros países europeos y EEUU, pero siguiendo las mismas pautas de desarrollo, la historia de las mujeres comienza su andadura en el mundo académico de nuestro país, no sin dificultades, entre los años 1974-1981, *la década de los ochenta será el momento de desarrollo y consolidación de la historia de las mujeres en nuestro país.*

El intento de introducir más mujeres en el marco tradicional de la historia encontró pronto sus limitaciones. Superar el protagonismo de las mujeres en la esfera pública, sobrepasaba el propio discurso feminista y planteaba toda una ruptura epistemológica y metodológica.

Las mujeres han tenido una experiencia histórica diferente a la de los hombres y en consecuencia sus preguntas son distintas, como también son distintas sus necesidades intelectuales. Los estudios sobre el cuerpo como mediador, los diferentes usos de los espacios por varones y mujeres, su diferente percepción del tiempo, las relaciones entre lenguaje y pensamiento, etc., vienen a demostrar experiencias diferentes entre hombres y mujeres.

El conocimiento que nos viene dado es androcéntrico, éste ha producido en la ciencia:

- Ausencia de las mujeres como sujetos y objetos de conocimiento científico y, como consecuencia, total inexistencia de su contribución a la cultura en el discurso histórico tradicional.
- Los varones han dado a sus producciones categorías de universalidad.
- Cuando la ciencia se ha ocupado de las mujeres, lo han hecho por contraposición al varón constituido como paradigma de "lo humano".
- El sexismo del lenguaje que utiliza, dificulta otras formas de pensar, sentir y vivir. El alejamiento de las mujeres de los centros de producción del conocimiento ha tenido una doble consecuencia:
 - Su experiencia no forma parte del conocimiento construido.
 - Los mecanismos sobre los que éste se ha desarrollado impiden su contribución sin una previa deconstrucción de éste.

La historia de las mujeres comienza cuando ellas son conscientes de la necesidad de explicarse a través de la reconstrucción de su pasado, convencidas de la necesidad de independencia para que el pasado sea un producto propio.

Es historia que las mujeres busquen e indaguen en qué medida sus comportamientos, actuaciones, funciones o resistencias han conformado el proceso histórico y ésta es una parte que aún le falta a la historia de la "humanidad".

HISTORIA Y RELACIONES DE GÉNERO.

El género es una categoría cultural impuesta sobre un cuerpo sexuado. Las diferencias biológicas entre hombres y mujeres no implican por sí mismas capacidades, actitudes o aptitudes diferentes, cada sociedad según sus necesidades ha establecido un conjunto de normas diferenciales (comportamientos, deseos, acciones, etc) que se imponen en los individuos desde el nacimiento, en función de su pertenencia a un sexo u a otro. Ni sexismo ni racismo son consecuencia de las diferencias físicas, sino de la utilización que de ellas se hace para mantener las relaciones de poder.

Las relaciones entre los sexos son relaciones sociales, y su estudio no puede ser diferente al de otras relaciones igualitarias o desigualitarias entre grupos sociales. La dominación masculina es una expresión más de las desigualdades en las relaciones sociales que está presente en todas las sociedades.

NUEVAS MIRADAS A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES.

Ampliar los parámetros histórico-educativos corrigiendo el lenguaje de la ocultación.

Han venido siendo bastante reduccionistas ya que han atendido sobre todo a los aspectos de la educación formal e institucional. Esto da lugar a que queden sin explicación algunos cambios educativos o de mentalidad.

Hay que tener en cuenta que la educación institucional de las mujeres de forma generalizada no se produce hasta el mundo contemporáneo y esto crea importantes dificultades para comprender en periodos anteriores la cultura que se transmite a las mujeres, su diversidad, su alcance y sus canales.

Evitar los modelos estereotipados que limitan la contribución de las mujeres.

Lo primero que se observa es la negación de las aportaciones de las mujeres a la educación. Los estereotipos sobre las mujeres y los "femenino" perviven en muchos historiadores e historiadoras. Se victimiza a las mujeres, se las exalta en funciones tradicionales, se les considera agentes de socialización conservadora y se les niega participación activa en los cambios sociales.

No será posible reconstruir una historia de la educación en la que las mujeres cobren protagonismo ignorando la historia del feminismo y su articulación con la historia política y social. Las actividades de las mujeres se ha desarrollado tradicionalmente en espacios

limitados, restringidos. Lo femenino, relativo a las mujeres, se suele ver como "sólo una parte" frente a "lo masculino", relativo a los hombres, que se presenta como el "todo".

Reconocer a las mujeres como agentes de cambios sociales.

Una cuestión que hay que revisar son los instrumentos conceptuales utilizados para reconocer la aportación de las mujeres a la innovación. La innovación sólo es medible a partir del legado previo y por tanto que las innovaciones en las aportaciones de las mujeres hay que situarlas en el contexto del modelo genérico que les correspondería por el hecho de haber nacido mujeres.

FEMINIZACIÓN DE ALGUNAS PROFESIONES.

Las carreras largas de letras, lenguas, farmacias y medicina se presentan como las preferidas por las mujeres, así como biblioteconomía, magisterio, etc. A pesar de todo ello, se observa cómo en todas las clases sociales las posiciones dominantes son ocupadas por varones y las desvalorizadas, por mujeres. Cuando las mujeres han accedido a una profesión es porque los hombres se han desplazado hacia otras que podían reportarle mayor prestigio.

El debilitamiento del modelo de mujer en el hogar de las últimas décadas del siglo no se ha visto acompañado del abandono de sus funciones tradicionales, simplemente se ha añadido a ellas el empleo. El empleo femenino se ha venido incrementando sobre todo en el sector servicios, también se ha duplicado el número de mujeres profesionales y técnicas, pero su posición en puestos directivos aún sigue siendo muy reducida.

LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA Y LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES.

EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

En 1986 el analfabetismo era prácticamente inexistente entre las mujeres menores de treinta años, había un 77% de personas analfabetas y un 56% de las personas sin estudios eran mujeres. Un 33% de las personas tenían estudios superiores.

Las mujeres se matriculaban en FP en menor medida que los chicos y, aunque sin duda su presencia va aumentando, ésta se concentra en determinadas ramas como Hogar, Moda y Confección, Peluquería y Estética, estando casi ausentes en ramas como Automoción, Eléctrica y Electrónica, Metal o Minera, etc. Las mujeres toman la opción del bachillerato antes que la profesional.

Las nuevas especialidades parecen contribuir a una mayor especialización en función del sexo por parte de las mujeres, los varones, sin embargo, parecen decantarse más por la opción Científico-Tecnológica. La presencia creciente de las mujeres como estudiantes universitarias se ha venido produciendo de forma diferenciada.

En resumen, la presencia de mujeres es superior al 80% en los estudios de Traducción e Interpretación, Trabajo Social, Especialidades de Magisterio en Educación Infantil, Ed. Especial y Audición y Lenguaje, Enfermería, Logopedia y Terapia Ocupacional.

LOS LIBROS DE TEXTO.

Distintas investigaciones en la década de los ochenta ponían de manifiesto que cualquier libro de texto estaban configurando en niños y niñas una imagen genérica profundamente sexista.

Hay estudios que demuestran como en los textos de EGB tan solo un 25,6% de personajes femeninos frente a un 74,4% de personajes masculinos la diversidad profesional de los personajes femeninos oscilaba entre las profesiones de enfermeras, maestras, modistas, peluqueras y secretarias.

Nieves Blanco ha analizado los libros de texto entre 1996 y 1997 y concluye con lo siguiente:

- Mayor utilización del masculino genérico que oculta individualidades sexuadas.
- Aunque se han incrementado los personajes femeninos, los masculinos siguen superando a estos, ya se trate de personajes globales, protagonistas o secundarios.
- Los personajes femeninos aparecen como una definición social limitada y siguen presentándose de forma estereotipada.

LA DISCRIMINACIÓN EN EL TRATO.

El trato en los individuos sigue siendo distinto. Desde los niveles de preescolar el conjunto infantil era tratado de una manera diferente por el hecho de ser niños o niñas y ese trato diferente no se producía en términos de igualdad entre los individuos, sino desde la pervivencia del presupuesto de que unos individuos son más aptos que otros para estudiar.

Los niños eran considerados más violentos, agresivos, creativos, inquietos, aunque también a veces tímidos e inmaduros; mientras que las niñas eran consideradas más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas y más desenvueltas en algunos casos.

Los estudios sobre las interacciones verbales que se producían en las aulas vinieron a demostrar que, de forma incondicionada, se producía una mayor atención a los niños que a las niñas. Las niñas al no recibir la misma atención se inhibían y cedían el protagonismo verbal a los niños ante el colectivo, prefiriendo interlocutores más personalizados.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS MIXTAS.

Mucho de los valores democráticos e igualitarios quedan en entredicho en la misma organización escolar.

Los primeros defensores de la educación mixta reconocieron que niños y niñas introducían en el aula conjuntos distintos de experiencias sociales y esperaban que esto resultara beneficioso; lo que no se consideró fue la posibilidad de que un sexo obtuviese más ventajas de la situación que otro.

LA LOGSE FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN.

La LOGSE de 3 de Octubre de 1990 reflejaba los siguientes aspectos que quedaban reflejados en objetivos, contenidos, y criterios de evaluación de las distintas etapas:

- Construcción de la identidad sexual.
- Reconocimiento, aceptación y valoración de las diferencias rechazando la discriminación.
- Desarrollo de principios de respeto y solidaridad entre ambos sexos.
- Revalorización de las tareas y actividades domésticas y las derivadas del cuidado de las personas, que deben ser compartidas por hombres y mujeres.
- Consideración de las relaciones afectivas y sexuales sin perjuicio ni estereotipos, aceptando y respetando diferentes pautas de conducta sexual.
- Análisis de la vida cotidiana en las épocas históricas y distribución de roles.
- Redefinición de la educación física con el objetivo de desarrollar las capacidades corporales evitando esquemas competitivos y agresivos.
- Análisis de la utilización sexista del lenguaje para su modificación.
- Desarrollo de actitudes críticas hacia el ando centrismo cultural.
- Reconocimiento y valoración de las aportaciones de las mujeres a la sociedad.
- Modificación de roles en las relaciones entre hombres y mujeres.
- Reconocimiento del feminismo como proyecto ético contemporáneo.
- Eliminación de prejuicios que transmiten una imagen estereotipada y falsa de las mujeres.

LA CONQUISTA DE LA VOZ PROPIA: EL FEMINISMO ACADÉMICO.

El feminismo entró en las universidades de la mano de las profesoras y alumnas feministas y aunque los comienzos fueron difíciles por las dificultades que ofrecen las estructuras académicas mayoritariamente controladas por hombres, pronto se hizo notar la crítica al conocimiento construido.

Historia, filología, psicología y sociología son las áreas de mayor desarrollo de la investigación feminista en las Universidades del Estado español.

La evolución histórica de la educación de las mujeres ha sido una constante a lo largo de todos estos años, desde la historia más remota hasta nuestros días los cambios han sido considerables, puesto que la presencia de éstas en nuestra sociedad ha sido cada vez mayor y la historia ha dejado de ser afortunadamente una patente exclusiva del género masculino para ir dando paso a una participación cada vez mayor del género femenino,

LA COEDUCACIÓN HOY.

Las demandas de coeducación de finales del siglo XIX y principios del XX perseguían juntar a chicos y chicas en las mismas aulas por considerarlo pedagógicamente beneficioso, frente a quienes consideraban inmorales tales prácticas. Estas demandas de escuela mixta adoptaron la denominación de **coeducación**.

Pronto se constató que la escuela mixta no generaba una igualdad real en las posibilidades de formación, promoción y desarrollo de las mujeres.

Por coeducación hoy se entiende un modelo de escuela que respete y valore las aportaciones y experiencias de ambos sexos.

A pesar de todo tras la aparente igualdad de la educación mixta, perviven elementos discriminatorios que siguen moldeando a las mujeres como seres pasivos y dependientes.

BIBLIOGRAFÍA.

- **Mari Carmen Tenso Calvo, Teresa González Pérez.** Historia de la educación: Revista interuniversitaria.
- **Ballarín Domingo, Pilar** ed. lit. Desde las mujeres: Modelos educativos: Coeducar-Segregar. Universidad de Granada. Seminario de Estudios de la Mujer, 1992.
- **Cortada Andreu, Esther.** Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para primaria. Barcelona. Universidad Autónoma. Instituto de Ciencias de la Educación, 1993.

Aurora María Muñoz del Río

DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES BÁSICOS: LA DISLEXIA (DIFICULTADES EN LA LECTURA)

Estefanía Benítez Doña

Todo aprendizaje entraña un modo de aprender y una dificultad. En este proceso se ven implicados diversos elementos cognitivos y socio-afectivos que se deben conjugar para que el proceso de aprendizaje sea positivo y alcance los objetivos planteados. Cuando no es así, aparecen las dificultades en los aprendizajes básicos: dificultades en la lectura, dificultades en la escritura, dificultades en el cálculo y dificultades en la resolución de problemas, de entre ellas nos centraremos en la dislexia (dificultades en la adquisición de la lectura).

Contextualizar y definir en qué consiste esta alteración es básico para el diseño de una intervención adecuada que incida y entrene la capacidad alterada y refuerce todas las demás. Para todo ello, se presentan actividades tipo que nos van a permitir detectar y valorar las dificultades que presenta el alumnado y actividades tipo para mejorar el rendimiento de las capacidades afectadas.

La dislexia es primeramente, una dificultad en el aprendizaje de la lectura. Pero esta dificultad también se manifiesta en el aprendizaje de otras tareas verbales relacionadas con la lectura, por ejemplo: la lectura oral, escritura espontánea, escritura al dictado y escritura copiando.

Para que un niño en edad escolar sea diagnosticado como disléxico tienen que darse tres circunstancias:

- Inteligencia suficiente.
- Escolarización normal.
- Dificultades selectivas y persistentes en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Las teorías que han tratado de explicar la etiología de la dislexia se agrupan atendiendo a distintos posicionamientos teóricos desde campos científicos diversos.

Los estudios realizados desde la neuropsiquiatría se fundamentan en los trabajos de Broca; según la cual existen distintos centros cerebrales especializados en el conocimiento y desciframiento de letras y cifras, lo que explicaría el hecho de que existan personas que tienen dificultades en el aprendizaje de las letras y no en el de los números.

- **Desde el punto de vista de la Medicina: las posibles causas de la dislexia son:** la herencia, el retaso madurativo psicósomático, los trastornos del esquema corporal y en la lateralidad, la desorientación espacio-temporal, las deficiencias en la coordinación vasomotora, en la percepción auditiva y visual y la zurdera contrariada y la lateralidad cruzada.
- **Desde el punto de vista de la Psicología del Aprendizaje:** se rechaza el término dislexia que es sustituido por el de "retraso específico de la lectura", las causas se buscan en anomalías cognitivas y en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, ausencia de habilidades previas, estímulos inadecuados, conductas del maestro o del alumno perturbadoras para el aprendizaje.
- **Desde un enfoque Multifactorial:**
 1. **Tipo psicolingüístico:** dificultades en la utilización de códigos fonológicos y en las habilidades lingüísticas referidas a la conciencia lingüísticas.
 2. **Dificultades de memoria a corto y largo plazo o codificación:** se deben a problemas de percepción viso-espacial o auditivo temporal. El niño con trastornos perceptivos tiene dificultades para reconocer y distinguir las letras.
- **Sinteticemos el estudio de la etiología de la dislexia en torno a seis núcleos de referencia:**
 1. **Teorías neurológicas:** Según esas teorías la dislexia producida por difusión cerebral mínima, por lesiones cerebrales, por retraso madurativo ene. Desarrollo funcional o por déficit de funcionamiento del hemisferio cerebral derecho.

Características de los niños disléxicos:

Hay dos grupos de disléxicos, disléxicos por confusión proximidad articulatória y por proximidad espacial.

- **Características comunes:**

- Déficit amnésico con claro predominio de la memoria auditiva inmediata.
 - Aparición de síntomas que hacen sospechar una lesión cerebral
 - Alto porcentaje de retraso intelectual
 - Tendencia a la inversión
 - Déficit lingüístico: vocabulario, integración gramatical, integración fonética.
- **Disléxicos por confusión espacial:**
 - Fuerte tendencia a la inversión: algunos niños han podido superar su tendencia a la inversión.
 - El niño no sabe leer, letra simétrica ("d y b"), sílabas trabadas, sílabas inversas y sus directos correspondientes. La lectura se realiza generalmente al azar. En oraciones muy esporádicas hemos encontrado escolares que realizaban una lectura cruzada; es decir, en un supuesto de confusión de "d" por "b", todas las palabras que contenían una "d" eran leídas como si fuesen una "b" y viceversa.
 - Generalmente van unidas las dificultades en lectura y escritura. Pueden darse casos donde la escritura se realice correctamente y aparezcan confusiones en lectura.
 - Con la totalidad de los niños realizaba una lectura silábica.
 - Confusiones: Utilización de métodos globales o de marcha auditiva; utilización de cartillas por el maestro; excesiva exigencia escolar y aparición de varios disléxicos en una misma aula.
 - **Disléxicos por confusión central:**
 - Todos padecen dislalia.
 - Dificultades en lectoescritura o solo en escritura:
 - Cuando los dislálcos presentan fonemas alterados, sus dificultades afectan a la lectura y escritura.
 - Cuando el dislálco puede articular todos los fonemas, generalmente la lectura es correcta, solo en situaciones pedagógicas en las que el profesor les permite leer libremente.
 - Confusiones articulatorias en niños que hayan superado su dislalia para quedar restos.
 - Todos los alumnos presentan un fuerte déficit en su memoria auditiva inmediata.
 - Existencia de unas condiciones pedagógicas que determinan cuantitativamente una mayor o menor incidencia del lenguaje oral sobre el escrito. Presencia de aulas de apoyo, importancia de un aprendizaje visual, compensación lingüística, desconocimiento del profesor a la hora de tratar al niño.

Síntomas principales de la dislexia:

- **Síntomas conductuales:** Un rasgo que parece muy común en los disléxicos es la ansiedad. Está demostrado que la mayor parte de los niños y de los adolescentes disléxicos sufren estados de ansiedad. En unos casos porque se vive como un verdadero problema y en otro porque se trata de enmarcar a través de mecanismos de compensación. Estos dos extremos pueden dar lugar a comportamientos de terquedad, de inseguridad y baja autoestima... A veces se muestran agresivos y otras veces autosuficientes.

Los disléxicos se distraen con facilidad, muestran desinterés por el estudio. Muchos de ellos han demostrado un alto índice de fatiga y desajuste emocional.
- **Síntomas escolares:** Se manifiestan básicamente en la lectura, en la escritura, en el cálculo y en el lenguaje oral. También tienen incidencia en las materias que implican percepción de relaciones y coordenadas temporales (historia y geografía) y relaciones espaciales (geometría).
- **Síntomas en la lectura y escritura:** Confusiones por proximidad espacial o confusiones de letras simétricas. El alumno es incapaz de distinguir entre letras invertidas o rotadas (d, b; p, q; d, p). Puede haber una asociación cruzada, todas las d son

leídas por b y viceversa. Pero lo más frecuente es una lectura al azar: cualquier palabra puede ser leída una vez de forma incorrecta e inmediatamente la lectura puede ser correcta.

Otro tipo puede darse a realizar la lectura errónea de una palabra, pero ante la dificultad de encontrar un significado, el lector se autocorrigiendo generando una lectura de tipo imaginativo o un cambio semántico, puede estar originado por: tendencia a la inversión, deficiencia amnésica, fallo en el aprendizaje y formación de engrías incorrectos.

Entre otros factores que pueden incidir en la aparición de estas dificultades destacamos las siguientes: lesión cerebral, retraso mental, desorientación derecha e izquierda y deficiencias visuales.

- **Síntomas en el lenguaje:** En el lenguaje general se consideran "indicadores primarios de probables dislexias" o síntomas de la misma.

Dislexia adquirida: actualmente el término dislexia es privativo de las áreas de neurología, psiquiatría y psicología clínica, además de la neuropsicología. La dislexia no es propiamente una enfermedad, sino un término que se utiliza para describir síntomas de daño al cerebro.

Ciertos pacientes solo tienen problemas para leer y deletrear palabras largas y poco comunes, en tanto que otros los tienen para reconocer las letras del alfabeto, y otros con las palabras pequeñas como "a", "es", "por", "pero". Algunos no pueden leer bien en voz alta; otros consiguen hacerlo, pero sin comprender lo que han leído.

En todos los casos de dislexia adquirida, los especialistas cuentan con signos directos o indirectos que apoyan su opinión de que tales dificultades son causadas en parte por daño cerebral.

Los signos directos: Son por ejemplo: el daño físico o lesión al cerebro, embolia...

Los signos indirectos: Consisten en patrones irregulares en el electroencefalograma, reflejos anormales, o dificultades con la coordinación y orientación mano-ojo por ejemplo.

Dislexia de desarrollo: La dislexia específica del desarrollo o dislexia congénita se emplea para indicar que las dificultades de los pequeños son constitucionales, y no producto de alguna incapacidad primaria de la mente o los sentidos, o una falta de oportunidad educativa.

La dislexia específica del desarrollo sugiere que pudo haber un atraso en algún aspecto del desarrollo, alguna deficiencia en la maduración neural, que ha ocasionado las dificultades del pequeño.

La dislexia congénita simplemente significa que el niño parece haber nacido con dificultades.

A diferencia de la dislexia adquirida, la dislexia específica del desarrollo, la mayoría de las veces, no muestra signos directos ni indirectos de daño cerebral. También difiere de la primera en un aspecto fundamental: por dislexia adquirida se entiende que el paciente ya no puede echar mano de habilidades de las que antes era capaz, mientras que un pequeño que parece ser víctima de la dislexia específica del desarrollo, tiene dificultades para aprender dicha habilidad.

Factores que influyen en la estructuración global del lenguaje:

- **Nivel intelectual del niño:** En el desarrollo intelectual de una persona no es tan importante la función de una región determinada, sino la cantidad de neuronas que intervienen. Según PIAGET, el intelecto es el resultado de una construcción en la que intervienen dos factores: uno interno, genético (desarrollo natural del pensamiento) y otro externo (las experiencias del sujeto en su interrelación con el medio. La acción combinada de los factores genéticos y experimentales determina las etapas de la evolución del pensamiento.
- **Procesos internos del psiquismo y afectividad:** Los problemas psíquicos y la emoción pueden actuar en el motor del habla, ya que las aferencias del tálamo (recibe la excitación que proviene de la emoción) puede alterar el curso de la corriente nerviosa que conducen las vías aferentes hacia la placa reguladora motora.
- **Trastornos habituales en la adquisición del lenguaje:**

Numerosos son los niños de tres o cuatro años que son llevados al gabinete (médico o logopeda) porque no hablan o apenas lo hacen. Hay que estudiar al niño individualmente, pasarle las pruebas y observar todas sus reacciones. No nos podemos contentar con una observación hecha en un momento dado. Los trastornos evolucionan y se modifican con el tiempo. El niño

está en continua transformación. El desarrollo de su lenguaje está implicado, a su vez, dentro de su evolución biológica, psíquica-afectiva. También podemos observar como después de un comienzo más o menos tardío, el desarrollo del lenguaje prosigue con ritmo rápido o lento, con progresos o estancamientos, lo cual hace difícil dar un pronóstico. Solo una observación seguida en el tiempo permitirá una opción más acertada.

- **Trastornos del lenguaje en niños menores de cinco años:**

Cuando una madre lleva al gabinete a un niño de tres o cuatro años que no habla, el logopeda, el educador, al principio solo se encuentra con las informaciones que ella le proporciona. En general, las emisiones vocales del periodo se desarrollan normalmente, así como la primera palabra entre los diez y doce meses. Los progresos del habla que se observan normalmente entre uno y dos años; durante este periodo, se desarrolla el lenguaje gestual al que suelen acompañar sonidos que tienen a veces apariencia de fonemas, pequeños gritos y ruidos diversos.

En relación a la detención, además de las pruebas estandarizadas para la evaluación de la lectura tales como el T.A.L.E., es importante poder hacer una evaluación informal en el aula puesto que es el contexto habitual del niño y donde se producen la mayoría de las acciones de lectoescrituras. A continuación se exponen los aspectos que consideramos importantes valorar así como el tipo de actividades que podemos utilizar:

- **PERCEPCIÓN:** reconocimiento de figura fondo, búsqueda de diferencias en dibujos, letras, sílabas y palabras, reconocimiento de letras por separado o dentro de sílabas y palabras, asociación y discriminación de fonemas, relacionar palabra oral con dibujo.
- **MOTRICIDAD:** lateralidad (existen dos tipos de pruebas para recoger información acerca de la lateralidad. Los cuestionarios de preferencia manual consisten en presentar al niño entre 10 y 20 actividades y se le pide que indique con qué mano las realizaría. Las pruebas de eficiencia manual consisten en valorar la habilidad de la mano preferente, constan de distintas actividades: punteo, fuerza, manipulación y estabilidad), esquema corporal, nombrar distintas partes del cuerpo en sí mismo y en los demás a través de dibujos y/o puzzles; imitar modelos, estructuración espacio-tiempo, coordinación; ejecución de movimiento a órdenes orales y escritas; escritura de movimientos ejecutados por otra persona; coordinación...
- **LENGUAJE Y LECTURA:** articulación, establecer una conversación con el niño, responder a preguntas, nombrar objetos y fotografías, vocabulario, hablar sobre un tema concreto, leer textos sencillos, teniendo en cuenta el ritmo y la fluidez en palabras por minuto; reconocer donde se producen los errores, leer trabadas y palabras conocidas.

Existen una serie de principios para llevar a cabo una buena reeducación:

- La estructuración de la materia a enseñar, siendo la graduación de la enseñanza uno de los principios básicos que determina toda labor reeducadora.
- El proceso reeducativo ha de adaptarse en todo momento al alumno a quien va dirigido.
- Si queremos adecuar el proceso de aprendizaje y hacerlo más efectivo se ha de individualizar la enseñanza.
- El interés por el aprendizaje determinará favorablemente todo el proceso reeducativo. Es importante la selección de una metodología que pueda ofrecer resultados inmediatos. Junto a estas bases emana una serie de normas metodológicas: reforzamiento inmediato, aprendizaje sensorial, aprendizaje técnico. Se ha de procurar que los aprendizajes se realicen en varias ocasiones.

La INTERVENCIÓN en las dificultades de acceso a la palabra se resume en estos ejemplos:

- Intervenciones preventivas; reconocer rimas; rimar palabras; identificar la palabra que no rima.
- Contar las sílabas en una palabra; identificar una sílaba en una palabra; identificar la sílaba común en el comienzo de varias palabras; decir palabras que empiecen por una sílaba dada; decir que sílaba falta; sustituir una sílaba por otra; ordenar sílabas para construir palabras.
- Buscar palabras que contengan un fonema dado; intervención en los problemas de reconocimiento de palabras.
- Las actividades deben centrarse en la conversación.
- Deben abarcar aspectos visuales, auditivos y articulatorios.
- Debe completarse trabajando la autoestima.
- Presentar palabras asociándolas a su pronunciación y a un dibujo.
- Elaboración de vocabulario temático.

- Escritura con letras independientes y manipulables.
- Leer conjuntamente con el alumno/a.
- Instrucción directa de estrategias como buscar la idea principal de un texto, resumir lo más relevante en forma de frase, hacer esquemas, buscar respuestas o información concreta en un texto, completar el texto, corregir un texto, buscar errores entre dos textos, reconocer frases absurdas

A modo de curiosidad, se debe tener en cuenta:

- **Importancia de la herencia y el sexo en la dislexia:**

- **Herencia:** Queremos mencionar el hecho de la existencia de un factor hereditario desencadenante de la dislexia. La dislexia sería la manifestación de una serie de trastornos perceptivos de orientación relacionados con la lateralidad.

Hablar de rasgos hereditarios es referirse a dichos trastornos no propiamente a la dislexia. En última instancia, sería necesario acudir al estudio de la lateralidad familiar.

La experiencia nos muestra la existencia de grupos de dos o más hermanos que presentan alteraciones de lateralidad y dislexia. Es difícil investigar los antecedentes familiares, pero hemos podido observar que los padres habían presentado trastornos de este tipo.

- **Sexo:** Parece desprenderse un claro predominio de los niños en la aparición de dificultades lectoras. Mc CRITCHLEY halló en una muestra de 616 casos examinados como disléxicos potenciales a 487 varones y 129 mujeres.

De estos datos parece desprenderse cierta predominancia del factor sexo en la aparición de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Las diferencias favorables a los niños posiblemente haya que buscarlas en un desigual ritmo de crecimiento de los sexos y factores sociológicos.

¿Por qué hay más niños que niñas disléxicos?

Las evidencias estadísticas lo confirman tres entre tres y cinco niños por cada niña. La dislexia específica del desarrollo y el retraso en la lectura son más frecuentes entre los niños que entre las niñas.

La dislexia podría tener un origen genético asociado al sexo. El sexo es determinado por los cromosomas X e Y. Las mujeres poseen dos cromosomas X (XX) y los hombres poseen uno X y otro Y (XY).

Los pequeños cromosomas Y tienen sus genes compactados con el ADN para asegurar que se desarrollen todas las características primarias y secundarias de masculinidad y no transporta otra información.

Los defectos ligados a la sexualidad se transmiten solo por el cromosoma X. Las niñas al componer su ADN con dos XX pues tiene la posibilidad de ser portadora si el padre no está afectado pero en el caso de los niños tienen un 50% de posibilidades de que le toque el cromosoma X o el Y infectado.

También en una muestra de varones disléxicos de familias que eran disléxicas, todos los varones parecían habilidades especiales altamente desarrolladas, la mayoría de los niños desarrollan habilidades específicas antes que las niñas y es difícil comprender como las habilidades específicas tan avanzadas de estas chicas podrían a fin de cuentas ser algo más que una desventaja temporal.

- Otras diferencias del desarrollo sugieren que las dificultades de los varones podría atribuirse al hecho de que se desarrolla con más lentitud que los rasgos.
- Los niños están más expuestos que las niñas a los defectos adquiridos en la época perinatal y padecen más dificultades emocionales durante la niñez.
- Las niñas en los primeros años se adaptan mejor y responden con más facilidad al sexo femenino.
- Los muchachos tienden a rechazar los modelos femeninos de conducta.

A pesar de todos estos factores la mayoría de los niños varones aprenden a leer.

Para finalizar y como conclusión de la exposición de las características de esta dificultad de aprendizaje se desprende que se puede encuadrar dentro de una historia educativa, escolar y social que ve a requerir distintos tipos de respuestas por parte de los profesionales. Este planteamiento educativo se basa en la evaluación, formal e informal, del alumno y alumna y debe contemplarlo de forma global potenciando y compensando tanto los procesos afectados e implicados en los aprendizajes, como el tratamiento de elementos básicos

para el desarrollo adecuado de la persona (afectividad, autoestima...). En cualquier caso, la intervención debe ser sistemática, intensa y contextualizada y, siempre que sea posible, en un entorno lo más normalizado posible.

BIBLIOGRAFÍA:

- Gómez Bosque, P; García y Gil Verona, J.A. **Neurobiología de la lectura, dislexia y otras alteraciones**. Universidad Valladolid
- Jiménez, J.M. **Cómo fabricamos la dislexia. Compendio experimental sobre niños que aprendieron a leer. Tratamientos reeducativos**.
- Fernández Rodríguez, C.J. **Discapacidad y trastornos del niño en el ámbito escolar. Actas II jornadas de psicología**.
- Fernández Baroja, F; Pablo de Riesgo, C. **La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación**. Colección Educación especial.
- Del Campo Adrián, M^a Elena (2002). **Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica**. Sanz y Torres. Madrid
- Sánchez, E. (1990). **El aprendizaje de la lectura y sus problemas**. En MARCHESI, A; COLL, C Y PALACIOS, J. **Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar**. Alianza Psicología. Madrid

Estefanía Benítez Doña

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Inmaculada Rubio Fernández

Adaptación curricular (A.C.I.) "Se entiende por adaptación curricular cualquier ajuste o modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común, para dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado. Se fundamentan en los principios educativos de **individualización, normalización e integración**". (Bisquerra 1999)

Las adaptaciones curriculares no son una tarea sencilla, pues el equilibrio entre lo que debe ser igual para todo el alumnado (en términos de las capacidades a las que se aspira), y a efectos de evitar discriminaciones de cualquier tipo, y lo que debe ser individual y distinto para cada alumno o alumna (en términos de ajustar a sus características), es siempre difícil de alcanzar. Esa búsqueda de equilibrio es lo que se persigue con el proceso de adaptaciones curriculares en el contexto del currículum oficial.

Las adaptaciones curriculares son una medida de atención a la diversidad, pero también suponen la concreción, la adaptación del currículo a las características particulares de ciertos alumnos. Y también la adecuación de la programación de aula a un alumno o alumnos con unas necesidades educativas especiales; ya sea en sus elementos prescriptivos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) o en sus elementos de acceso y orientativos (metodología, elementos de acceso, etc.).

La finalidad de la adaptación curricular sería: facilitar el logro de los objetivos de la unidad didáctica a los alumnos que lo necesiten, y adecuar los elementos de la programación a las características individuales de un grupo de alumnos.

Según los elementos que son modificados por la **P.A.** (*programación de aula*) tendremos los siguientes tipos de adaptaciones.

Adaptaciones curriculares no significativas: refuerzo educativo:

Se modifican los elementos no prescriptivos del currículo, como actividades, temporalización, modificación de instrumentos de evaluación y metodología. Se trata de la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen las acciones esperables de todo profesorado.

Este tipo de adaptaciones conlleva ajustes en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos y alumnas de un aula, en la evaluación, en la metodología, en la secuencia, priorización, incluso eliminación de algunos contenidos y objetivos parciales, pero tales ajustes no modifican sustancialmente la programación propuesta para el grupo de referencia.

Adaptaciones curriculares significativas:

Son aquellas que consisten en la eliminación de contenidos esenciales y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación.

Se pueden considerar aprendizajes esenciales o nucleares aquellos que:

- Tienen un carácter más general y se aplican a un mayor número de situaciones.
- Son necesarios para aprender otros contenidos y seguir progresando en el conocimiento de cada área curricular.
- Tienen una mayor aplicación en la vida social.

Un buen referente para determinar qué aprendizajes son esenciales en cada área curricular son los criterios de evaluación determinados por la administración educativa, ya que en ellos se recogen aspectos que, de no conseguirse, bloquearían el aprendizaje del alumnado. Se trata de una posible "ruptura" del equilibrio deseable entre comprensividad y diversidad a favor del segundo principio. Sin embargo, no se puede olvidar que las capacidades que se intentan alcanzar a través de estas adaptaciones, son las mismas que para el resto del alumnado.

Adaptaciones de acceso:

No son consideradas A.C.I. ya que se adaptan los recursos materiales o personales. La provisión de recursos tanto personales como materiales o técnicos y la adaptación de los centros y aulas a las condiciones de todo el alumnado son consideradas adaptación de acceso necesarias para facilitar el aprendizaje de algunos alumnos y alumnas.

Además de las dificultades de acceso de tipo material o físico (supresión de barreras arquitectónicas, eliminación de ruidos y adquisición de equipo de ampliación de sonido,...) existen otras más importantes y determinantes: las dificultades de comunicación, éstas condicionan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando un alumno o alumna necesita adaptaciones de acceso, sobre todo la adquisición de un sistema complementario o aumentativo de comunicación (código Bliss de símbolos gráficos, PCS, lenguaje de signos) es evidente que también requiere adaptaciones estrictamente curriculares, tanto en la metodología y organización del aula, como en la evaluación y temporalización de los contenidos y objetivos.

Cuanto más temprano haya sido el aprendizaje de los sistemas de comunicación y cuanto mayor sea el conocimiento de estos sistemas por todo el profesorado y los compañeros y compañeras, menos significativas tendrán que ser las adaptaciones.

El primer paso en la **elaboración de las adaptaciones**, consiste en la evaluación diagnóstica del alumno/a y del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de las adaptaciones curriculares, la información que interesa es la que realmente sea útil para determinar las necesidades educativas especiales y relevantes para la toma de decisiones curriculares. La información puede agruparse en dos grandes bloques:

1. Información sobre el alumnado:

- Aspectos de su desarrollo: biológicos, intelectuales, motores, lingüísticos, emocionales y de inserción social.
- Nivel de competencia curricular en las áreas que experimenta dificultades.

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

2. Información relativa al entorno del alumnado:

- Información sobre el contexto escolar (aula y centro).
- Información sobre el contexto familiar y social.

La evaluación del contexto del aula tiene una especial relevancia para constituir el entorno más cercano en el que se desarrolla en proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario analizar el estilo de enseñanza de casa profesor o profesora, es decir, la forma peculiar de elaborar el programa, llevarlo a la práctica, organizar la clase y relacionarse con el alumnado. Teniendo presente que no existe un estilo mejor que otro, la tarea consiste en analizar si la metodología, ayudas o materiales son adecuados a cada alumno o alumna.

Para que este proceso de evaluación sea eficaz se requiere:

- Especificar el objetivo de la evaluación. Determinar claramente qué se va a valorar.
- Determinar el modelo de registrar los datos. Existen diferentes técnicas:
 1. Observación a través de diarios, escalas de aprendizaje, registros de aspectos concretos con respuesta cerrada, etc.
 2. Análisis de documentos. El proyecto de centro y las programaciones son documentos cuya revisión periódica nos da un feed-back del proceso que se está realizando.
 3. Entrevistas, diálogos, etc. elaborados por los propios docentes o ya elaboradas por otros equipos.
 4. Pruebas estructuradas (cuestionarios, escalas,...).
- Determinar quién debe realizar la recogida de datos.

Respecto a la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales, existen aspectos a valorar que requieren la presencia de profesionales especializados (orientadores y orientadoras de los centros, logopedas,...) sin embargo, no por ello debe dejar de colaborar el resto del profesorado, aportando sus propias observaciones. Si no existe un clima de colaboración, respaldo mutuo entre tutores/tutoras, profesorado de apoyo, especialistas y familias difícilmente podrán plantearse decisiones curriculares adaptadas a cada persona.

El grado de significatividad de la adaptación curricular vendrá dado por el grado de modificación, o bien por la discrepancia existente entre la propuesta curricular ordinaria y la consecuente adaptación a las necesidades educativas especiales de un alumno.

Podemos plantear, en este sentido, siguiendo los planteamientos de Hegarty et al (1988), que el gradiente se establece jerárquicamente entre el currículum general y el currículum especial. De esta manera podemos plantear que las **adaptaciones no significativas** no implican una modificación del currículum básico, sino una modificación de:

- Material y metodologías didácticas.
- Modificación del ritmo de introducción de contenidos.
- Organización y secuencia del currículum.

Y las **adaptaciones significativas** conllevan una modificación del currículum básico:

- Sustituir y/o suprimir objetivos y contenidos.

Aludiendo a lo anterior podemos diferenciar cinco modelos de currículum en función de las necesidades que los alumnos presenten y según el gradiente de mínima modificación a máxima modificación: **currículum general, currículum general con alguna modificación, currículum general con modificaciones significativas, currículum especial con adiciones y currículum especial.**

Las modificaciones y la toma de decisiones subsecuentes que se deben tener presentes en relación al currículum, de manera que se adapten a las **N.E.E.** (*necesidades educativas especiales*), habrán de partir de los diferentes niveles de concreción curricular, de manera que afectarán a:

- Los contenidos del curso, áreas o materias.
- La metodología y los procedimientos de enseñanza.
- La evaluación.

En relación a los contenidos deben tener presentes determinados principios de manera que respondan a la realidad en la que se encuentra el alumno y sus propias posibilidades; cerciorándonos de su contextualización, pertinencia, flexibilidad, y su capacidad relacional con otros contenidos, permitiendo la globalización.

Por otro lado, los procedimientos y la metodología deben fundamentarse en el principio de individualización. La enseñanza individualizada como específica Brennan, supone usar la selección más amplia de las técnicas disponibles de una forma íntimamente relacionada con las necesidades educativas especiales detectadas en los alumnos. Entre las razones que el mismo autor alude para su uso en la educación ordinaria señala:

1. La incorporación de alumnos con N.E.E. obligará a cambios en los métodos para satisfacer sus necesidades, lo que nos llevará al planteamiento de la multivariedad metódica.
2. Los enfoques totalmente individuales respecto al método y al currículum rara vez obtienen buenos resultados.
3. La situación de interacción social en la que el docente ejerce una orientación individual contribuye al desarrollo global del alumno.

La eficacia de la acción educativa dependerá inicialmente del conocimiento que se tenga del alumno, pero también debemos tener en cuenta todos aquellos elementos que forman parte del engranaje curricular, todo aquello que se refiere al proceso interactivo docente-discente, desde la comunicación didáctica y los procedimientos implícitos.

Las intenciones educativas orientadas hacia la adaptación curricular, de manera que den respuesta a las necesidades educativas de aquellos alumnos que presentan graves problemas en su proceso de aprendizaje académico, no debe eliminar lo académico de sus planteamientos; en todo caso pueden tenerse presente algunas propuestas, tales como:

- A todos los alumnos con déficit deben dárseles la oportunidad de aprender habilidades escolares que puedan aprender y que puedan utilizar posteriormente.
- Se debe determinar las habilidades escolares que necesitarán los alumnos en los entornos de enseñanza a los que probablemente transiten en el futuro.

Esto significa, por ejemplo, determinar los conocimientos y habilidades que requieren de aritmética, lectura, conocimiento de la ciencia, etc.
- Las habilidades escolares deben aprenderse y practicarse de la forma en que se deberán aplicar en el futuro para reducir los problemas de generalización.
- Organizar el currículum en función del entorno, por ejemplo el hogar, la comunidad, la ocupación "futura", la escuela.
- Enseñar cada una de las esferas del plan de estudios en la proporción adecuada según las características de los alumnos en general y de cada alumno en particular.

Para **elaborar una A.C.I.** (*adaptación curricular individualizada*), siguiendo a R. Ruiz, se suelen seguir los pasos siguientes:

- **Paso 1:** el alumno presenta dificultades de aprendizaje o hándicaps evidentes.
- **Paso 2:** el **tutor** evalúa las condiciones que pueden influir en esta situación.
- **Paso 3:** el tutor modifica sus estrategias didácticas para adecuar su respuesta a las características y necesidades del alumno, disponiendo las adaptaciones más inespecíficas de menos significatividad.
- **Paso 4:** en caso de ser adecuadas las medidas adoptadas, el proceso se detiene sin llegar a la elaboración de la A.C.I. En caso contrario, el tutor vuelve de nuevo a valorar la situación y la realización de adaptaciones no significativas, aunque ahora algo más significativas.
- **Paso 5:** se repite el proceso anterior, deteniéndose si la respuesta es satisfactoria. En caso contrario, se pasa al
- **Paso 6:** en este punto se necesitará la intervención del orientador/a para efectuar la **evaluación psicopedagógica** del alumno y del contexto educativo en el que se encuentre. La evaluación psicopedagógica es competencia del departamento de orientación. Deberá de colaborar en su ejecución todos los profesores que participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, utilizando técnicas e instrumentos de evaluación propios de las áreas o materias implicadas: observación, revisión de materiales escolares, pruebas de evaluación del nivel de competencia curricular, cuestionarios, entrevistas, etc.
- **Paso 7:** reunión coordinada por el jefe de estudios donde estarán los profesores de área o materia objeto de adaptación curricular y el o los profesionales que participaron en la evaluación psicopedagógica. En esta reunión se decidirá la pertinencia de la A.C.I. y los elementos que serán modificados.
- **Paso 8:** solicitud de autorización para la puesta en práctica de la A.C.I. a inspección.

Trascurridos los cuales, todo ello se refleja en un **documento de adaptación curricular**, en el que, atendiendo al criterio de realidad, se reflejarán aquellas adaptaciones (especialmente en lo que se refiere a modificaciones en el contexto) que sean viables y respecto a las que se ha llegado a un compromiso claro y explícito de llevarlas a la práctica.

Recordar que las A.C.I.s (adaptaciones curriculares individuales) tienen un carácter confidencial y, por tanto, el acceso a la información que en él se refleja debe limitarse a aquellos que están directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

La responsabilidad de su elaboración ha de ser, en última instancia, de los profesionales tutor y de apoyo, lo cual no significa que deban de hacerlo de forma aislada, sino a través de un proceso de reflexión en el que deben tomar parte todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

El documento debe elaborarse con la perspectiva de un ciclo completo. Sus elementos pueden ser los siguientes:

- a) **Datos de identificación del alumno**, tanto personales como relativos a su situación escolar.
 - b) **Hoja de identificación del documento**, fecha de elaboración duración prevista, personas implicadas en la realización de la adaptación, otros documentos que puedan resultar de utilidad (programas individuales anteriores, informes, anamnesis, etc.).
 - 1. **Información sobre la historia personal del alumno.**
 - 1.1. *Escolarización previa.*
 - 1.2. *Aspectos relevantes de la historia del alumno.*
 - 1.3. *Provisión de servicios fuera de la escuela.*
 - 2. **Información relevante para la toma de decisiones curriculares.**
 - 2.1. *Información sobre el desarrollo general del alumno.*
- Aspectos:
- ↔ Biológicos.
 - ↔ Intelectuales.

- ⇒ Motores.
- ⇒ Lingüísticos.
- ⇒ De interacción e inserción social.
- ⇒ Emocionales.

Se trata de informaciones que, bien por su contenido o bien por razones del propio proceso de evaluación, no pueden ser recogidas en los apartados de evaluación curricular. No se trata sólo de reflejar informaciones "neutras", sino de analizarlas, seleccionarlas y traducirlas para que resulten de utilidad en la toma de decisiones curriculares. Es importante no reflejar sólo carencias o limitaciones del alumno en su desarrollo, sino también aspectos positivos. Del conjunto de informaciones que nos proporciona una evaluación del alumno, habrá que esforzarse por decidir y consensuar cuales de ellas pueden considerarse aspectos que favorecen el aprendizaje y cuales aspectos que lo dificultan.

Hay que tener en cuenta que de una misma información pueden derivarse consecuencias de ambos tipos.

2.2. *Entorno familiar y social.*

Se reflejan aquellas informaciones sobre la situación familiar y del contexto social que resulten de interés para la organización de la respuesta educativa que se proporciona al alumno en la escuela o en la elaboración con la familia. También en este caso es necesario reflexionar sobre cuáles de estos aspectos favorecen y cuáles dificultan el aprendizaje del alumno.

2.3. *Nivel de competencia curricular.*

Se reflejan aquí los resultados de la evaluación curricular del alumno: lo que el alumno ha alcanzado de los objetivos y contenidos de su ciclo.

2.4. *Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.*

Aquí aparecerán reflejadas las formas más comunes de aprender de estos alumnos, el tipo de incentivos más útiles, tanto a nivel general como por áreas.

2.5. *Contexto del aula.*

Aquellas circunstancias que consideramos que favorecen o dificultan el aprendizaje del alumno al que estamos evaluando.

2.6. *Contexto de centro.*

3. **Determinación de las necesidades educativas especiales del alumno.**

Puestas de manifiesto en el proceso de evaluación, haciendo referencia a lo que el alumno necesita en este momento del proceso. Estas necesidades pueden referirse a capacidades a desarrollar por el alumno, a grandes bloques de contenidos para el trabajo de estas capacidades o a requisitos que debe reunir el entorno de enseñanza-aprendizaje.

Las necesidades educativas especiales pueden hacer referencia a un área curricular determinada o pueden ser de carácter general. Las necesidades educativas especiales constituyen el nexo de unión entre el proceso de evaluación del alumno y la respuesta educativa que se le proporciona.

4. **Propuesta curricular adaptada.**

4.1. *Adaptaciones curriculares de carácter general.*

4.2. *Adaptaciones en las distintas áreas curriculares.*

5. **Intervención socio-familiar en relación con los objetivos a trabajar con el alumno.**

Intervenciones en el entorno sociofamiliar que se consideran integrantes de la propuesta educativa que se proporciona al alumno para responder a sus necesidades educativas especiales.

Orientaciones sobre estrategias o recursos para el trabajo en casa o sugerencias sobre las actividades a realizar en el centro en las que participe la familia del alumno.

Orientaciones sobre atenciones externas a la escuela.

6. Cuadro de distribución horaria semanal.

Decisiones generales sobre distribución del tiempo semanal del alumno en relación con las distintas áreas curriculares y con los lugares de emplazamiento (aula ordinaria, de apoyo, etc.).

7. Observaciones generales sobre el seguimiento del proceso de adaptación curricular individualizada.

Momentos en lo que se han revisado formalmente las decisiones tomadas para el ciclo por todos los implicados en el proceso, las personas que intervienen en esta revisión, así como orientaciones o sugerencias para el próximo ciclo, en caso de que se prevea la necesidad de un nuevo proceso de adaptación.

Resulta también conveniente reflejar la decisión final que se haya tomado sobre la promoción del alumno al siguiente ciclo.

Inmaculada Rubio Fernández

REALISMO MÁGICO Y LO REAL MARAVILLOSO, DOS MANERAS DE CONTAR UNA REALIDAD

Isabel Patricia García Marchena

El Realismo Mágico supone una nueva forma narrativa en la que Hispanoamérica se nos muestra de forma diferente, una nueva fórmula narrativa en la que historia y mito se unen para poder explicar los fenómenos cotidianos. Pero esta nueva forma de mostrarnos la realidad no surge de la nada, se trata de todo un proceso que comienza con lo Real Maravilloso donde mito, historia y cotidianeidad de Hispanoamérica enraízan para después evolucionar hacia el Realismo Mágico, en el que los personajes ya no se asombran de lo que ven, como si se asombraban los personajes de lo Real Maravilloso, sino que consideran esos fenómenos como algo habitual.

Alejo Carpentier realiza en sus novelas una búsqueda de la realidad hispanoamericana, fue uno de los primeros narradores en advertir que lo insólito en América es cotidiano, y es este precisamente uno de los elementos que están en la base no solo de lo Real Maravilloso (cuyos elementos teóricos podemos encontrar en el prólogo de la primera novela del mismo autor *El reino de este mundo*), sino también del Realismo Mágico, de ahí que haya críticos que defiendan que se trata de dos nombres diferentes para contar una misma realidad.

Carpentier nos muestra la escritura de un observador de la realidad, observa con lupa la realidad y la pone de relieve, mostrándonos la grandiosidad de la naturaleza que contempla. Carpentier desea aislar lo maravilloso como algo definitorio y exclusivo de Hispanoamérica, así en sus novelas nos muestra el mundo hispanoamericano con todas sus maravillas, la naturaleza grandiosa, definitoria de los paisajes hispanoamericanos, resultan mágicos, sobrenaturales a vista de los extranjeros. De esta manera Carpentier en sus novelas nos ofrece una doble mirada, por un lado como hispanoamericano en el que a través de sus viajes por América latina sintió el hechizo de sus espectaculares paisajes y por otro lado la mirada del europeo, la admiración, la sorpresa, el desconcierto ante el espacio y los paisajes latinoamericanos.

Sin embargo la visión que nos muestra el Realismo Mágico es bien distinta, Gabriel García Márquez siempre ha insistido en que él no tuvo que inventar nada, simplemente transcribió lo que había oído de pequeño, y sobre todo, lo que le relataban sus familiares. Así cuenta como de pequeño su abuela le decía que no se sentara en una determinada butaca ya que, según ella, ahí estaba sentado su espíritu de su abuelo muerto, y lo contaba con naturalidad, como si fuera lo más normal del mundo, algo que ocurre todos los días, tal como cuenta en su autobiografía, *Vivir para contarla*. Al leer estas memorias podemos tener la sensación de estar leyendo una de sus novelas ya que lo que cuenta como anécdotas son pasajes de sus obras literarias.

De esta forma García Márquez cuenta que la pista para la creación de ese mundo mágico se la dio los relatos de su abuela, para ella los mitos, leyendas formaban parte de la realidad cotidiana. Pensando en su abuela se dio cuenta de que no estaba inventando nada sino trasladando al papel un mundo de presagios, supersticiones que según él cuenta era un mundo muy latinoamericano. Realidad y magia se confunden en el *modus vivendi* de la sociedad que él conoció, en la que tiene un peso importante la imagen que los mayores quieren dar a los niños, a los que quieren dulcificarles una realidad dura.

De esta forma García Márquez crea en sus novelas una naturalidad de lo extraordinario, hace que lo mágico se convierta en normal y lo normal en mágico, extraordinario. Se trata pues de invertir las propiedades de lo ordinario y lo extraordinario.

Lo Real maravilloso de Carpentier es un estado previo al Realismo Mágico de García Márquez; en Carpentier hay una constatación de lo increíble pero aún acompañado de la sorpresa, del deslumbramiento ante lo que se contempla, al igual que ocurría con los narradores de las indias. García Márquez en cambio pretende presentarnos lo increíble como creíble abandonando esa sensación de sorpresa, mostrándonoslo como algo habitual.

Las diferencias entre Realismos Mágico y Lo Real Maravilloso podemos apreciarlas claramente si nos centramos en dos novelas como son: *Los pasos perdidos* de Carpentier y *Cien años de Soledad* de García Márquez.

Si nos vamos al capítulo III de *Los pasos perdidos* vemos como Lo real maravilloso aparece ya reflejado: tenemos una forma diferente de mirar la realidad, es la mirada que aparecía en los cronistas de indias, una mirada en la que el desconcierto y la sorpresa ante lo que tienen ante sus ojos esta presente. Se nos describe una naturaleza que tiene un poder superior, una naturaleza en todo su esplendor que no puede ser controlada por el hombre. Estamos pues ante una mirada de asombro al contemplar las maravillas del mundo que tenemos delante.

Por otro lado la característica más sobresaliente del Realismo Mágico de García Márquez es su manera de describir los sucesos más extraordinarios, más increíbles con una naturalidad tal como si de veras estuviera sucediendo tal como nos lo cuenta, permitiendo así que el lector comparta la perspectiva de los personajes de la novela.

Así tenemos que García Márquez nos presenta lo insólito como cotidiano, y lo cotidiano como algo insólito, por ejemplo, en *Cien años de Soledad* se nos muestra como insólito el descubrimiento del hielo mientras que la alfombra voladora se nos muestra como algo cotidiano y que no causa sorpresa alguna, o la ascensión al cielo de Remedios la Bella que tampoco causa extrañeza al resto de los personajes.

Carpentier nos muestra la realidad americana, como lo que es habitual en Hispanoamérica puede parecer algo extraño a los ojos de los demás, nos describe los paisajes de tal manera que aparecen ante nuestros ojos como lugares mágicos, una realidad sorprendente, mágica.

En conclusión podemos decir que el Realismo mágico de García Márquez es una inversión, un juego entre lo cotidiano y lo extraño, en el que lo cotidiano aparece como algo insólito mientras que las cosas insólitas aparecen como lo más habitual y no causa extrañeza. Sin embargo en Carpentier lo real y lo insólito se fusionan, lo insólito forma parte de la realidad, nos muestra la realidad americana enseñándonos lo que tiene de maravilloso, de increíble, de insólito.

Isabel Patricia García Marchena

NUEVOS RETOS: EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE GRUPOS COOPERATIVOS EN EL AULA

Juan Francisco Sánchez Beltrán

La educación no es una tarea fácil, ya que el educador se enfrenta a personas concretas, cada una con sus características individuales que el proceso educativo debe respetar, al igual que educar a cada sujeto de manera integral. Uno de los principios de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) es *la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.*

La atención a la diversidad del alumnado se ha convertido en una de las directrices fundamentales de esta Ley y, actualmente, se puede considerar como uno de los principales retos educativos. La metodología se ha convertido en gran protagonista, pues es una de las claves para poder atender a todo el alumnado e ir caminando hacia una deseada *escuela inclusiva.*

Para empezar a dar estos pasos, una de las metodologías más defendida es la del *aprendizaje cooperativo.* Slavin lo considera como una aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos. La cooperación es una situación social en la que los individuos están tan relacionados que un sujeto sólo puede alcanzar su objetivo, sí y solo sí, los demás alcanzan los suyos, siendo cada individuo recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo.

Seguindo a Díaz Aguado, entre las características del aprendizaje cooperativo en las aulas de nuestros centros educativos encontramos:

- La adaptación a la diversidad del alumnado, la cual va a permitir mejorar el rendimiento.
- La responsabilidad y motivación por el aprendizaje.
- Una construcción de la solidaridad al incorporar como actividad normal este tipo de aprendizaje, donde prima la cooperación entre iguales.
- Una relación compartida de actividades en el grupo.
- Todo esto genera cambios en el papel del profesorado. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase.

En líneas generales, el desarrollo del aprendizaje cooperativo en el aula tendrá como finalidad última la consecución de una mayor y mejor atención a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. Como se ha señalado, los docentes tenemos una gran responsabilidad en este aspecto, pues está en nuestras manos estimular este tipo de metodología y hacerla realidad en el día a día de las aulas. El papel de los docentes no se va a reducir sólo al de conocedores de los grupos, hay que preocuparse por ser: proveedores de recursos, facilitadores de ocasiones o situaciones, dinamizadores y orientadores de las actividades, evaluar los procesos y potenciar los aprendizajes.

Para ello, se deben de conocer muy bien los pasos a seguir, tener claros los objetivos del trabajo, la disposición del aula, la preparación de materiales, recursos y tiempos. El profesorado debe tener en cuenta las actividades de motivación del alumnado, de reflexión y repaso de los contenidos implicados y trabajados en temas anteriores. Asimismo, es conveniente que realicen una explicación de los objetivos y contenidos del trabajo, relacionándolos con contenidos previos ya trabajados y asegurándose de que se enlazan significativamente y, una explicación de los criterios de evaluación y control del trabajo y de su proceso de elaboración. Finalmente, sería interesante que se realizara un comentario abierto sobre las ideas de los alumnos y alumnas sobre el trabajo: cómo lo harán, con qué materiales, con qué esquema o qué detalles creen conveniente incluir.

En las sesiones de evaluación, todos los trabajos de grupo deben ser evaluados tanto desde el punto de vista global, como en relación con lo que ha aportado cada uno de sus miembros. Esta parte es una de las más importantes del aprendizaje cooperativo, puesto que de ella depende que se cree o no la interdependencia positiva, una de sus características, entre cada uno de los miembros del grupo, pues es importante que entiendan de qué depende la evaluación y que la consideren justa.

Existen numerosos tipos de actividades y técnicas que se pueden aplicar para la cooperación, entre ellas se pueden destacar:

- Los rompecabezas.
- El aprendiendo juntos.
- La mesa redonda.
- Los debates.
- El estudio de casos.
- El trabajo en cascada.
- La licuadora.

Son muchas las formas de abordar este trabajo en las aulas, las técnicas, las actividades y los procedimientos que se han comentado son aplicados de manera habitual en múltiples centros. Sin embargo, no es sencillo abordar estas transformaciones e ir cambiando poco a

poco la manera tradicional de concebir el curriculum y la organización habitual del aula, en los que el alumnado no participa prácticamente en su aprendizaje.

En definitiva, todos podemos contribuir a la mejora y renovación de los procesos metodológicos de los centros educativos, teniendo en cuenta que existen muchas maneras de enseñar y, lo fundamental, que otra escuela es posible.

Juan Francisco Sánchez Beltrán

ORIENTACIÓN ESCOLAR Y FAMILIAR EN LA RELACIÓN CON ALUMNOS/AS CON T.G.D., BASES DE UN PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA.

María del Carmen González Deudero

Este artículo tiene como principal objetivo ayudar a todos los niños "normales" a entender a los niños con T.G.D. (Trastorno generalizado del desarrollo).

Muchas veces se producen situaciones dentro de los centros educativos o en el tiempo de ocio en las cuales los niños no saben el porqué actúa así el niño con T.G.D.

También para dar a conocer a nuestra sociedad este tipo de trastornos tan desconocidos.

Preguntas más frecuentes:

¿Qué son los alumnos con T.G.D.?

El término Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) hace alusión a una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: trastornos de la relación social, trastorno de la comunicación (expresión y comprensión del lenguaje) y falta de flexibilidad mental con comportamientos, intereses y actividades estereotipadas.

Se viene utilizando en la actualidad el término Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que recoge un cuadro clínico que no es uniforme, que oscila en un espectro de mayor a menor afectación; varía con el tiempo y se encuentra influido por otros factores como el funcionamiento intelectual, el nivel comunicativo, las alteraciones de conducta... El concepto de TEA trata de recoger esta diversidad, reflejando la realidad que nos encontramos a nivel clínico, social y educativo.

¿Qué causa el T.G.D.?

Nadie sabe lo que causa el autismo. Los doctores y científicos están tratando de encontrar la respuesta. Ellos saben que el autismo no se puede adquirir de otra persona, como un resfriado. Un niño usualmente nace con autismo.

¿Cómo es un niño con T.G.D.?

Niños con autismo son iguales que otros niños en muchas maneras. A ellos les gustan muchas cosas como a ti, como son las fiestas de cumpleaños, nadar, e ir a Disney World.

A veces los niños con autismo tienen problemas aprendiendo cosas y no pueden hablar muy claramente.

Ellos pueden hacer ruidos y sonidos porque ellos no pueden expresarse con palabras como tú y yo. A veces repiten las mismas palabras o sonidos porque es difícil para ellos parar.

Solamente porque un niño con autismo no puede hablar, no quiere decir que no pueda oír y entender lo que tú dices. Los niños con autismo hacen algunas cosas de diferente manera a otros niños, pero a ellos les gusta tener amigos y hacer cosas divertidas aunque ellos no puedan decírtelo.

¿Cómo puedo ser un amigo de un niño con T.G.D.?

En la escuela, niños con autismo pueden necesitar un amiguito o compañero que les ayude.

Tú puedes ser un amiguito:

- Jugando juegos que le gusten jugar (jugar a los bolos, fútbol, etc.)
- Siendo paciente y amable.
- Sentándote al lado de él en clase.
- Visitándolo en la casa.
- Invitándolo a tú casa para jugar (con una pelota, con carros, etc.)

Siendo un amigo de un niño con autismo es una de las mejores cosas que puedes hacer para ayudarlo; ¡tú puedes aprender muchas cosas de tu amigo con autismo también!

¿El T.G.D. se quita?

Un niño va a tener autismo para toda su vida. A medida que crezcan, ellos van a aprender diferentes cosas como leer, matemáticas, y deletrear las palabras.

Ellos crecerán y tendrán trabajos, serán vecinos, y necesitarán amigos como tú.

Hay muchas personas que tienen autismo alrededor del mundo. Más niños que niñas tienen autismo. Ellos pueden ser pobres, ricos, blancos, negros, rojos, o marrones.

La cosa más importante de recordar es que los niños con autismo son: **como cualquier niño**.

A ellos les gusta hacer muchas cosas como el resto de los niños.

¿Qué hacer ante conductas obstinadas?

La manera que estos niños perciben la realidad y la interpretan es una peculiaridad que define su personalidad y condiciones su manera de actuar llegando a utilizar una lógica muchas veces incomprensibles para nosotros.

A fin de corregirle esta manera de proceder, en casa hemos desarrollado estas PAUTAS DE ACTUACION, que bien podría valer en otros contextos:

- Es importante tener presente que es imposibles conseguir nada a la fuerza, solo aumentamos las probabilidades de provocar una situación de conflicto muy desagradable.
- Si se enfadan y la situación no es excesivamente grave, un simple: "Cuando se te pase el enfado me avisas y..., podrás seguir jugando, salir al patio..., mientras tanto no tratar de darle importancia.
- Cuando sabemos que algo puede provocar conflicto es bueno anticiparle que va a ocurrir.
- Con el tiempo y la convivencia, se puede hacer una estimación aproximada del grado de crispación que puede provocar una situación, y valorar rápidamente, en función de ello, y del contexto en el que estemos, cuantos estamos dispuestos a arriesgar.
- En ocasiones, lo que para nosotros es un argumento razonable, para ellos son motivo de crispación, en este caso no repetirlo más.
- Cuando los argumentos razonables no funcionan, recurrir a ciertos refuerzos positivos: jugar al ordenador, ver la tele, comer caramelos de goma, comerse un helado....
- Es bueno acompañar nuestra actitud de signos que evidencien nuestro enfado: Cara especialmente seria, brazos cruzados... Es aconsejable no gritar, y si se hace, dejarlo para ocasiones puntuales. Hablarle despacio y claro y con firmeza, de manera diferente ha como lo hacemos en situaciones de normalidad.

BASES DE UN PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA.

PRINCIPIOS:

- Establecer un vínculo afectivo terapeuta-niño como premisa básica.
- Enfoque intensivo.
- Contextos y actividades de aprendizaje estructurados: un mundo previsible.
- Proporcionar claves temporales, espaciales y de planificación representadas visualmente: dar sentido al espacio y al tiempo.
- Dar sentido a las metas, objetivos y actividades del programa (funcionalidad y significado).
- Seleccionar objetivos y actividades evolutivamente apropiados y adaptados a intereses y motivaciones.
- Ofrecer oportunidades frecuentes para practicar y ensayar.
- Utilizar distintas actividades y/o contextos recurrentes para la consecución de un mismo objetivo. Variación de tarea.
- Enseñar múltiples ejemplos y acepciones de un mismo problema, así como distintas alternativas de solución de problemas.
- Utilizar estrategias de enseñanza positivas.
- Simultanear estrategias del modelo "motivacional" o "natural" de enseñanza con estrategias del modelo cognitivo-conductual.
- Promover la participación activa del niño. Dotar al niño del máximo autocontrol.

PRIORIDADES CURRICULARES:

- Habilidades sociales.
- Habilidades comunicativas.
- Habilidades de autorregulación y de autonomía personal.
- Actividades motoras y de juego.
- Aprendizajes psicoeducativos y/o preacadémicos funcionales.

CONTENIDOS:

1. HABILIDADES SOCIALES.

1.1. Establecimiento de una relación de apego e interacción recíproca:

1.1.1. Familiaridad con las pautas de comportamiento del adulto y con el entorno.

- ⇒ Rutinas suaves y armoniosas. Organización temporal y espacial.
- ⇒ Ambiente acogedor.
- ⇒ Sensibilidad a los intereses y preferencias del alumno (incluidas preferencias sensoriales y situaciones que le relajan).
- ⇒ Respuesta a las necesidades y estados emocionales del alumno.
- ⇒ Simplificación y claridad de claves socioemocionales. Consistencia.

1.1.2. Estimular su interés por lo que le rodea, potenciando atención y reacción equilibrada a la estimulación externa, fundamentalmente de tipo social.

- ⇒ Incrementar momentos en que se atiende al niño individualmente.
- ⇒ Partir de estímulos que despiertan su interés e introducir paulatinamente otros.
- ⇒ Adaptarnos a los tiempos o periodos de atención del niño e ir incrementando.
- ⇒ Sintonía con los niveles de excitación del niño y con umbrales de sensibilidad.
- ⇒ Aprovechar momentos de conexión y poner en marcha procedimientos para mantener atención - interacción.

1.1.3. Regulación de la tensión y/o nivel de excitación. Tolerancia a la estimulación sensorial.

- ⇒ Evitar sobreestimulación y proporcionarle alivio de tensiones.
- ⇒ Graduar o controlar modalidad, cantidad, intensidad, complejidad y novedad de la estimulación, de acuerdo a las características del niño y niveles de activación.
- ⇒ Ofrecer estimulación organizada.
- ⇒ Incrementar paulatinamente su capacidad para tolerar estimulación más compleja, intensa o novedosa sin que su conducta se desorganice o inhiba.

1.1.4. Aumentar u optimizar la percepción de contingencias positivas o placenteras asociadas a estímulos sociales.

- ⇒ Prestar atención al modo que expresa sus necesidades y estados interiores (deleite/malestar/enojo) y responder en consecuencia.
- ⇒ Inmediatez y claridad en nuestras respuestas a sus señales.
- ⇒ Estructuración- organización ambiental.
- ⇒ Empleo de claves visuales.
- ⇒ Enriquecer las rutinas de la vida diaria con estimulación social.
- ⇒ Aparear/asociar estimulación grata para el niño con estimulación social.

1.1.5. Desarrollar su iniciativa social y su capacidad de participar activamente en actividades coordinadas o conjuntas con el adulto.

- ⇒ Incrementar periodos de juegos o interacción. Comenzando por relaciones diádicas dirigidas por el adulto y posteriormente por interacciones recíprocas de acción-atención conjunta.
- ⇒ Incrementar tiempos de intercambio social (hasta 5-10 minutos) anticipándonos a la fatiga del niño y cambiando de actividad, antes de que aparezca.

- ⇒ Desarrollar la capacidad para reanudar o mantener el intercambio después de una breve interrupción.
- ⇒ Desarrollar la capacidad de integrar esquemas interactivos con esquemas de objeto.
- ⇒ Proporcionarle estimulación deseada o preferente de forma incondicional e ir condicionando progresivamente a actos de anticipación y/o de demanda. Comenzaremos por solicitarle conductas dirigidas a repetir un efecto deseado sobre sí mismo y luego sobre objetos externos, posteriormente iniciativa social o comunicativa.

1.2. Comprender y compartir estados atencionales.

- 1.2.1. Propiciar la atención selectiva a los EE sociales (voz-expresión facial-movimientos del adulto...) en formatos de juego y/o en atención directa.
- 1.2.2. Establecer contacto ocular cuando le llaman por su nombre (de cerca, de lejos...)
- 1.2.3. Establecer contacto ocular cuando le hablan (de cerca, de lejos...)
- 1.2.4. Establecer contacto ocular bajo consigna ("miraré").
- 1.2.5. Uso de contacto ocular integrado en actos comunicativos. Especificar: Petición, rechazo, dar información, etc...
- 1.2.6. Mantener contacto ocular durante actos conversacionales.
- 1.2.7. Detectar la falta de atención visual del adulto. Emplear actos para regular la atención visual del adulto hacia sí mismo.
- 1.2.8. Seguir la mirada del adulto y mirar lo que él está mirando espontáneamente.
- 1.2.9. Seguir la mirada del adulto y mirar lo que él está mirando bajo consigna verbal y gestual "mira".
- 1.2.10. Usar su mirada para atraer la atención del adulto hacia un objeto o evento: mirada alternativa.
- 1.2.11. Usa mirada alternativa acompañada de gestos y/o lenguaje hablado.
- 1.2.12. Atención auditiva a la voz y al lenguaje. Localización de sonidos.
- 1.2.13. Seguir la mirada del adulto y mirar lo que él está mirando espontáneamente.
- 1.2.14. Seguir la mirada del adulto y mirar lo que él está mirando bajo consigna verbal y gestual "mira".
- 1.2.15. Usar su mirada para atraer la atención del adulto hacia un objeto o evento: mirada alternativa. Iniciar en terminación de actividad o tarea para búsqueda de refuerzo social.
- 1.2.16. Usa mirada alternativa acompañada de gestos y/o lenguaje hablado.
- 1.2.17. Atención auditiva a la voz y al lenguaje. Reaccionar cuando un adulto le habla, orientarse cuando le hablan, localización de una voz, etc....

1.3. Usar y comprender claves socio-emocionales. Compartir-atribuir emociones.

- 1.3.1. Estimular su interés por lo que le rodea, potenciando atención y reacción equilibrada a la estimulación externa, fundamentalmente de tipo social.
- 1.3.2. Percepción de contingencias entre estados placenteros y estímulos físicos.
- 1.3.3. Percepción de contingencias entre estados placenteros y estímulos sociales
- 1.3.4. Contagio emocional: sonrisa cara a cara.
- 1.3.5. Reconocer y responder al significado de las expresiones emocionales básicas (alegría, disgusto, enfado) en personas familiares, en contexto habitual y referido a sus propias acciones. Especificar claves expresivas: contexto, gestuales, verbales, cara y mirada...
 - ⇒ Expresión de emociones positivas de deleite, alegría, cariño. Aumentar frecuencia, adecuación de la expresión al contexto.
 - ⇒ Anticipación de situaciones placenteras (juegos circulares, rutinas de la vida diaria).
 - ⇒ Expresiones de malestar, miedo, asco, enojo y celos. Adecuación de la expresión y expresión compartida. Especificar.
 - ⇒ Identificar las acciones o condiciones físicas que desencadenan o causan emociones. Orientarse y buscar placer y alegría: buscar objetos o alimentos, demandas de juegos, etc. Evitar situaciones de displacer y objetos peligrosos (ejemplo radiador o fuego).
- 1.3.6. Reírse ante estimulación sensorial sobre su propio cuerpo (táctil, auditiva, movimiento, visual).
- 1.3.7. Reírse en formatos de acción-atención conjunta centrados en acciones que recaen sobre objetos o del adulto.
- 1.3.8. Incrementar capacidad para tolerar estimulación más compleja y novedosa sin que su conducta se desorganice o inhiba.
- 1.3.9. Compartir risa social: integrar sonrisa o risa y mirada.
- 1.3.10. Aceptar y reconocer muestras de afecto. Especificar. Búsqueda/ demanda de muestra de afecto. Especificar.
- 1.3.11. Aceptar consuelo. Búsqueda/demanda de consuelo.
- 1.3.12. Identificación expresiva de emociones básicas en otros. Identificar emociones en fotos.
- 1.3.13. Referencia social: reaccionar a expresión emocional del adulto relacionada con un objeto.

1.4. Atribuir-transmitir deseos e intenciones. (Partir de programa de comunicación).

- 1.5. Imitación social. (Partir de programa Teach de imitación).
- 1.6. Relaciones con sus pares y funcionamiento en grupo de iguales.
- 1.7. Manejo de impulsos, conciencia de las normas e inicios de autocontrol conductual.

2. HABILIDADES COMUNICATIVAS.

- 2.1. Desarrollo de conductas comunicativas preverbales: uso de la mirada, de gestos naturales y de vocalizaciones como forma de comunicación.

Prioridades:

- 2.1.1. Aumentar la frecuencia y espontaneidad de los actos comunicativos de su repertorio. Acentuar la necesidad y motivación para la comunicación.
 - 2.1.2. Incrementar repertorio de actos comunicativos preverbales, a partir de contenidos y funciones comunicativas que la persona ya exprese (generalmente petición y rechazo). Se enseñan primero gestos instrumentales y de contacto (mover la mano del adulto para que finalice una acción, entregar un objeto (no-sustituto) para que el adulto haga algo con él, tocar un objeto o al adulto) y posteriormente gestos suspendidos, distales y/o más simbólicos (señalar, dar objetos sustitutos, etc.).
 - 2.1.3. Uso espontáneo de nuevas funciones comunicativas. Desarrollar un repertorio de funciones comunicativas, comenzando por la expresión de deseos y/o fomentando situaciones en las que el niño experimente la necesidad y el valor de la comunicación.
 - 2.1.4. Incrementar contenidos en funciones y modalidad conocidas. Incrementar contenidos en relación a las necesidades comunicativas que el niño va expresando.
- 2.2. Programa de imitación – desarrollo vocálico, si procede...
 - 2.2.1. Incrementar la frecuencia de emisiones vocálicas espontáneas.
 - 2.2.2. Favorecer la aceptación de turnos “preconversacionales”.
 - 2.2.3. Programa de emisión/producción de sonidos bajo consigna.
 - 2.2.4. Programa de entrenamiento en imitación de los primeros y sucesivos sonidos aislados.
 - 2.2.5. Programa de entrenamiento en formación de sílabas.
 - 2.2.6. Programa de imitación de palabras.
 - 2.3. Enseñanza de sistemas alternativos de comunicación (PECS, Sistema de Comunicación total de B. Schaeffer, etc.)
 - 2.4. Expresión oral. Empleo de primeras palabras, y posteriormente frases, para comunicar funcional y espontáneamente: Se inicia con expresión de deseos y función de rechazo.

INTERVENCIÓN VERBAL:

Se enseñan primero palabras referidas a la expresión de deseos, cuando el niño emplea 10-12 emisiones, se le enseñan peticiones “quiero X”, posteriormente, o al mismo tiempo, comenzamos a enseñar la función de rechazo. Siempre que se enseña una nueva función, se simplifica al máximo los demás aspectos del lenguaje. Es importante no modificar o expandir más de una dimensión cuando se establece un nuevo objetivo comunicativo... Después de los primeros objetivos vamos simultaneando objetivos centrados en las distintas dimensiones del lenguaje: expansión de contenidos semánticos, expansión de estructuras gramaticales, enseñanza de nuevas funciones comunicativas o incremento de frecuencia y espontaneidad. Se sigue patrón de desarrollo normativo.

- 2.5. Habilidades de reciprocidad conversacional: habilidad para participar en interacciones por turnos.
- 2.6. Comprensión contextual, gestual y del lenguaje oral: Respuesta a la comunicación de los demás. Comenzando por la comprensión y predictibilidad de las rutinas de la vida diaria en los contextos familiares, y, por lo tanto, por la comprensión de las relaciones entre los objetos. Como ejemplo de objetivos de comprensión del lenguaje, incluimos entre otros:
 - 2.6.1. Atención al habla.
 - 2.6.2. Respuesta a rutinas sociales.
 - 2.6.3. Respuesta a demandas generales con apoyo gestual: “toma”, “ven”, “dame”, “no”, “mira”, “ponlo aquí”.
 - 2.6.4. Mirar, señalar o actuar sobre un objeto nombrado y señalado por el adulto.
 - 2.6.5. Mirar, señalar o actuar sobre un objeto nombrado por el adulto. Al inicio objeto presente, posteriormente ausente.

- 2.6.6. Respuesta ante una palabra de acción en contexto habitual.
- 2.6.7. Identificación receptiva de objetos.
- 2.6.8. Respuesta a relaciones semánticas entre acontecimientos en emisión de dos elementos. (Ejemplo: acción-objeto, agente-acción).
- 2.6.9. Respuesta a preguntas simples en contexto (qué, quién, dónde).
- 2.6.10. Respuesta a relaciones semánticas entre acontecimientos en emisiones de oración simple de 3-4 elementos. (Ejemplo: agenteacción-objeto, acción-objeto-localización).
- 2.6.11. Respuesta a preguntas referidas a los casos semánticos básicos (qué, quién, dónde, en historias o acontecimientos familiares).
- 2.6.12. Comprensión de preposiciones o adverbios (en, dentro, encima, debajo....)

2.7. Comprensión-Identificación de símbolos: Identificación funcional de objetos de la vida diaria; Relacionar objetos y eventos vida diaria; Identificación de fotos y dibujos claros; Identificación juguetes grandes; Identificación juguetes miniatura; Correspondencia dibujo-objeto; Relación entre dos símbolos; Correspondencia dibujo-juguete; Correspondencia gesto-dibujo o foto.

2.8. Interesarse por leer, interpretar y producir símbolos visuales (objetos, gestos, fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito) como instrumentos de comunicación, planificación y de disfrute.

2.9. Programa de lectoescritura.

2.10. Integración de esquemas interactivos y esquemas comunicativos. Integración de modalidades comunicativas.

3. HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN Y DE AUTONOMÍA PERSONAL.

3.1. Habilidades de autorregulación.

3.1.1. Habilidades para la identificación de metas y determinación de criterios de meta (internas y externas): ¿qué quiero? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me mandan hacer?..

- ⇒ Percepción de contingencias.
- ⇒ Identificar fuentes de disfrute y de malestar físico.
- ⇒ Acto de alcanzar objeto deseado – reaching.
- ⇒ Expresión de deseos.
- ⇒ Elección: Objeto- Actividad- Orden o secuencia.
- ⇒ Habilidades de escucha y de comprensión.
- ⇒ Representación de metas.
- ⇒ Desarrollo del yo.
- ⇒ Etc.

3.1.2. Habilidades para la planificación de la acción/solución de problemas: ¿cómo lo voy a hacer? ¿Qué puedo hacer?..

- ⇒ Anticipación.
- ⇒ Desarrollo medios-fines o empleo de instrumentos para llegar a una meta simple.
- ⇒ Desarrollo de la causalidad.
- ⇒ Entrenamiento en estrategias de resolución de problemas. Ensayo-error. Imagen mental. Razonamiento de alternativas,
- ⇒ Flexibilidad.
- ⇒ Memoria de trabajo.

3.1.3. Habilidades de autocontrol personal.

3.1.4. Autoevaluación y autoreforzamiento.

3.2. Habilidades de autonomía o autocuidado personal (vestido, aseo, etc.)

María del Carmen González Deudero

LOS MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

Miriam Martín Gómez

1. INTRODUCCIÓN.

Los métodos utilizados tradicionalmente en la enseñanza de la lectoescritura, según los procesos psicológicos que intervienen en el inicio del aprendizaje, se han clasificado tradicionalmente en dos grandes grupos: sintéticos y analíticos.

Los métodos SINTÉTICOS (modelos de procesamiento ASCENDENTE) van de lo simple a lo complejo. La palabra clave es composición o combinación, pues van de abajo a arriba, parten de los elementos más simples: fonemas (sonidos) para llegar a unidades lingüísticas con sentido semántico completo, es decir, con significación plena, de manera que el niño vaya aprendiendo escalonadamente.

Los métodos ANALÍTICOS o GLOBALES (modelos de procesamiento DESCENDENTE) van de lo complejo a lo simple. La palabra clave es la descomposición, pues van de arriba abajo. Parten de unidades lingüísticas con sentido completo, con plena significación semántica (palabras y frases), para llegar a unidades lingüísticas simples.

A continuación, veremos cada uno de ellos de manera más extensa y profundizando en los diferentes tipos que existen dentro de cada uno de ellos.

2. MÉTODOS SINTÉTICOS.

Inician el proceso de aprendizaje partiendo de los elementos más simples, como son las grafemas o letras y los fonemas o sonidos, para proceder a la combinación de éstos en sílabas, hasta llegar a unidades lingüísticas con sentido semántico pleno: palabras, frases y oraciones.

Son los métodos más antiguos y, dependiendo del elemento o punto de partida del proceso se clasifican en:

- Métodos alfabéticos o literales: cuyo punto de partida es la letra, en particular el nombre de la letra, que asocia con la grafía o letra.
- Métodos fónicos o fonéticos: cuyo punto de partida del proceso es el fonema, parten del sonido de la letra, que asocia con la grafía o letra.
- Métodos silábicos: cuyo punto de partida es la sílaba, parten de la sílaba mediante la asociación de la sílaba hablada y escrita.

2.1. Métodos alfabéticos o literales.

Inician el proceso lectoescritor primero enseñando al niño/a el reconocimiento y el nombre de las letras: primero las vocales y a continuación las consonantes. Posteriormente, las letras o grafemas se combinan en sílabas y con dichas sílabas se forman palabras.

El desarrollo del método alfabético es el siguiente:

- Enseñanza del alfabeto: enseña los nombres de las letras.
- El deletreo: nombrar cada letra hasta formar la sílaba, por ejemplo: casa, se deletrea como la "ce" con la "a", "ca", la "ese" con la "a", "sa".
- El silabeo: nombrar cada sílaba hasta formar palabras, por ejemplo "casa", se silabea "ca"- "sa".

Se trata del método más antiguo pero a la vez, el más desacreditado ya que difícilmente motivan al niño/a pues desarrollan más los aspectos mecánicos de la lectoescritura que los comprensivos, pues los niños/as aprenden a leer como autómatas, así que no promueven la comprensión lectora, con lo que se alcanzan actitudes negativas hacia la misma. En resumen, podemos decir lo siguiente:

- Enseñar los nombres de las letras como punto de partida no facilita el aprendizaje de la lectura.
- El deletreo no hace nada más que incrementar las dificultades, creando una doble lectura oral.

Hoy en día, no se emplea el método alfabético, sin embargo, no es justo transferir a los métodos fónico y silábico las críticas que de manera legítima se pueden formular contra el método alfabético.

2.2. Métodos fónicos o fonéticos.

Parten de la enseñanza del sonido de la letra, que asocia con la grafía o letra. Consiste en conectar el sonido de las letras a las letras escritas. Los métodos fónicos o fonéticos parten del SONIDO de la letra.

Primeramente se aprenden los fonemas y no el nombre de las letras. Así pues, una sílaba cualquiera, por ejemplo "ma" será leída como "ma" y no como "eme-a", como el método alfabético. Se asemeja a los métodos silábicos, puesto que sucede que hay ciertos sonidos que, o bien no pueden emitirse en estado puro, o bien pueden confundirse con otros sonidos. De este modo, podríamos admitir que el método fónico o fonético se trata pues de un método silábico limitado, puesto que se necesita de las vocales para la emisión de ciertos fonemas consonánticos, como las oclusivas sordas.

Así mismo, surgen dificultades cuando un mismo sonido o fonema, por ejemplo, el oclusivo velar sordo /x/ equivale a diferentes grafemas o letras: ja, je, ji, jo, ju y ge, gi.

La presentación y enseñanza de los fonemas se suele acompañar de imágenes relacionadas con el entorno del niño/a y que pretende ayudar para que asocie el sonido al objeto representado. Con frecuencia, estos métodos se acompañan de expresiones gestuales o cinéticas que el niño/a efectúa cuando pronuncia los sonidos correspondientes. Son los denominados métodos o procedimientos onomatopéyicos (asociación del gesto con la letra y el sonido). Los métodos o procedimientos onomatopéyicos consisten en utilizar animales, personas o cosas que en situaciones determinadas producen el sonido que se quiere sugerir.

El gesto se emplea para motivar y reforzar el aprendizaje. A medida que el niño/a progresa en el aprendizaje de la lectoescritura, iremos abandonando el gesto. Un ejemplo de ellos es el Micho.

El desarrollo del método fonético es el siguiente:

- Se enseña el sonido y la letra de las vocales, y luego el sonido y la letra de las consonantes.
- Enseñanza de las sílabas.
- Enseñanza de las palabras.
- Enseñanza de las frases.

Además, este método presenta las siguientes ventajas:

- Es un método lógico porque va del elemento al conjunto.
- Se puede graduar, estableciendo un orden de dificultad: primero, vocales y luego consonantes; primero, consonantes fáciles y luego, consonantes difíciles; primero, sílabas libres y luego sílabas trabadas.
- Permite el desciframiento y la sonorización por parte del niño/a de cualquier nueva palabra, aunque no comprenda el significado.
- Permite una enseñanza casi simultánea de la lectura y la escritura.

A su vez, presenta unos inconvenientes como la falta de interés, la pronunciación de ciertas consonantes, la percepción de ciertas consonantes pronunciadas de manera aislada o la falta de correspondencia de la lengua hablada y la escrita (Desajustes grafo-fonéticos).

Afortunadamente, el castellano ofrece una correspondencia casi perfecta, si bien los desajustes existen. En dichos casos, la solución estriba en recurrir a la sílaba, o bien con un método silábico.

La situación ideal consistiría en una relación unívoca entre fonemas y grafemas (o letras), de modo que a cada fonema le corresponda un solo grafema y a cada grafema un solo fonema. El castellano se acerca a esa situación ideal, pero se producen algunos desajustes, de los que citaremos los tres más importantes:

1. A un fonema le corresponde dos (o más) grafemas en distribución "libre", ejemplo: /b/-----b, v (vaca, animal; baca, coche).
2. A un fonema le corresponde dos (o más) grafemas en distribución complementaria.
3. A un solo grafema le corresponden dos (o más) fonemas en distribución complementaria.

Para superar la falta de interés en el método fonético proponemos las siguientes ideas innovadoras:

- Procedimiento onomatopéyico.
- Asociación del gesto con la letra y el sonido.
- Un cuento motivador.
- Incluir dentro de la misma lección, las etapas que constituyen el desarrollo del método fonético: sonido-letra-gesto; sílaba, palabra, frase.

2.3. Métodos silábicos.

Es una evolución del alfabético y del fónico. Parten de la sílaba, mediante la asociación de la sílaba hablada y escrita, que luego se combina para formar palabras y frases, y finalmente textos con sentido.

Se podría pensar que el método silábico es, pues, un método sintético-analítico, aunque tradicionalmente se le haya incluido dentro de los métodos sintéticos, pues la sílaba implica por lo general un complejo de fonemas. En consecuencia, el que parte de la sílaba puede seguir un doble proceso:

- Sintético, por combinación de las sílabas en palabras, por ejemplo, "ca"- casa.
- Analítico, por fragmentación de las sílabas en fonemas, por ejemplo, "casa"- "ca-sa".

El desarrollo del método silábico es el siguiente:

1. Enseñanza de la sílaba: se parte de la sílaba fonética (hablada) a la que se hace corresponder la sílaba gráfica (hablada). Se aprenden primero las vocales y después las sílabas. Se comienzan con sílabas directas o libres (CV), luego con consonantes inversas o trabadas (VC) y se continúa con sílabas de dos o más consonantes. Existen una serie de tipos básicos de estructuras silábicas:
 - a) Vocales: etapa muy breve.
 - b) C+V: sílabas directas o libres, por ejemplo "ca".
 - c) V+C: sílabas inversas o trabadas, por ejemplo "as".
 - d) CVC: híbrido de b y c, por ejemplo "pas".
 - e) CCV: por ejemplo "tra".
 - f) VCC: por ejemplo "ins".
 - g) CCVCC: híbrido de e y f, por ejemplo "trans".
2. Luego, las sílabas se combinan en palabras y frases. Primero, se separan las sílabas de una palabra con un espacio en blanco o un guión y luego, se ofrecen las sílabas enlazadas dentro de la palabra.

Los actuales métodos silábicos facilitan la participación activa de los niños y niñas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, utilizando recursos lúdicos y motivando a los niños y niñas mediante cuentos o poemas. El problema que surge entonces es el de la selección léxica.

Este método posee las ventajas del método fonético, pero además intenta superar las deficiencias del método fonético. Surge como un perfeccionamiento del método fonético. No extraña, pues, que se intenten superar sus deficiencias: pronunciación y percepción de las consonantes aisladas y la falta de interés.

Para superar la falta de interés, en sus primeras formas se elaboraban cartillas para la ejercitación mecánica en el reconocimiento y pronunciación de las sílabas. Después de fueron introduciendo variantes a favor del interés:

- Realizar la lectura de palabras y frases tras las primeras combinaciones aprendidas.
- Que los niños/as construyan palabras a partir de las combinaciones silábicas aprendidas.
- Inicio del aprendizaje por las palabras monosilábicas.

De esta manera, abordaremos la lectura partiendo de unidades dotadas de expresión y contenido, en un intento de superar la dicotomía entre los métodos sintéticos y analíticos.

3. MÉTODOS ANALÍTICOS O GLOBALES.

Se estructuran de forma inversa a los sintéticos. También se denominan modelos de procesamiento DESCENDENTE, pues van de arriba abajo, del todo a la parte, del conjunto al elemento, de lo complejo a lo simple. Parten de la percepción de los elementos más complejos: palabras, frases y oraciones, para llegar al estudio de sus componentes más simples: sílabas, grafías o letras y fonemas o sonidos. Parten de unidades semánticamente significativas y se pasa después al estudio de sus componentes.

Parten de la presentación de una palabra, frase u oración para que el niño/a la reconozca en su conjunto, en su totalidad. Va unido tradicionalmente a la persona de Decroly (2002), también llamado "ideovisual", por su preocupación en asociar la idea a la percepción visual de los signos. Además, presentan varias posibilidades según su forma de conducir el aprendizaje.

Los métodos globales presentan las siguientes ventajas:

- Se adecuan al principio de globalización.
- El interés porque parten de unidades dotadas de expresión y contenido.
- Como las palabras y frases adquieren de forma global, permitiendo al niño/a leer frases y palabras con sentido.
- Acostumbran a la lectura comprensiva y expresiva.

- Se puede alcanzar una mayor velocidad lectora.
- Favorecen la adquisición de la ortografía, al reflejarse la misma en la palabra.
- Método activo donde el niño/a puede desarrollar diversas operaciones.
- Método que integra la lectura, la escritura, la ortografía, la expresión oral y el vocabulario.
- Se adapta a los diferentes ritmos de aprendizaje, permitiendo una enseñanza individualizada.
- Resuelve mejor la falta temporal de asistencia, ya que continuamente se reinicia el proceso (método esencialmente cíclico).

Ahora bien, en España se emplean menos los métodos globales por los siguientes motivos:

1. Porque el método silábico se adapta al castellano bien, pues el castellano se lee como se escribe.
2. Porque los métodos globales exigen mucha iniciativa por parte del profesor/a.
3. Porque obligan a una preparación del material.
4. Son métodos lentos.
5. No los han visto aplicados.

Las clases de métodos globales son los siguientes: métodos globales puros, métodos globales analíticos (MIALARET, 1972) y métodos léxicos, método de palabras generadoras, método natural de Freinet (1956). Se distinguen dos tipos de métodos:

- Globales puros: se confía en la capacidad natural del niño/a. el profesor no dirige el análisis, se limitaría a proporcionar las frases para que el niño efectúe el análisis. En la práctica escolar no se utiliza porque es un proceso muy lento.
- Globales analíticos: el profesor dirige el análisis y es el que realmente se utiliza en la escuela.

3.1. Método global analítico (Basado en Mialaret, 1972).

MIALARET dedica un capítulo al estudio del método global. Consta de las siguientes etapas:

1. Del ambiente adecuado a la frase oral: el niño, partiendo del ambiente adecuado, como una situación vivida manifiesta un determinado contenido. No debemos olvidar que el alumno/a debe ser el centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. De la frase oral a la frase escrita: el profesor convierte la frase oral en frase escrita. Para ello puede recurrir a dos tipos de recursos, por un lado, escribir la frase en la pizarra y por otro, ofrecer la frase escrita en una tira de papel correspondiente, recurso que posee favorece la actividad del niño/a. Por su parte, el niño realiza las tareas de percepción visual, pronunciación y escritura. Hay que tener en cuenta que MIALARET, prefiere que el niño/a se fije primero en la frase escrita y luego la reproduzca con ausencia del modelo.
3. De la frase escrita a la palabra: el niño/a identifica fácilmente las palabras por dos motivos fundamentales, el primero, las palabras están separadas gráficamente por espacios y en segundo, las palabras poseen contenidos, pues son unidades lingüísticas con sentido semántico o significación plena. En cualquier caso, es bueno realizar ejercicios de identificación o aislamiento de palabras como ejercicios para captar una misma palabra en diferentes frases, de sustitución, de permutación, de identificación de una palabra dentro de la frase o respuestas con palabras.
4. De la palabra a la sílaba: MIALARET distingue dos fases, la primera de análisis en sílabas de palabras conocidas y la segunda, de análisis en sílabas de palabras desconocidas. El análisis en sílabas de palabras conocidas, hay que comparar palabras que contengan la misma sílaba y en el análisis en sílabas de palabras desconocidas, el desciframiento requiere dos condiciones fundamentales, que la nueva palabra escrita pertenezca al vocabulario hablado del niño/a y que la nueva palabra escrita sea comparada con palabras ya estudiadas, de modo que se extraigan las sílabas comunes.
5. De la sílaba a la letra: el análisis debe llegar hasta el elemento más pequeño, que en la lengua hablada es el fonema (sonido) y en la lengua escrita es la letra (grafema). La dificultad estriba en las consonantes, puesto que las vocales, al poder constituir sílabas, han sido aisladas en la etapa precedente.

3.2. Método léxico.

Se fundamentan en los modelos léxicos, que se basan en la comprensión lectora, argumentando que desde el primer momento el niño/a debe comprender el significado de lo que lee.

El punto de partida es una serie de palabras en las que aparecen los fonemas fundamentales de la lengua escrita. Cada palabra se acompaña de un dibujo para apoyar visualmente la comprensión lectora. El más representativo es el método de las palabras generadoras.

El método de palabras generadoras tiene como punto de partida un número reducido de palabras generadoras, a partir de las cuales y a través de un proceso de análisis y síntesis se efectúa el aprendizaje de la lectoescritura.

Se comienza por la lectura de palabras completas, que se van descomponiendo en sílabas y éstas en letras, para acabar estudiando estos últimos elementos. Es fundamentalmente importante la percepción y representación visual de la palabra generadora, pues facilita la comprensión lectora del niño/a.

4. CONCLUSIONES.

A modo de resumen podemos concluir:

- Cualquier método puede ser válido.
- Hay que enseñar a través de un método, por tanto, surge la necesidad de elegir un método. El profesor debe identificarse con el método elegido, vivenciarlo e incorporarlo vitalmente.

5. BIBLIOGRAFÍA.

- Decroly, O. (2002). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Paris : Bourrelier.
- Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova.

Miriam Martín Gómez

EVALUACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

Nuria Yerbes García

CONCEPTO DE EVALUACIÓN.

Este artículo recoge el proceso que ha seguido la ciencia de la evaluación desde finales del siglo XIX, cuando primaban la medición de los aspectos puramente psicofísicos, hasta el momento actual, en el que la evaluación pretende fijarse más en los procesos del alumno que en sus resultados finales.

Siguiendo brevemente ese proceso podemos señalar los siguientes momentos o tendencias: la época tyleriana, con especial énfasis en la medición de los objetivos alcanzados; la época "de la inocencia", donde a pesar del desarrollo de la psicometría no se crearon formas de evaluación más acordes con las nuevas formas de recreación cultural; la época del realismo, que trajo consigo un descontento ante las tradicionales formas de medición y una defensa del proceso evaluativo como referente primordial; la época del profesionalismo, que declaró tajantemente que la evaluación era una ciencia "aún en pañales", y que la clave estaba en adoptar una metodología evaluativa que respondiera a las necesidades de los profesionales y de aquellos a quienes éstos sirven.

Más allá de las distinciones terminológicas sobre examinar, medir, evaluar, calificar, etc. en los últimos años distintos autores han coincidido en que la evaluación debe facilitar la toma de decisiones en el contexto educativo, buscando una mejora de la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta los distintos factores que intervienen en ese proceso: cognitivo, afectivo, relacional..., así como el espacio en el que tienen lugar esas interacciones.

DISTINTOS MODELOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.

La ciencia de la evaluación ha dado lugar a distintos modelos teóricos que, alimentados por distintos paradigmas científicos, han dado lugar a diferentes perspectivas evaluadoras. Unas se han centrado en la medida de los aspectos cuantificables, mensurables de la evaluación; constituyen la metodología cuantitativa y los distintos modelos positivistas de evaluación educativa. Las otras ponen el énfasis en los aspectos más subjetivos y personales; esta es la perspectiva cualitativa de los modelos interpretativos-sociocríticos.

- Modelos positivistas. Se destacan los siguientes: el modelo de evaluación por objetivos de comportamiento, basado en comprobar si el comportamiento del alumno se corresponde con lo propuesto en los objetivos; el modelo de evaluación orientada a la decisión, en la que se aporta la información necesaria para decidir acerca del desarrollo de los fenómenos educativos; el modelo de evaluación sin referencia a objetivos, que consiste en la recopilación de datos de trabajo que hagan posible la emisión de un juicio de valor.
- Modelos interpretativos-sociocríticos. Son los siguientes: el modelo de evaluación como crítica artística, que hace hincapié en los procesos de creación que constituyen los fenómenos educacionales; los modelos de evaluación iluminativa, centrada en el análisis de los procesos de cambio que experimentan los alumnos y profesores que participan en este conjunto de interacciones; los modelos de evaluación de respuesta a los problemas reales o de réplica, que buscan satisfacer las necesidades específicas de las personas reales que participan en la educación; el modelo de evaluación democrática, que evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje dando protagonismo a todos los implicados, promoviendo también la autoevaluación.

LA CALIDAD EN EDUCACIÓN.

Antes de analizar la mayor o menor calidad de los fenómenos educativos, es necesario buscar el mayor consenso posible acerca del significado del término calidad. Esta calidad depende de unos indicadores que son los que pueden señalar su presencia o ausencia. En la actualidad, en una sociedad tecnificada hasta la saciedad, la calidad no puede ser terreno exclusivo para los expertos y administradores. Está en manos de todos buscar un acuerdo sobre esos indicadores de calidad, según los contextos particulares en los que se pretenda realizar la evaluación, ya que la calidad también depende de los contextos. Más allá de elaborar criterios de rendimiento académico, la calidad en educación debe tomar en consideración otras variables, tales como la capacidad crítica, los valores, la metodología, las capacidades, el deseo de aprender, etc.

Ante los nuevos modelos de calidad, amparados por el resultado que han obtenido en muchas empresas con la Gestión de Calidad Total, el autor aboga por una calidad más real, consciente de que la GCT no tiene porqué ser apta para la escuela o, al menos, no del mismo modo, teniendo en cuenta las peculiaridades y distinciones de la escuela con respecto al competitivo mundo empresarial.

La calidad de la escuela no debe residir exclusivamente en el comportamiento eficaz de los alumnos, ya que en el aula interactúan otros muchos factores: objetivos afectivos y estéticos que contribuyen al desarrollo integral del sujeto.

LA ÉTICA EN LA EVALUACIÓN.

Esta idea está relacionada con la calidad que debemos buscar en la educación, una calidad que no eluda la responsabilidad de formar personas enteras, librepensadoras. Es necesario que la evaluación se vea contagiada desde su raíz por la búsqueda de una sociedad democrática, que aproxime a los alumnos a una realidad rica en valores.

En la búsqueda de la ética en la evaluación se destacan aspectos como la ausencia de coerción, el acuerdo conjunto, la imparcialidad, la participación de todos, siempre con miras a no favorecer a los ya favorecidos sino, respetando siempre la igualdad de posibilidades, ayudar a los menos favorecidos.

LA META-EVALUACIÓN.

En el juego de la evaluación, el mismo acto evaluador debe estar impregnado de una constante actitud de reflexión y mejora. Más que buscar la mayor o menor validez y fiabilidad de las pruebas evaluadoras, lo que urge es generar una actitud más comprensiva y enriquecedora acerca de la evaluación. Un primer paso para comprender el desarrollo de la evaluación es conocer los contextos básicos en los que se fragua toda la evaluación; estos son el contexto de construcción, el contexto de justificación, el contexto de presentación, el contexto de negociación, el contexto de valoración y el contexto de difusión.

La metaevaluación ha de garantizar la calidad de la evaluación y para ello debe tener en cuenta el rigor, la mejora, la transferibilidad, la ética y el aprendizaje, como aspectos básicos en el desarrollo de toda metaevaluación.

La metaevaluación debe promover cambios, mejoras significativas en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los objetivos y principios de nuestro modelo didáctico.

Nuria Yerbes García