

Número 43

Diciembre 2010

Índice de Contenido:

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

Juan Antonio Caballero Alba

LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL AULA

Diana Fernández González

¿QUÉ SON LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS?

Elisabeth Miranda de los Santos

CÓMO USAR EL VÍDEO FORMATIVO EN EL AULA

Inmaculada Concepción Rubio Fernández

ALUMNOS/AS CON TDHA EN EL AULA

María Dominga Nevado Aponte

EL PAPEL DEL MAESTRO/A DE APOYO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN UN CRA, SIENDO ITINERANTE

María Isabel Escudero Zumel

MITOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

María José Muñoz Villegas

MULADAR SONORO

María Luisa Arjona Fernández

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Matilde María Guerra Rodríguez

TÉCNICAS PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE ORAL

Miriam Martín Gómez

EL JUEGO EN LA ESCUELA COMO FORMA DE APRENDIZAJE

Sara Tinoco Gardón

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

Juan Antonio Caballero Alba

INTRODUCCIÓN.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación incorpora un nuevo elemento del currículo, las competencias básicas, y les otorga el papel de referente curricular para la evaluación general y la evaluación de diagnóstico. Ya que sirven como medio para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo (MEC, 2006a).

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía define las competencias básicas como:

“La forma en la que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social”.

Ya en el artículo 26, de la LOE, sobre los principios pedagógicos quedan recogidos (MEC, 2006a):

“En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas.”

En el desarrollo de éste artículo, intentaremos definir y explicar el por qué de la competencia matemática en Educación Primaria. Además plantearemos una serie de características que responden a cómo trabajar la competencia matemática en educación física de forma teórica y plantearemos una propuesta práctica.

¿QUÉ Y POR QUÉ DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA?

Podríamos definir la competencia matemática según el RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en su anexo I, como (MEC, 2006b):

“Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.”

Los últimos resultados del informe PISA por los casi 27.000 estudiantes españoles examinados nos consagran como un país estancado por debajo de la media en educación, incapaz de mejorar en 10 años.

Si se consideran los resultados globales de las tres competencias, se constata que los promedios españoles han oscilado de 2000 a 2009 entre los 480 y los 493 puntos en los 8 valores consignados en la Figura 1, mientras que los promedios OCDE oscilan en esas mismas fechas entre 493 y 501 puntos. Eso significa que los resultados españoles han permanecido estables en unos valores inferiores a los promedios OCDE de 10 puntos en lectura, 15 en matemáticas y 12 en ciencias en estos cuatro ejercicios (MEC, 2010).

		2000	2003	2006	2009	Diferencia promedio OCDE/España
Lectura	Promedio OCDE	500	494	492	493	
	España	493	481	461	481	10
Matemáticas	Promedio OCDE		500	498	496	
	España		485	480	483	15
Ciencias	Promedio OCDE			500	501	
	España			488	488	12

Figura 1. Evolución de los resultados globales en las tres competencias.

El Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles, de educación primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, que en su artículo 27 sobre las programaciones didácticas nos dice:

“b) Desde todas las áreas debemos de contribuir al desarrollo de las competencias básicas”.

Y viendo los resultados del informe PISA, es un deber introducir estrategias, actividades, intervenciones... para desarrollar las competencias, en particular la matemática ya que es la que más se aleja del promedio de la OCDE.

¿COMO PODRÍAMOS TRABAJAR LA COMPETENCIA MATEMÁTICAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA?

Los maestros/as de Educación Física podemos aprovechar ese potencial pedagógico y lúdico que tiene nuestra asignatura para desarrollar la competencia matemática.

"Lo podemos hacer aumentando el uso de materiales manipulables, con trabajos cooperativos, resolviendo problemas de manera práctica, con estilos de enseñanza cognitivos. Debemos utilizar el juego y la actividad motriz. Aprovechar el clima distendido y amable de nuestras clases, y cultivar su gran potencial socializador." (VV.AA. 2009).

Hay que decir que el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, contiene orientaciones generales sobre cómo contribuir al desarrollo de las competencias básicas desde el área de Educación Físicas. Pero el citado Real Decreto no alude a esa contribución de la competencia matemática.

Aunque según Blázquez (2009), opina que desde la Educación Física se puede contribuir al desarrollo de la competencia matemática desde:

- Realizando y analizando cálculos.
- Utilizando los números.
- Interpretando informaciones, datos y argumentaciones.
- Realizando razonamientos de lógica matemática sobre orden, secuencias, cantidades...
- Entre otras nociones matemáticas.

Por lo tanto, podríamos afirmar que: "Mostrar el aspecto lúdico de las matemáticas a través del juego podemos introducir al alumnado en la resolución de problemas, enigmas, acertijos y/o juegos, de forma más motivadora y gratificante" (MEC, 2006a).

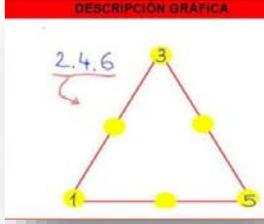
Es importante destacar una cualidad intrínseca a la Matemática Recreativa: no separar el descubrimiento del conocimiento, es decir, fomentar el descubrimiento de las soluciones, a través de la construcción de éstas. Por tradición las actividades matemáticas eran rutinas y formulas aprendidas con problemas con una única solución correcta. Pero lo que se intenta con este tipo de metodologías es fomentar la creatividad y la solución de problemas por la vía del descubrimiento (Garrido, R. 2010).

PROPUESTA PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MATEMÁTICA DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta toda la justificaciones y aclaraciones anteriores, intentaremos plantear una Unidad Didáctica y el desarrollo de una sesión de Educación Física en donde se aprecie su contribución a la competencia matemática.

Plantearemos una sesión para un 1º nivel del 2º ciclo, en donde plantearemos una serie de actividades para el desarrollo de la competencia matemática:

CICLO: 2º NIVEL: 1º	U.D.: 1, 2, 3... nos movemos otra vez!! Sesión nº:2 24 alumnos/as	Lugar: Pista Polideportiva
Objetivos Didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y representar acciones cotidianas con dinero y razonar sus cálculos. • Utilizar Habilidades motrices Básicas para resolver problemas matemáticos usando un lenguaje correcto y los procedimientos adecuados de cálculo, medida, estimación y comprobación de resultados. • Realizar operaciones matemáticas como la suma, la resta y la multiplicación a través juegos. • Valorar la importancia que tienen las matemáticas para desenvolvemos en nuestro entorno. • Identificar formas geométricas, utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades. 	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización eficaz de las habilidades básicas en medios y situaciones estables y conocidas. • Recreación de personajes reales en sus contextos cotidianos. • Desarrollo de equilibrio y coordinación. • Valoración del juego como medio de disfrute, de relación y de empleo para resolver problemas matemáticos. • Organización espacio-temporal a través de cuerpos geométricos. 	
Metodología	Plantearemos una sesión en donde la parte inicial deja organizada en grupos a la clase el desarrollo del circuito de la parte principal. Así para explicar las estaciones del circuito utilizaremos la asignación de tareas. Y la resolución de problemas y el descubrimiento guiado para que realicen la actividad de cada estación.	
Atención a la	Tener en cuenta al alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo; ayuda de compañeros en caso necesario.	

<p>Diversidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 pelotas de baloncesto, • 2 picas, • 2 combas o cuerdas, • 21 botellas de plásticos, • 1 balón de fútbol, • 3 cuerdas, • 15 aros, • 1 pizarra, • 1 rotulador, • fotocopias de dinero real.
<p>Recursos Didácticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Del alumno/a: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mediante la Observación directa reflejada en el cuaderno del profesor. ○ Ficha del alumno donde resolverá cada problema o operación matemáticas, de forma escrita, desarrollada en la sesión. ○ Indicadores de evaluación previstos. • De la actividad: <ul style="list-style-type: none"> ○ Los alumnos/as valorarán la actividad mediante la reflexión conjunta que se realizará al final de la sesión.
<p>SESIÓN</p>	
<p>FASES</p>	<p>DESCRIPCIÓN</p>
<p>PARTE PREVIA</p>	<p>Dar la información sobre cada una de las estaciones del circuito. Comentar las reglas y las normas a los grupos. Explicar la rotación para pasar de una estación a otra y dejar claro que esa transición de una a estación a otra la deben hacerse rápido y sin llevarse el material de una a otra.</p>
<p>PARTE INICIAL</p>	<p>Par o impar: Se divide la clase en dos grandes grupos, un alumno/a del grupo A se empareja con otro del grupo B en el centro de la pista. El grupo A será el de los número impares y el B el de los pares. El maestro dirá un número y si es impar el grupo A perseguirá a su pareja del grupo B y viceversa.</p> <p>En grupo de...!: Gran grupo en movimiento por toda la pista. A la señal del maestro, que dirá un número el grupo intentará agruparse en cuestión al número marcado por el docente.</p>
<p>PARTE PRINCIPAL</p>	<p>Planteamos un circuito que en vez de estar diferenciados por estacione N°1, N°2... está dividido por estaciones de cuerpos geométrico. Del juego anterior hemos dejado la clase dividida en grupos de 4 (intentar que los grupos sean homogéneos). Cuando el docente diga: "1,2,3 nos movemos otra vez" los grupos se cambiaran de estación en un orden ya predeterminado:</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>El tres en raya: Con dos pelotas de baloncesto, dos picas y dos combas o cuerdas, el grupo de 4 se dividirá en dos para conseguir tres en raya en un cuadrado pintado en el suelo simulando a un tablero de tres en raya. Las pelotas, las picas y las combas servirán de fichas para los alumnos/as, pero para pasar de una casilla a otra deberán botar (si se trata de una pelota), hacer equilibrio (si se trata de una pica) o de saltar a la comba (si se trata de una cuerda).</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Suma 10: Con 21 botellas de plásticos, tres aros y un triángulo pintado en la pista, colocaremos 1 botella en uno de los vértices, 3 en otro y 5 en el otro. El resto las dejaremos en el centro y colocaremos los tres aros en el centro de cada uno de los lados del triángulo (ver figura):</p> <div style="text-align: center;">  <p>DESCRIPCIÓN GRÁFICA</p> </div> <p style="text-align: center;">El alumnado deberá colocar dentro de cada aro el número de botellas correspondiente para que sumados con los dos vértice el resultado sea 10. Si vemos que lo descifran con facilidad podemos quitar las botellas de los vértices y dejarlas en el centro.</p>

Los penaltis suma y sigue:

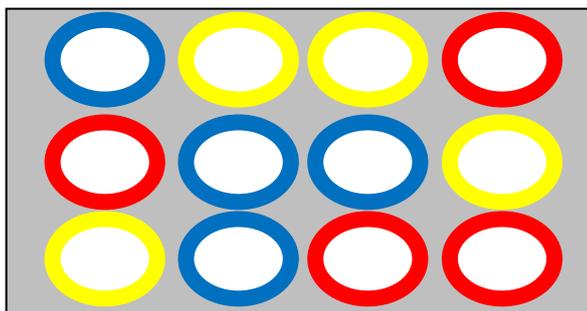


Dividimos una de las porterías en seis partes con tres cuerdas. Luego a cada uno de los huecos le damos una puntuación 10, 20, 30 y 50 puntos. Del grupo de 4 formamos dos equipos y con una pelota de fútbol lanzan 4 penaltis. Una primera vez sin porteros y otra con porteros. Sumarán sus puntuaciones para saber quien ha conseguido más puntos.

Los resta de los aros:



Situaremos 12 aros de tres colores diferentes de la siguiente manera:



Los alumnos/as parten con 100 puntos y deben escoger el recorrido propuesto por los aros con sin perder muchos puntos, ya que cada aro resta una cantidad (amarillo – 25, rojo - 15 y azul – 10). Como variante se puede hacer a la pata coja, dando salto con los pies juntos...



Los relevos multiplicando:

Con una pizarra blanca y un rotulador (que servirá de testigo), el grupo realizará una carrera de relevos en donde en un extremo estará la pizarra con una tabla de multiplicar. De uno en uno irán completando una de las 10 tablas de multiplicar.

Vamos de compra:



Con unas fotocopias de dinero real los alumnos deben representar que hacen una compra en la frutería, carnicería, tienda de deportes... y pagar con el dinero falso y hacer los cálculos pertinentes para pagar o dar la vuelta correspondiente.

PARTE FINAL

Práctica: ¡Suma que te pilló!

Gran grupo sentado en el suelo formando un círculo. Uno se la queda e intentará pillar la pelota que se pasa el resto de la clase. Pero para pasarse habrá que sumar de dos en dos, de tres en tres... El que falle en la suma pasará a quedársela o el que la queda que va corriendo por alrededor del círculo consigue alcanzar el balón.

Organizativa:

Reflexión sobre las actividades. Recogida de material entre todos. Acabando con el aseo.

CONCLUSIONES.

Las competencias básicas tienen un carácter prescriptivo y transversal; todas las materias presentes en el currículo escolar obligatorio deben contribuir a su desarrollo. La competencia matemática se puede desarrollar de forma disciplinar: a través del área de matemáticas, y también, de forma transversal, con la intervención de la Educación Física y del resto de materias comunes.

Las matemáticas forman parte de nuestras vidas y su aprendizaje será de gran importancia para que nuestro alumnado se desenvuelva correctamente en nuestro quehacer cotidiano.

Por lo tanto, el carácter lúdico, las prácticas activas y participativas, el clima de aula amable y distendido, y su gran componente socializador, hacen de la Educación Física una poderosa herramienta para educar la competencia matemática (VV.AA., 2009).

Desde la Educación Física se puede hacer una gran aportación formativa a través de los objetivos generales de la materia en la educación primaria, o también, diseñando contenidos y actividades específicas que contribuyan a su mejora.

En definitiva, la Educación Física, por su carácter abierto, flexible y multiexperiencial supone una oportunidad y un espacio inmejorable para el desarrollo de la competencia matemática.

BIBLIOGRAFÍA.

- **JUNTA DE ANDALUCÍA (2010)**. Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles, de educación primaria y de los centros públicos específicos de educación especial.
- **JUNTA DE ANDALUCÍA (2007)**. Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- **MEC (2006)**. Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación.
- **M.E.C. (2006)**. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- **MEC (2010)**. Informe español sobre los Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe PISA 2009. OCDE.
- **VV.AA. (2009)**. *El desarrollo de la competencia matemática a través de la Educación Física: del currículum al aula*. Revista Digital efdeportes. Nº 129, febrero 2009.
- **BLÁZQUEZ, D. y SEBASTIANI, E. (2009)**. *Enseñar por Competencias en Educación Física*. Inde. Barcelona.
- **GARRIDOS, R. (2010)**. Experiencia con la competencia matemática en clase de educación física. Revista Didácticas Específicas, ISSN: 1989-5240 www.didacticasespecificas.com

Antonio Caballero Alba

LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL AULA

Diana Fernández González

JUSTIFICACIÓN.

"Las relaciones interpersonales constituyen un aspecto básico en nuestras vidas, funcionando tanto como un medio para alcanzar determinados objetivos, como un fin en sí mismo" (Caballo, V. 1986).

A lo largo del siguiente artículo trataremos de acercarnos al concepto de habilidades sociales que tan presente está en la actualidad en la vida escolar y social, intentando definir dicho concepto y acercándonos a los modos de actuar desde el colegio y la familia para una buena consecución de éstas.

Nosotros, como docentes implicados en la tarea de educación y formación integral del alumno, debemos proporcionar las estrategias necesarias para llevar a cabo este desarrollo y crear seres sociales que se integren dentro del entorno social que les toca vivir.

El término "habilidades sociales" no es fácil de definir ya que acoge un amplio abanico de implicaciones de carácter interpersonal; podemos hablar desde el simple "saber estar" hasta la complicada toma de decisiones.

Las capacidades o destrezas sociales no son adquiridas de forma innata, sino que se precisan actividades educativas que hagan hincapié en su logro.

Desde tiempos remotos, la escuela se ha centrado en el desarrollo cognitivo del alumnado y en el rendimiento escolar sin tener en cuenta que ante todo nos encontramos en un contexto social.

Actualmente, la psicología social apunta la necesidad del aprendizaje de las habilidades sociales para promover el desarrollo integral del alumnado, previniendo de este modo posibles problemas sociales y personales, por tanto, se debe introducir en el ámbito escolar teniéndose en cuenta el área de la competencia interpersonal.

"La habilidad de interactuar con los adultos y con los iguales se asocia con los logros escolares y sociales, así como con el correcto desarrollo infantil" (Ladd y Asher, 1985).

De estas palabras deducimos que el papel de los adultos jugará un papel fundamental en el desarrollo social de los niños/as. El proceso de socialización debe llevarse conjuntamente con la familia, ya que ésta será el primer referente que tendrán los niños, de forma que dentro de un aula sea capaz de relacionarse con adultos y de esta misma manera poder establecer una buena relación con sus iguales. Al mismo tiempo la escuela puede (y debe) potenciar y desarrollar las habilidades sociales en los alumnos.

Para que esta incursión en las aulas se pueda llevar a cabo, la administración educativa debe abordar la importancia de este tema, no sólo en teoría, sino formando a los maestros en dicha materia, para que éstos sean capaces de trabajar con el alumnado y proporcionarles los medios que sean necesarios para su desarrollo.

Las habilidades sociales se deben abordar también directamente desde el Currículum, desde los primeros grados de concreción (como el PCC) hasta lo más cercano que serían las unidades didácticas de aula.

Hoy en día, debido a la sociedad en la que vivimos, donde a veces las relaciones con los demás pasan a un segundo plano, debemos hacer hincapié en el desarrollo de las habilidades sociales.

CONCEPTO DE HABILIDADES SOCIALES.

Como se cita en la introducción, el término habilidades sociales es muy difícil de definir, ya que, aunque nos referimos a aspectos concretos de relación interpersonal, acoge un amplio abanico de implicaciones.

Los autores especializados en el tema, coinciden en que no es fácil dar una definición de habilidades sociales, porque es un concepto lleno de competencia social y que depende del contexto cambiante en el que nos desenvolvemos. Sin embargo, a continuación se expone una definición, que nos acerca a lo que queremos saber de este concepto, ya que en ella concurren ámbitos como lo social, lo sentimental...

"Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que

generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas" (Caballo, V. 1986).

Otros autores, también intentan hacer un acercamiento a la definición de las habilidades sociales como por ejemplo:

"Conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás" (Alberti y Emmons, 1978).

"Conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos" (Rimm, 1974).

Ante estas otras definiciones, preferiría quedarme con la primera, puesto que es mucho más completa y no se centra en un solo aspecto, sino que como dije anteriormente abarca varios ámbitos de actuación.

En relación a la etapa escolar podemos intentar materializar el concepto de habilidades sociales según Gresham (1986) bajo tres aspectos:

- Definición de aceptación de los iguales:** Se define al niño socialmente hábil como aquel que es aceptado o es popular en la escuela y en la sociedad.
- Definición conductual:** Se definen las habilidades sociales como aquellos comportamientos específicos que permiten asegurar el reforzamiento de la conducta social.
- Definición de validación social:** Las habilidades sociales son un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones positivas con los otros y afronte las demandas de su entorno social, lo que influye en la aceptación de él en los demás.

Las capacidades o destrezas sociales no son innatas, sino que son conductas adquiridas como por ejemplo; dar las gracias, contestar un saludo... y por eso la importancia de darle un lugar privilegiado dentro de las aulas.

Para saber de qué estamos hablando, necesitamos conceptualizar las habilidades dentro de 3 componentes básicos:

- **Componentes verbales:** hacen referencia al contenido de la conversación, que es la herramienta que generalmente utilizamos las personas para relacionarnos con los demás.
- **Componentes paralingüísticos:** bajo este término se engloban aspectos como el tono de voz, la fluidez y la velocidad del habla, que modulan el contenido.
- **Componentes no verbales:** variables como la expresión facial, la mirada, los gestos, la distancia interpersonal... son comunicativas en sí mismas, y a la vez cambian y/o matizan el contenido de un mensaje.

Además de conceptualizarlas, para el obtener un resultado positivo, debemos plantearnos los objetivos que queremos alcanzar con su trabajo en el aula, sobre los que debemos reflexionar, que podrían ser los siguientes:

- Fomentar el desarrollo social en el aula.
- Reflexionar sobre la importancia de las habilidades sociales en el alumnado.
- Conocer los tipos de habilidades sociales a desarrollar.
- Destacar la influencia de la familia en el desarrollo de las mismas.
- Incidir en su importancia para el desarrollo integral de la persona.

TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Siguiendo a Vicente Caballo (1986), algunas de las habilidades sociales que podemos citar son:

- **Asertividad:** Es la habilidad de expresar nuestros deseos de manera amable, franca, abierta, directa y adecuada; se trata de decir lo que pensamos, sin molestar a los demás. Se trata de comprender nuestros derechos sin negar los de los demás.
- **Empatía:** Es una habilidad propia del ser humano, que nos permite comprender y experimentar el punto de vista de otros sin tener que estar de acuerdo con ellos. Es la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, para comprenderle. No basta con entender al otro, sino que hay que demostrarlo.
- **Saber escuchar:** Escuchar con comprensión y cuidado, saber lo que la otra persona trata de comunicarnos y transmitir que hemos recibido su mensaje.

- **Definir un problema:** Analizar la situación, teniendo en cuenta los elementos objetivos, así como los sentimientos y necesidades puestos en juego.
- **Evaluación de soluciones:** Analizar la consecuencia que cada solución tendrá a corto y largo plazo para las personas implicadas.
- **Negociación:** Comunicación dirigida a encontrar una alternativa de solución que resulte aceptable para ambas partes. Dicha respuesta tendrá en cuenta los sentimientos, motivaciones e intereses de ambos.
- **Expresión justificada de la ira, desagrado o disgusto:** Manifestación de forma adecuada y respetuosa con los demás sentimientos negativos.
- **Disculparse o admitir ignorancia:** Capacidad para darse cuenta de los propios errores cometidos.

Además de estas habilidades sociales, podemos incluir algunas otras que también sería importante trabajar como:

- Dar las gracias.
- Mantener una conversación.
- Pedir ayuda.
- Disculparse.
- Expresar sentimientos.
- Negociar.
- Evitar problemas con los demás.
- Responder al fracaso...

FUNCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Las habilidades sociales e interacciones entre iguales cumplen las siguientes funciones:

- Conocimiento de sí mismo y de los demás. Llegan a conocer su propia competencia al relacionarse con los demás y compararse con ellos, contribuyendo a la formación del autoconcepto. También van conociendo cosas de los demás y aprender a conocer su mundo social. Por lo tanto, las relaciones interpersonales proporcionan un contexto esencial para la individualización y la socialización.
- Desarrollo de determinados aspectos del conocimiento social y determinadas conductas, habilidades y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás: reciprocidad, empatía y adopción de roles y perspectivas, intercambio en el control de la relación, colaboración y cooperación, estrategias de negociación...
- Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función de la relación con otros. Los iguales refuerzan o castigan determinadas conductas.
- Apoyo emocional y fuente de disfrute. En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de la inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud.

La función de las habilidades sociales en la escuela podemos decir que tratan de ayudar a mejorar la seguridad y la autoestima del alumno, y se den tratar desde la escuela porque es el primer entorno que trata el niño lejos de su familia, el colegio es una "nueva sociedad" donde hay normas y reglas establecidas que se deben respetar.

IMPORTANCIA DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

"La orientación y participación de las familias en las actividades escolares, ayuda y estimula a los padres a proporcionar a sus hijos afecto y consejo, a contribuir de modo eficaz a la formación de hábitos adecuados de conducta y al desarrollo de la autoestima, la cooperación, la responsabilidad y la capacidad de tomar sus propias decisiones" Castro y otros, 2002.

El ser humano es un sujeto social, que se desarrolla en un contexto de aprendizaje social. La familia es la primera unidad social y donde el niño se desarrolla y donde tienen lugar las primeras experiencias sociales. Para un éxito posterior, será necesario que el niño configure la conducta de apego con la familia, que le proporcionará una seguridad.

Los padres serán así el primer agente socializador en la vida del niño. La familia va a ser de gran importancia ya que en la interacción padres-hijos se desarrollan patrones de protección de actitudes y valores personales, con los que el niño generará más adelante las habilidades sociales necesarias que le permitan relacionarse de forma satisfactoria con sus iguales.

Durante la etapa escolar, la independencia, la creatividad y el sentido crítico crecen progresivamente y deben ser adecuadamente canalizados para que contribuyan a hacer del niño una persona segura de sí misma.

La adecuada adaptación del niño al ambiente escolar depende de una buena interacción entre los padres, el profesor y el mismo niño y la experiencia que éste viva allí influirá en forma definitiva en su desarrollo futuro.

La familia tiene una importante tarea que cumplir con el niño en cuanto a los hábitos de estudio, al desarrollo de las habilidades sociales, al interés por aprender y al favorecimiento de condiciones propicias para la realización de las tareas escolares.

Otro aspecto importante en el que la influencia de la familia será esencial, será el desarrollo del lenguaje que permitirá al niño expresar cada vez mejor sus emociones y sentimientos, favorecido esto por el acercamiento y la apertura a otras personas, especialmente a los de su edad. Será en la familia donde aprenda las primeras palabras, y donde vaya desarrollando un lenguaje cada vez más elaborado.

Debemos destacar también la acción de la familia en cuanto al establecimiento de reglas, normas y conductas que irán estableciendo la personalidad social del niño, en este proceso es fundamental la guía de los padres, ya que enseñarán algunos conceptos indispensables en todo sistema escolar:

- **La pertenencia:** Todos los miembros de la familia deben ser tenidos en cuenta, nadie puede ser excluido, olvidado, maltratado o descuidado.
- **El orden:** Existe una jerarquía en la familia que debe ser respetada, es decir, los abuelos están primero, luego los padres, después los hijos.
- **El equilibrio:** Todos en la familia deben dar y recibir en igual proporción, es decir que todos tienen deberes y derechos por igual, los cuales deben ser respetados por todos para que haya relaciones de justicia.

El aprendizaje de estas leyes fundamentales le permitirá al niño tener una convivencia armónica con los demás.

La influencia de la familia también jugará un papel primordial a la hora de establecer las bases para una personalidad firme.

En esta etapa es fundamental la interacción con otros niños para favorecer su socialización y entrenarlo a vivir en sociedad. Tiene estrecha relación con estas vivencias la imagen que él se va formando de sí mismo, en la cual influye la forma en que es tratado por las personas más significativas como son sus padres, hermanos, compañeros y profesores.

También en esta época se consolidan los patrones de conducta y las normas morales aprendidas de las figuras de autoridad, padres y maestros, especialmente.

De ahí lo importante del respeto en el trato al niño y del ejemplo que se le debe dar en términos de comportamientos correctos y sanos, para no favorecer en él desviaciones de conducta inadecuadas y perjudiciales a la larga para todos. La familia será un patrón a seguir en los niños, y por tanto, sus conductas serán imitadas por éstos, tanto si son buenas, como si son malas.

CÓMO SE APRENDEN LAS HABILIDADES SOCIALES.

El proceso de aprendizaje de las habilidades sociales como su nombre indica, debe ser un proceso social por lo que deberemos atender a:

- a) **Aprendizaje por experiencia directa.** Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social, es decir; si cuando un niño sonríe, el padre le gratifica, esta conducta tiende a repetirse y mantenerse con el tiempo, pero si por el contrario es ignorada,, esta conducta dejará de repetirse.
- b) **Aprendizaje por observación.** La teoría del aprendizaje social defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Por ejemplo, un niño observa que su hermano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no imitar esa conducta.
- c) **Aprendizaje verbal o instruccional.** El sujeto aprende a través de lo que se le dice. Es una forma no directa de aprendizaje.
- d) **Aprendizaje por feedback interpersonal.** El feedback se trata de la interrelación entre las personas, es decir, las personas que interactúan se comunican su reacción ante las diversas conductas.

TÉCNICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO.

- **Tormenta de ideas:** Nos ayudará a la hora de solucionar problemas que puedan surgir en el aula. Se seleccionará un tema o problema a partir del cual, el alumnado debe ir aportando diversas soluciones. Todas serán aceptadas y se irán apuntando en la pizarra, abriendo un debate a partir de ellas.
- **Role-play:** A través de esta técnica cada uno aceptará un rol distinto al suyo, de forma que nos planteamos un problema desde varios puntos de vista. El objetivo es el de solucionar los conflictos poniéndose en el lugar de otra persona, tras lo cual se hace un debate para dar lugar a las opiniones.
- **El foro:** A partir de un tema determinado los alumnos discutirán ante sus compañeros. Un alumno será el coordinador y marcará el tiempo de las intervenciones, el orden...

- **Grupos de investigaciones:** En esta técnica los alumnos, seleccionarán su grupo cooperativo formados por dos o seis miembros. El grupo elige un tema de la unidad que se está trabajando y luego decide quién estudiará y preparará la información para realizar un informe final. Se les anima a que utilicen diferentes materiales y busquen información en fuentes diversas. Los grupos presentan sus proyectos a la clase y se completa la evaluación del grupo y de los miembros de éste.
- **Mesa redonda:** Consiste en exponer brevemente un tema concreto. Lo harán los especialistas en un número de entre tres y seis alumnos. La clase se dividirá en grupos de tal forma que cada grupo trate un subtema y los portavoces de cada grupo se encargarán de exponer los puntos de vista de su grupo de tal forma que se hará un debate en el que todos participen. El debate estará dirigido por un coordinador que fomentará el contraste de opiniones y la extracción de conclusiones finales.
- **Philips 66:** Se trata de una dinámica que permite desarrollar tanto habilidades intelectuales (capacidad de reacción, profundización en problemas de manera muy directa, etc), como habilidades sociales. Las fases que puede seguir la aplicación de esta técnica son:
 - El profesor, un alumno o un grupo presenta un caso de forma oral o escrita (o en las dos formas) al grupo-aula.
 - El grupo- aula se divide en otros grupos más pequeños que discuten independientemente y por espacio de seis minutos unos puntos delimitados por la persona que expone el caso.
 - Transcurrido un tiempo, un miembro de cada grupo expone las conclusiones que van siendo recogidas en la pizarra.
 - El ponente y algunos voluntarios de cada grupo analizan los aspectos que entre todos han extraído.
 - Cada alumno realiza una síntesis por escrito en la que exprese sus propias conclusiones.
- **Coloquio o debate:** Tienen una enorme riqueza y proyección educativa ya que gracias a ellas se impulsa a los alumnos a planificar las tareas, a formar su propia opinión y exponerla a los demás, a respetar los turnos de palabra, contrastar sus puntos de vista, sintetizar ideas y modificar o reafirmar sus posiciones con respecto al tema que estén tratando.

CONCLUSIÓN.

A través de la investigación en la materia de habilidades sociales, llegamos a la conclusión de que son un factor muy importante a trabajar desde el aula, debido a que es el factor social más cercano al niño después de la familia.

Hemos tratado de definir el concepto en sí, pero no podemos quedarnos con una definición en concreto porque es muy abstracto ya que abarca muchos ámbitos de la persona y muchos campos de actuación.

Observamos el ámbito escolar como un medio idóneo para el entrenamiento de estas habilidades, donde se llevarán a cabo distintas técnicas para su consecución, poniendo al niño en contacto con el entorno social que le rodea, a través de sus iguales y de los mayores, además de integrarse en un mundo donde hay unas reglas establecidas que se deben respetar.

Muy importante también es la implicación de la familia en el proceso de enseñanza de estas habilidades sociales, ya que es el primer contacto que tiene el niño con la sociedad, donde aprenderá a hablar, donde manifestará sus primeras conductas de apego, donde aprenderá que es un ser único dentro de una sociedad y desde donde se deben marcar las primeras normas y reglas de conducta social.

Queda claro, que las conductas sociales, no son conductas innatas, sino que son adquiridas y por eso la importancia de tratarlas en profundidad, porque el niño/a debe comprender que es un ser integrado en una sociedad y como tal, debe adquirir conductas sociales para llegar a ser una persona dentro de esta sociedad.

A través de estas habilidades, hemos de hacer hincapié en formar a personas de manera integral, personas que sean críticas con las opiniones de los demás y consigo mismos, sabiendo elegir en cada momento las opciones más convenientes que se le presenten dentro del contexto social en el que se desenvuelve.

BIBLIOGRAFÍA.

- **Caballo, V. E.** "MANUAL DE EVALUACION Y ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES". Madrid. 1986.
- **Ladd y Asher,** "Educación de habilidades sociales y relación entre iguales". Ed, Handbook and social skills training.
- **Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P.** "Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia". Ed. Martínez Roca.
- **Ministerio de Educación, cultura y deporte:** "Las habilidades sociales en el currículo" 1998.

Diana Fernández González

¿QUÉ SON LOS CONCIERTOS DIDÁCTICOS?

Elisabeth Miranda de los Santos

El concierto didáctico es una herramienta indispensable para el desarrollo de la sensibilidad y de los principios básicos de la educación y el comportamiento, siempre que haya una preparación adecuada que lleve a los alumnos a la apreciación de los distintos programas.

Aquí vamos a ver qué entendemos por conciertos didácticos, qué engloban, a qué personas va dirigido, es decir, se hablarán de todos los aspectos que abarca un concierto didáctico. Espero que cuando terminéis de leer este artículo tengáis una visión completa del concierto didáctico.

CONCIERTO PÚBLICO VS CONCIERTO DIDÁCTICO

¿Cuáles son las diferencias entre un concierto público y un concierto didáctico?

El concierto público es el único evento que ha permitido a todos los ciudadanos acercarse más profundamente al hecho musical, pero de forma pasiva (es decir, el oyente se limitaba a escuchar lo que los músicos interpretaban, pero en ningún momento participaba) ¿Estamos, entonces, disfrutando y comprendiendo la música en su totalidad?

Centrándonos en el mundo de la enseñanza, nos encontramos con que la Educación Musical si tiene una conexión fundamental con el hecho puntual del concierto; pero esa conexión es doble, es decir, también en la dirección inversa. Una educación musical significativa, actual y comprometida tiene un recurso excepcional a su alcance en la música en vivo. Esto es válido, tanto si sólo se limita a la mera explotación de un recurso "ajeno" como si se plantea desde la integración de objetivos y esfuerzos entre instituciones y personas que "hacen" la música y que "educan" en música.

Sabiendo todo esto, ¿qué son, entonces, los conciertos didácticos? Los conciertos didácticos son conciertos concebidos y destinados específicamente para un público joven, que se configuran como potentes acciones educativas, permitiendo acceder a la música en las mejores condiciones posibles de interpretación y producción. Conectan a niños, jóvenes y familias con la experiencia de la música en vivo, utilizando procedimientos didácticos adecuados para cada circunstancia. Además, estimulan el potencial creativo de los jóvenes aprovechando su receptividad a los juegos, a las canciones, a los bailes y a la expresión plástica, por medio de las cuales se provoca que los asistentes aprendan a escuchar, interpretar, comprender y asimilar diversas músicas, en un clima lúdico y distendido, propicio para la comunicación y la participación, la interacción y la recreación del hecho artístico. La participación activa resulta vital para la audición activa y crea una buena relación entre el público y el intérprete.

En definitiva, se pretende que la figura del músico o del grupo musical, las obras y sus instrumentos, se trasladen a las aulas de nuestros centros, para favorecer una experiencia musical directa en el contexto del espacio más familiar para el alumnado. Los niños podrán descubrir distintos instrumentos musicales, observar sus características, comprobar sus posibilidades sonoras y expresivas e incluso realizar actividades que impliquen la participación directa en situaciones de interpretación tanto vocal como instrumental, utilizando, siempre, para ello: cuentos, historias y juegos, ya que éstos proporcionarán contextos gratificantes y estimuladores que favorecerán la relación entre los grupos, los solistas y los escolares.

¿Cuál sería, por tanto, la principal diferencia entre el concierto y el concierto didáctico? Sin duda, el enfoque que se le otorga a cada tipo de concierto. Mientras un concierto mantiene al público con una actitud pasiva, el concierto didáctico tiene un enfoque flexible, pretendiendo dar pie a experiencias enriquecedoras, de una forma activa, con miembros de la orquesta, con la esperanza de que será solo el principio de una relación con ella.

ASPECTOS DEL CONCIERTO DIDÁCTICO

Tipologías de conciertos didácticos

¿Qué tipos de conciertos didácticos existen? Los conciertos didácticos se clasifican según el público al que se dirigen:

- **Escolares.** La organización se encarga de contactar y gestionar su asistencia a través de los centros escolares. Una de las motivaciones más compartidas por personajes de este mundo, es la formación de público para el futuro, lo que se puede interpretar desde una doble lectura: que el público del futuro esté formado o que en el horizonte próximo... ¡haya público! En todo caso, es una visión egoísta e interesada que no entiende ni valora la necesidad e importancia de considerar al público joven como tal, hoy; un público que requiere en sí mismo de un lenguaje propio, algo mucho más importante si lo educativo forma parte del núcleo de la propuesta. Los jóvenes son una audiencia como cualquier otra, no porque tengan menos de doce años no hay que considerarlos como tales. Entonces, me pregunto ¿realmente se considera, hoy en día, a los jóvenes como un público en

sí mismo o solo se les prepara para formar un público culto en el futuro? Esta cuestión se la deberían proponer todas aquellas personas que consideran a los jóvenes como personas incapaces de comprender y apreciar la música.

- **Familiares.** Es una alternativa para acercarse al público joven a través de su otro hábitat natural, la familia. Los conciertos familiares, actualmente, se sitúan como apéndice de o colofón respecto a cada ciclo de conciertos escolares, es decir, rentabilizar el esfuerzo y la inversión con alguna sesión extra, abierta al público en general.

Muchos consideran que el objetivo fundamental que se pretende con el concierto didáctico es el concierto en familia. El llevar a los alumnos escolarizados a los conciertos con maestros no es a lo que se ha de tender, ya que se supone que esto hay que hacerlo en una fase previa a la normalización, pues nos encontramos todavía en una etapa anormal desde el punto de vista educativo; pero el objetivo final es el concierto en familia.

- **Sectores sociales y capas de población menos favorecidas.** Este tipo de conciertos hay que llevarlos también a aquellos que no tienen a la música dentro de su mundo cotidiano, repleto por otra parte de dificultades, carencias y limitaciones.
- Aquellos lugares donde concurren situaciones muy especiales, como puede ser un hospital, un centro de acogida, una prisión o una residencia de mayores.

Obras

¿Qué obras se incluyen en los conciertos didácticos? ¿Todas valen o tienen que ser especialmente para niños?

Se puede decir que toda música es válida para realizar un concierto didáctico, ya que lo que se pretende es el acercamiento de los jóvenes a la música y, bien entendida, la música abarca un gran abanico de repertorios, estilos y géneros. A continuación, expongo en qué obras se puede basar un concierto didáctico, teniendo siempre en cuenta las características del público que lo va a presenciar. Esto último no lo suelen tener muy en cuenta, cuando creo que es de vital importancia la relación existente entre el público y la música que va a escuchar y de la que va a ser partícipe. Por ejemplo: supongamos que asiste a un concierto un grupo de alumnos de un barrio marginal y cuando llegan se encuentran con un presentador vestidos de frac y música clásica, ¿qué estamos pretendiendo? ¿realmente queremos que estos niños disfruten de la música? ¿la relación entre público y música es adecuada? ¿no debería ser otro el género que habría que enseñarles para promover su interés y motivación?

- **Propuestas de temporada.** Un concierto didáctico puede llevar a cabo las propuestas que son de temporada, es decir, que tienen una vigencia puntual; casualmente, esto coincide con la rutina establecida de renovar cada año la práctica totalidad de los programas generales de abono, para "adultos". En realidad, hay una relación estrecha entre ambas prácticas: se tiende a utilizar algún material de la temporada "seria" para las actividades dirigidas a un público joven. En consecuencia, se plantea un aprovechamiento educativo de ese material.
- **Obras conocidas.** Se puede configurar la programación con obras o fragmentos de éstas muy conocidas que responden al estereotipo de "música para niños", bien por ser las que alimentan desde siempre una tradición o bien por su temática aparente. En estos casos, es evidente la ausencia de una mínima reflexión previa a la hora de diseñar las actividades, siendo la inercia de "lo supuesto" quien marca la pauta.

Y ahora pregunto yo, ¿es que se considera que la "música para niños" es, realmente, más pobre que la música, por ejemplo, que se toca en un concierto de abono para "adultos"? La música para niños no tiene por qué ser peor por destinarse a ellos, sino todo lo contrario. Simplemente, se trata de un público nuevo, por lo que no hay que hacer lo mismo de siempre; sino, público nuevo, modalidad nueva de llevar la música a los conciertos.

- **Obras según periodos musicales.** Aquí, la música clásica occidental de los siglos XVIII y XIX acapara buena parte de estos conciertos, en detrimento de épocas como la llamada "música antigua" o la música del siglo XX, y de otras músicas occidentales alejadas de los grandes circuitos mediáticos como la música tradicional o jazz. ¿Por qué tienden a incluir, sobre todo, música clásica en los repertorios de los conciertos didácticos? ¿Estamos con ello diciendo, entonces, que la música clásica acapara todo el panorama de la música, es la única existente? ¿Qué pretendemos al incluir música clásica en un concierto didáctico? Muchos piensan que la música clásica está sufriendo una crisis y es que el gran error que se ha cometido ha sido que siempre se ha enfocado la música desde un parámetro que es el de la música clásica, con los compromisos que el contenido culto tiene, y esos compromisos no ayudan a que la gente de un paso adelante significativo en contacto con lo que significa la música como lenguaje. Por tanto, hay que salir de este mundo.
- **Músicas originadas en culturas no occidentales.** Este tipo de músicas no suele tener una presencia habitual en actividades educativas. Parece ser que nuestros auditorios y espacios escénicos se muestran alérgicos a ellos y en un tiempo como el que

vivimos, marcado por la multiculturalidad, se hace imprescindible abrir las puertas, cambiar la superioridad de un etnocentrismo cultural por una mirada curiosa y receptiva al conocimiento y disfrute de la riqueza musical "exterior".

- **Música contemporánea.** Siendo la música de nuestros tiempos es la que está situada más lejos respecto a su tratamiento en las actividades educativas de nuestras orquestas. Salvo algún encargo puntual a un determinado compositor o la programación esporádica de alguna obra, no siempre con el tratamiento que requiere para un público joven, la música de nuestro tiempo está ausente.

La creación musical contemporánea tiene una asignatura pendiente con la educación musical y el público joven. Es precisamente la creación desde donde hay más posibilidades para que niños y jóvenes puedan conectar de forma más intensa con la música a través de un aprendizaje significativo e interiorizado.

Con todo lo expuesto anteriormente, me reafirmo al pensar que sigue existiendo personas que consideran que la música "clásica" comprende todo el panorama musical, es la única existente, y que, por tanto, es la única que debe mostrarse al público. ¿Es esa una visión enriquecedora de la música? Se debe estar más disponible frente a la novedad que preocupado por transmitir la herencia y organizar la admiración, pero debe ser capaz también de esta transmisión. Está claro que esa visión musical está incompleta y, por tanto, el niño no va a poder contar con todas las alternativas y perspectivas que existen, teniendo, con ello, una educación musical pobre. Por ello, se debe enseñar una visión musical completa, con todas sus vertientes, opciones, dificultades, conflictos, virtudes, dotando, con ello, a los alumnos de una buena formación musical para poder apreciar y distinguir.

Las razones de esto se pueden deber a que la gran mayoría de los músicos provienen de los conservatorios, que como su propia palabra indica son "conservadores". Es allí, donde se otorga esta visión de la música y es, por tanto, la visión que ellos tienen y que pueden ofrecer a los demás.

Intérpretes.

En nuestro país, los planes de formación de los intérpretes no contemplan una dimensión educativa asociada al ejercicio de la profesión. Hay muchos de ellos que respetan, valoran y aprecian los conciertos didácticos, pero se sienten poco motivados cuando han de participar en actividades planteadas desde la improvisación, la rutina y la desidia.

Es de gran importancia que los músicos estén por la labor de acercarse a los niños, una actitud negativa puede influir en estos, haciendo que pierdan el interés y la motivación. Por ello, un ejercicio muy interesante que se plantea es que los componentes de las orquestas visiten los centros y realicen actividades con los niños que, en un futuro, visitarán el auditorio. Se ha demostrado que conocer a algún miembro de la orquesta es una razón de peso para interesarse más por la música, ya que es otra motivación más.

Aquí podemos introducir también al presentador del espectáculo. Muchos opinan que su labor es imprescindible para que el niño pueda seguir el hilo del concierto y para que exista esa relación entre público-orquesta. Sin embargo, hay otros que piensan que el presentador no tendría que existir puesto que explica lo que la música en sí está transmitiendo, quitándole, por tanto, valor a las cualidades de transmisión de esta. "La mejor forma de aprender a sentir la música es escuchando, no con explicaciones".

Material didáctico.

La guía didáctica es una pieza fundamental para conseguir extraer de cada concierto didáctico todas las posibilidades que puede ofrecer en un determinado marco educativo.

La elaboración de una guía didáctica ha de coordinarse estrechamente con el resto de elementos presentes en un concierto (obras, guión, intérpretes y presentador), ya que no tiene sentido elaborar una guía ajena a la realidad que pueden encontrarse alumnado y profesorado en el concierto.

Respecto a los soportes, el material impreso para el profesorado sigue siendo el de uso más común. Su edición y distribución (material didáctico) tiene un coste muy elevado y sólo está accesible dentro del circuito de distribución referido a cada orquesta.

Estos y otros argumentos están motivando que se extienda la práctica del soporte virtual en Internet con un coste mínimo de edición y distribución. A priori, es una enorme ventaja, pero hay que ser conscientes de que aún puede suponer un inconveniente en determinados centros educativos.

Finalmente, hacer hincapié en que es de gran importancia incorporar al material didáctico grabaciones de audio, sobre todo si son composiciones originales.

Profesorado.

Un buen concierto didáctico puede fascinar cuando se tiene la oportunidad de asistir a él, pero quien lo puede rentabilizar educativamente, extrayendo toda su potencialidad para el público, es el profesorado de música.

Es obvio decir que es de vital importancia la formación del profesorado para su implicación en el desarrollo de las actividades didácticas que oferte en torno a cada concierto didáctico mediante cursos, talleres, jornadas,... Solo desde el conocimiento directo y la práctica previa de las propuestas contenidas en la guía didáctica se consigue que la mayoría del profesorado afectado se implique profesionalmente en el desarrollo de las actividades previas y posteriores a cada concierto.

La fórmula que se presenta como más adecuada para la motivación del profesorado es la de articular una relación de los objetivos y contenidos del proyecto con el currículum escolar de música. Es una labor en la que se puede conseguir la participación e incluso el entusiasmo del profesorado cuando este percibe la posibilidad de trabajar buena parte del contenido de la programación escolar a través de las actividades que giran alrededor de los conciertos didácticos. ¿Es que el propio profesor no debería estar ya lo suficientemente motivado? Si él no lo está, ¿cómo pretende motivar a los alumnos? ¿realmente ama ese profesor la música o la ve simplemente como parte de su trabajo? Si no la ama, ¿cómo hará para que sus alumnos la amen? Estas preguntas son las que deberían plantearse aquellas personas que quieren ser profesor por obligación, no por vocación.

Alumnado.

Desde una perspectiva educativa, la planificación de la asistencia a los conciertos didácticos de un mismo alumnado a lo largo de Primaria y Secundaria se debería plantear más como un requisito que como una opción. Sólo desde la regularidad y continuidad en las primeras etapas vitales de una actividad como es la relación con la música en niños se puede pretender alcanzar una normalización en la cultura musical de un pueblo. La experiencia puntual puede ser positiva y en algún caso determinante, pero seamos realistas, no llega más allá.

¿Por qué se asiste con tan poca frecuencia a los conciertos didácticos? ¿qué es lo que pasa para que no se acuda con asiduidad? ¿qué se pretende verdaderamente cuando asistimos a ellos? Porque si sólo acudimos un año, una vez, ¿queremos que los alumnos tengan contacto continuo con la música o que simplemente pasen un rato divertido y conozcan algo de este mundo?

La última cuestión es si el formato "concierto didáctico" es el único tipo de actividad que se puede ofrecer al alumnado. En este sentido, es posible manifestar una necesidad: Abrirse a otros espacios de encuentro para la música y los jóvenes. No se trata de abandonar la sala del auditorio o teatro como espacio único para hacer música en las mejores condiciones. Más bien se trataría de compatibilizar el formato más tradicional de concierto con otras opciones: salir a la sociedad y llevar regularmente la música a otros espacios de interacción habitual para el público joven, evidentemente, empezando por los centros educativos.

¿Qué conllevan los conciertos didácticos? ¿qué problemas están sufriendo los conciertos?

Estos conciertos conllevan: Una desritualización del acceso a la música, atacando un problema particularmente grave en las formas más tradicionales de conciertos que conllevan un distanciamiento de otros públicos potenciales y a una reducción creciente del espacio cultural de influencia de la música, concretamente la clásica. Además, se produce una vinculación del profesorado al proyecto de forma que la actividad se concibe de una manera global que incluye una acción previa, de planificación al inicio del curso, el desarrollo de actividades en el centro escolar, las sucesivas actuaciones musicales y tests o encuestas posteriores de evaluación del ciclo. Por último, se pretende ayudar, en definitiva, a la renovación de un público tradicional sobre una base más pensada, más crítica y más participativa.

¿Qué razones podrían influir en la falta de interés por asistir a los conciertos en general? Las razones podrían ser de índole histórica, porque aún siendo un pueblo musical por naturaleza, se fundamenta en el predominio en nuestra cultura de los elementos rítmicos y melódicos, en el canto y en el baile. Otra razón, podría ser por la falta de un programa informativo que abarcara desde la escuela hasta la universidad y desde la familia hasta la participación en los actos propios de la sociedad, tanto religiosos como profanos. Una de las razones por la que los jóvenes no acuden a estos conciertos es porque se atiende al adulto casi exclusivamente, dejándolos a ellos abandonados.

Por todo ello, convendría promover la idea de fomentar la música desde los organismos públicos radiotelevisivos como una garantía de calidad de vida.

¿Cómo tratan los medios de comunicación a los conciertos didácticos?

Respecto al tratamiento que tiene la música para jóvenes en los medios de comunicación, digamos que es muy minoritario cuando no prácticamente inexistente. Lo mismo ocurre con cualquier otra manifestación de la cultura musical ajena a lo que mande el mercado. Y es que no hay más que hacer una mirada panorámica a nuestro alrededor para comprobar que cada vez estamos más lejos de equilibrar en

los medios de comunicación el peso de aspectos fundamentales de la actividad humana como la educación y la música en relación con otros cada vez más hipertrofiados como, por ejemplo, el deporte.

En relación con los grandes medios de comunicación, es indignante y lamentable que no tengan una línea de programación que apueste decididamente por el impulso de la cultura y la educación; en el caso de un medio público es algo que debiera ser inherente a sus principios. La existencia de un programa destinado a desarrollar el gusto por la música entre niños y jóvenes como es *El Conciertazo* en el caso de TVE, no agota de ningún modo la inmensa descompensación que soporta el tratamiento de las temáticas educativas, entre ellas, la música. ¿Por qué, cuando observamos a los niños que asisten a estos conciertos, aparentemente, están tan felices y disfrutando y, luego, cuando llegan a casa nunca lo ponen? Es una cuestión inexplicable.

En conclusión, el concierto didáctico es una herramienta indispensable para el desarrollo de los principios básicos de la educación y el comportamiento. Lo único que pretende es acercar el mundo de la música a los más jóvenes y hacer que estos disfruten con ella. Por eso, hay que aprender a valorarlo como se merece y probar a darle una oportunidad.

BIBLIOGRAFÍA:

- CAÑAS ESCUDERO, Manuel. *Los conciertos didácticos en la Educación Musical*.
- PALOMARES MORAL, José/ ROLDÁN HERENCIA, Gonzalo. *Los conciertos didácticos. XXVIII Cursos "Manuel de Falla" 46 Festival internacional de música y danza de Granada*. Granada.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, Julián/ CORRAL BÁEZ, Fco. Javier. *Programa de conciertos didácticos. Ven con nosotros al concierto. Puentes. Guía didáctica. Circuitos abecedario*. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Andalucía.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, Julián/ AROSTEGUI PLAZA, José Luis/ MIRA SIRVENT, Manuela/ PALOMARES MORAL, José. *Ven con nosotros al concierto. Programa de conciertos didácticos. Guía didáctica: I Solistas en el aula. II Cuartetos de cuerda*. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Andalucía.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, Julián/ CORRAL BÁEZ, Fco. Javier/ MIRA SIRVENT, Manuela/ VEGA PÉREZ, M^a Carmen. *Programa de conciertos. Ven con nosotros al concierto. Solistas en el aula – quintetos de viento metal. Guía didáctica. Circuito andaluz de música*. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Andalucía.

Elisabeth Miranda de los Santos

CÓMO USAR EL VÍDEO FORMATIVO EN EL AULA

Inmaculada Concepción Rubio Fernández

LA TÉCNICA DEL CINEFORUM.

En el presente artículo, ofreceremos una visión general del procedimiento para introducir este tipo de recursos en el aula con el fin de que tengan un valor didáctico y además se conviertan en un estímulo para el aprendizaje. De manera general, a la técnica de introducir el vídeo formativo en el aula se le denomina cine-forum. Aunque por el nombre, podríamos pensar que sólo se puede aplicar al uso del cine como recurso didáctico, nosotros proponemos, que con los matices propios del contenido y del propio lenguaje que usa cada formato, se puede extender esta técnica a cualquier categoría de vídeo formativo.

Otro matiz que sería interesante considerar es que el cine-forum puede tener dos orientaciones, una, propiamente cinematográfica en la que el análisis de la película se hace desde el punto de vista de la producción artística y una orientación más didáctica, en la que se analiza la película desde el punto de vista del contenido. Para la mayor parte de los cine-forum que usemos en formación, será el segundo formato el de elección aunque no tenemos porqué desaprovechar la oportunidad de analizar algunas cuestiones relacionadas con la forma en que se narra la historia y las características propias del lenguaje cinematográfico (tratamiento de la historia, metáforas que se usan, calidad interpretativa, banda sonora, tratamiento de la imagen, etc.).

Pasemos ahora a describir el procedimiento para introducir el vídeo formativo en el aula.

- Lo primero será seleccionar la película, documental, reportaje, programa o spot que consideremos adecuado. En la selección de este material audiovisual deberemos tener en cuenta, al menos, los siguientes aspectos:
 - ¿Existe una clara relación entre el contenido del vídeo y el contenido que queremos trabajar en clase?
 - ¿La duración de la actividad (preparación, visionado y debate) se ajusta al tiempo disponible de clase?
 - ¿Está justificado el tiempo que se necesita para realizar la actividad con la importancia de los contenidos que se quiere trabajar y con la duración total del curso o asignatura?
 - ¿Comprenderá el grupo el mensaje del vídeo, dada su edad, nivel de maduración, conocimientos sobre el tema e intereses?
 - ¿Despertará en el grupo el interés y la motivación el visionado de esta película en concreto?
- Una vez seleccionado el vídeo, el siguiente paso será la presentación de la actividad al grupo, para ello será necesario tener en cuenta lo siguiente:
 - Los días previos a la realización de la actividad se puede avisar que pronto veremos una película, aunque se puede mantener cierto suspense en cuanto al contenido, la temática o el título de la misma, para generar expectativas positivas hacia la actividad.
 - Contextualizar lo que se va a ver en relación a los contenidos curriculares que se están trabajando.
 - Aclarar a los participantes cuáles son los objetivos de esta técnica, que básicamente los podríamos resumir en suscitar la motivación y el interés sobre el tema y vivir una experiencia de encuentro y comunicación a través de una actividad participativa.
 - Presentar el tema o contenido que sea necesario introducir antes de ver la película para comprenderla mejor, cuidando de no contar detalles que hagan que se pierda el interés por verla y dejando preguntas abiertas que se podrán resolver con el visionado de la película.
 - Sugerir algunos aspectos clave a los que se considera oportuno que los participantes presten especial atención.
- Una vez presentado el tema a tratar de manera general y explicada la actividad, el siguiente paso será preparar el ambiente tanto física como emocionalmente.
- El siguiente paso consistirá en el visionado de la película.
- Para finalizar, una vez vista la película y dejando un poco de tiempo para "digerir" lo visto, se da paso a un debate dirigido sobre lo que se ha visto y lo que se ha sentido. De este debate sería interesante extraer una serie de conclusiones y relacionarlas con los objetivos y contenidos que se estén tratando.

Según Javier González Martel, en su libro, "*El cine en el universo de la ética. El cineforum*" podríamos decir que "el cine-forum es una actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre

sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad."

Seguendo a este autor, podríamos hacer las siguientes afirmaciones en torno a la técnica del cine-forum:

- El cine-forum es una actividad de grupo: mirar una película, de entrada, es una experiencia individual. El objetivo del cine-forum es completar esta experiencia individual mediante el diálogo, estimulando la expresión de las emociones suscitadas y las ideas sugeridas. Debe desarrollarse en un ambiente propicio. Teniendo en cuenta su aspecto fundamental de actividad grupal, es imprescindible que el ambiente de la actividad sea relajado y al mismo tiempo

LA TÉCNICA DEL ROLE-PLAYING.

La técnica del role-playing consiste en representar una situación determinada, asumiendo los participantes la personalidad de los protagonistas que intervienen en esa situación y comportándose de la manera en que ellos creen que deberían hacerlo. Se trata por tanto de una técnica cuya finalidad es teatralizar una escena con el fin de entrenar una serie de conductas, comprendiendo mejor la actuación de quien interviene en esa situación en la vida real y viviendo tanto física como emocionalmente esa situación.

Es precisamente en ese hecho en el que reside la potencia didáctica de esta técnica: el participante se comporta como si fuera otro y en esa forma de actuar aprende una nueva conducta, comprende qué se siente al comportarse así y se identifica con los valores y actitudes que lleva asociada dicha conducta.

Esta representación de un papel determinado, no sólo afecta al conocimiento y al aprendizaje de los participantes en la situación, sino que también, permite, por observación, el conocimiento y el aprendizaje al resto del grupo que participa en la técnica como observador y también como crítico de la ejecución.

La técnica del role-playing a la que también la podemos denominar como técnica de simulación, porque su fin es simular una situación de la vida real en el contexto del aula; tiene un procedimiento claro para su desarrollo que pasamos a describir a continuación:

- **Fase de organización:** en este momento, se delimita la situación a representar, los actores implicados y sus características y el contexto en el que vamos a imaginar que estos actores están involucrados. La situación que se va a representar puede estar prevista de antemano por el formador o diseñarse sobre la marcha por todo el grupo. En cualquier caso, los detalles fundamentales de la situación deben quedar claros para todos con el fin de facilitar la ejecución de la dramatización por parte de quienes van a representarla.
- **Fase de preparación:** se solicita el número de voluntarios necesarios para representar la situación (entre uno y cuatro, porque más actores podrían complicar el análisis de la situación) y se les deja un poco de tiempo para que se metan en el papel que les ha tocado representar y comenten entre ellos, si lo desean, aquellos matices que puedan ser interesantes para compenetrarse mejor en la escena. Mientras tanto, el formador puede aprovechar para animar al resto del grupo a observar de manera activa la representación pero sin tomar partido en ella, y a tomar notas para luego poder ofrecer comentarios al finalizar la dramatización.
- **Fase de representación:** los actores representan la situación asumiendo cada uno la personalidad que les ha tocado representar y respetando las condiciones de la situación que se describieron en la fase de organización (el momento, el tipo de problema a resolver, el tipo de respuesta que se debe dar, etc.). Durante la representación, ni el formador ni el resto del grupo interviene, aunque sí observan y anotan lo que consideren oportuno. Al finalizar la representación, se aplaude a los actores como signo de recompensa por su intervención.
- **Fase de autoevaluación:** una vez finalizada la representación, se solicita a los protagonistas de la escena que comenten cómo se han sentido, cómo se han visto, qué problemas han observado en su ejecución y en la de sus compañeros y qué creen que podrían mejorar. De esta forma, se ofrece la posibilidad de matizar, explicar o describir aquellas impresiones que ha causado en cada uno de los agentes intervinientes.
- **Fase de evaluación o feedback:** una vez que los actores se han autoevaluado, se solicita al resto del grupo que ofrezcan su opinión acerca de lo que han visto, normalmente se les anima a que ofrezcan un feedback dirigido a especificar qué les gustó de la ejecución y a describir de manera concreta qué se podría mejorar. Se debe animar por tanto, a los participantes a no decir qué se hizo mal y ayudarles a traducirlo en forma de cómo se puede mejorar. Una vez finalizadas las intervenciones de los compañeros, el formador resume las ideas fundamentales que se han expresado y aporta aquellos matices que considere oportuno introducir.
- **Fase de repetición:** en algunos casos puede ser recomendable, a partir de los comentarios ofrecidos tanto por los protagonistas como por los observadores, volver a repetir la representación para depurar mejor la escena y mejorar la ejecución. Esta fase no siempre es necesaria y será el formador el que decida si se ejecuta o no.

- **Fase de conclusiones:** una vez terminada la representación o la repetición de la misma, se puede organizar un debate en grupo o el formador hace un resumen de lo vivido y lo conecta con los contenidos que se estén trabajando en ese momento.

La técnica del role-playing, como se puede observar, obliga al alumnado a ser protagonista de su propio aprendizaje, vivenciando, entrenando y practicando de forma real aquello que queremos que aprenda. Por tanto, como técnica didáctica tiene un alto valor didáctico.

EL USO DEL VÍDEO EN LA TÉCNICA DEL ROLE PLAYING.

Aunque no es imprescindible, sí es recomendable, siempre que se pueda, grabar las representaciones realizadas por el alumnado en el role-playing con el fin de poder ver de nuevo los comportamientos que se han manifestado en dicha representación.

La posibilidad de ver tantas veces como se desee la escena representada, de parar la imagen o de reproducir ciertos momentos de la representación, nos sirve para hacer un análisis más profundo del comportamiento que se está entrenando y suele tener un fuerte impacto en los actores ya que descubren aspectos de su conducta que suelen pasar inadvertidos si no es viéndose luego en la reproducción de lo grabado.

Si se decide grabar el role-playing, sugerimos que se tomen las siguientes precauciones:

- Usar un trípode para evitar movimientos y temblores en la imagen.
- Situar la cámara en un lugar del aula en el que se pueda grabar todo el espacio en el que se va a desarrollar la acción.
- Situar la cámara en un lugar que no incomode en exceso a los actores en su trabajo de interpretación.
- Aunque es mejor hacer tomas amplias de toda la escena, en ciertos momentos se puede hacer uso del zoom de la cámara para grabar detalles que luego sea interesante comentar.
- Evitar grabar en situaciones de poca luz, porque se perderían muchos detalles relacionados con la expresión facial o los gestos.
- Comprobar que el sonido se graba de manera adecuada desde la distancia que hay entre la escena y el lugar donde se sitúa la cámara para evitar pérdidas en los diálogos.

Una vez, que se ha realizado la grabación, el siguiente paso será su visionado en la fase de evaluación o feedback, para ello será necesario conectar la cámara o a una televisión o a un proyector multimedia para poder ver lo grabado por todo el grupo. Si lo considerásemos oportuno estas grabaciones se podrían conservar y luego entregar una copia a los actores implicados o a todo el grupo como material complementario, el cual será de gran utilidad para repasar aquellos contenidos que se han pretendido trabajar con esta técnica.

LA CREACIÓN DE UN VÍDEO DIDÁCTICO.

No siempre vamos a encontrar en el mercado un video didáctico que se ajuste exactamente a nuestras necesidades y es entonces cuando podemos decidir crearlo nosotros mismos, bien partiendo de material grabado original o bien partiendo de escenas de vídeo que hayamos recopilado sobre un asunto en concreto.

La tarea de elaboración de un video didáctico artesanal será complicada porque no sólo tendremos que contar con los medios técnicos suficientes para realizarlo sino además, con los recursos humanos mínimos para ejecutarlo, por eso, en este capítulo proponemos crear vídeos didácticos ayudándonos de nuestro propio grupo de alumnos con la finalidad, no sólo de obtener un material audiovisual concreto y completamente adaptado a nuestras necesidades, sino con la meta de implicar al alumnado en todo el proceso de producción del material.

En definitiva, la creación de un video didáctico se va a convertir en una actividad de clase y por tanto, en una técnica didáctica para trabajar unos contenidos concretos y desarrollar una amplia variedad de competencias transversales que se deberán poner de manifiesto en el desarrollo de dicha actividad.

Organizar una actividad de esta transcendencia va a requerir por parte del formador de una importante capacidad de organización de equipos de trabajo y de una gran capacidad para fomentar la creatividad y la cooperación entre el grupo de participantes, aunque si nos organizamos bien, el trabajo recaerá en los mismos alumnos que aceptarán la tarea con gran ilusión y motivación y a nosotros nos corresponderá tan sólo ejecutar tareas de supervisión.

En la elaboración de un vídeo didáctico se van a desarrollar importantes competencias, más allá del mero aprendizaje de los contenidos sobre los que se trabaja, entre esas competencias podemos destacar las siguientes:

- **Desarrollo de la habilidad de investigar.** El hecho de tener que documentarse para poder desarrollar los contenidos sobre los que va a tratar el vídeo va a poner al alumnado en la tesitura de organizar la tarea investigadora usando diferentes recursos

como pueden ser manuales, libros, enciclopedias, revistas especializadas, búsquedas en Internet, etc. Al fin y al cabo, enseñamos estrategias de aprender a aprender.

- **Desarrollo de habilidades de cooperación.** La elaboración de un vídeo requiere de una importante organización y reparto de tareas, el trabajo de unos afecta al trabajo del resto y la capacidad de coordinar los esfuerzos para la obtención de un resultado final común va a ser un potente estímulo para desarrollar competencias relacionadas con el trabajo en equipo.
- **Desarrollo de la creatividad.** La elaboración de un vídeo, al ser un trabajo original y genuino, va a demandar de los participantes poner en marcha toda su imaginación, fantasía y creatividad, obligándolo a poner sus ideas al servicio de un proyecto común.
- **Desarrollo de habilidades verbales.** La redacción del argumento de la película, la elaboración del guión, la creación del texto, de los diálogos o de los comentarios que acompañen a las imágenes, requiere poner en juego destrezas relacionadas con la escritura, composición y redacción de textos, estilos comunicativos, vocabulario, etc.
- **Desarrollo de habilidades de expresión verbal y corporal.** En la elaboración de un vídeo didáctico, los alumnos serán los propios protagonistas de la película por tanto, tendrán que actuar, convertirse en actores y desarrollar todo el potencial relacionado con su voz y con su cuerpo, con sus palabras y con sus gestos. Los participantes tendrán que superar el miedo escénico y enfrentarse a la propia crítica y a la crítica de los demás, ensayando las conductas hasta conseguir representarlas de manera creíble y verosímil, y esto supone un aprendizaje muy importante.
- **Desarrollo de competencias tecnológicas.** La realización de un vídeo va a requerir de los participantes en la actividad el uso del ordenador multimedia y sus diferentes aplicaciones informáticas, el uso de los diferentes medios de reproducción, grabación y edición audiovisual y el diseño de escenarios, vestuario y atrezzo para ambientar las escenas del vídeo. Todo esto va a obligar a los participantes a desarrollar sus competencias tecnológicas a partir de los retos que la propia actividad les propone.

Como podemos observar, la tarea de elaborar un vídeo didáctico va más allá del simple hecho de trabajar unos contenidos determinados trascendiendo a esos mismos contenidos dado su carácter multifuncional y polivalente como estrategia de desarrollo de competencias transversales. Por este motivo, la función del formador va más orientada a reforzar el proceso que el propio resultado. Evidentemente, una tarea como ésta va a verse determinada por el tiempo del que dispongamos, el número de alumnos que constituyan el grupo de trabajo y la edad de los participantes pero, con un poco de creatividad, mucha organización y una buena planificación, podremos adaptar la actividad a casi cualquier grupo, desde niños de primaria a grupos de adultos.

A continuación vamos a describir cada una de las fases que conlleva esta actividad para facilitar las tareas de planificación y organización del proyecto al lector interesado en llevarla a la práctica.

EL DISEÑO DEL PROYECTO.

Esta primera fase tiene como objetivo decidir el tipo de producto que se quiere crear para hacer un balance inicial del coste, esfuerzo y tiempo de producción. En esta fase tendríamos que respondernos a las siguientes preguntas:

- **¿Qué?:** es importante determinar con claridad el contenido sobre el que va a tratar el vídeo. Esta decisión vendrá dada por los contenidos que se estén trabajando en el aula en ese momento y por la viabilidad de convertir esos elementos en un documento audiovisual. Requerirá de un primer trabajo de investigación del alumnado sobre las posibles temáticas y será muy importante concretar la información para no abarcar demasiada información. Para llegar a un acuerdo común entre todos los participantes acerca del tema a tratar, puede ser interesante usar la técnica de la lluvia de ideas. De esta forma, empezamos a trabajar en equipo, fomentamos la creatividad y consolidamos la ilusión en la realización del proyecto.
- **¿A quién?:** para que el vídeo tenga un sentido y una utilidad, debemos delimitar el público susceptible de ser consumidor de nuestra creación. Las decisiones tomadas en este sentido determinarán el estilo comunicativo que usemos, la cantidad de información, el tipo de información, la configuración de los personajes o el lugar donde va a transcurrir la acción.
- **¿Para qué?:** la elaboración de un vídeo didáctico en clase lo que pretende, en realidad, es que nuestros alumnos aprendan enseñando y, como todo acto de enseñar debe llevar implícitos unos objetivos, éste es el momento en el que ayudaremos a nuestro grupo a que formule los objetivos que pretenden conseguir con ese vídeo en el público que lo vea.

En esta fase, la tarea del formador será la siguiente:

- Motivar al grupo e ilusionarlo en la realización del proyecto que da comienzo.
- Fomentar la creatividad a partir de la investigación previa en la selección del tema.

- Sugerir propuestas o ideas sobre el enfoque del proyecto.
- Moldear las expectativas demasiado altas que se pueden originar entre el grupo en relación al tema, la duración, la forma de presentar la información, etc.

FASE DE PREPRODUCCIÓN.

Esta fase tiene como eje principal la elaboración del guión. El guión es nuestra historia contada en imágenes y requiere de una serie de pasos para elaborarlo y darle forma:

- **Decidir el formato y la duración aproximada de la película:** en este momento tendremos que decidir qué formato queremos que tenga nuestra película, podemos elegir entre un spot, un cortometraje, un reportaje, un documental, etc. Cada formato tiene un estilo, un lenguaje, unas características y dependerá, tanto de la temática como de los propios intereses del grupo el formato final que queramos que tenga. Por otra parte, hemos de ser realistas en cuanto a la duración de la producción, ésta no debe ser demasiado larga, puesto que eso supondría alargar la actividad demasiado y el resultado ser más complejo de lo que los objetivos que pretendemos con esta actividad requieren. Entre 10 y 20 minutos es un tiempo razonable.
- **Elegir el argumento:** se trata de hacer un breve resumen de la idea general de nuestra producción, qué va a pasar, cómo, cuándo, quiénes intervendrán, etc. El argumento estará inspirado en los objetivos formulados en la fase de diseño que deberán guiar la elaboración del resto del proyecto. El argumento se podrá realizar en grupo y con la participación de todos ir dándole forma hasta que quede una idea verosímil, atractiva e impactante.
- **Describir las acciones y las localizaciones:** se trata de, partiendo del argumento, especificar sucesos concretos que van a acontecer y lugares donde se van a desarrollar. Hemos de tener en cuenta las limitaciones que una producción de este tipo tiene en cuanto a reproducción de ambientes y lugares y en cuanto a cierto tipo de acciones. Por este motivo, tendremos que buscar alternativas creativas como la creación de decorados o la realización de "efectos especiales" que superen estas limitaciones.
- **Describir y perfilar a los personajes:** se trata de caracterizar a cada uno de los personajes que van a intervenir en la película tanto desde el punto de vista físico como desde el punto de vista psicológico. Será importante decidir cuestiones como el vestuario, el maquillaje, el peinado, etc.
- **Escribir el guión literario:** partiendo del argumento, de las acciones y de los personajes, ya estamos en disposición de escribir el guión literario. Este guión debe recoger fundamentalmente una descripción breve de cada una de las escenas y en cada escena deberán describirse las imágenes (una acción determinada, un detalle, un gráfico o dibujo, etc.) y el sonido (el diálogo, efectos sonoros, música de fondo, voz en off, etc.). La técnica a la hora de escribir el guión literario que nos puede ser más útil es hacerlo a dos columnas, en la de la izquierda se especifican las imágenes y en la de la derecha los sonidos.

En esta fase, la tarea del formador será la siguiente:

- Fomentar actitudes de búsqueda de información e investigación para que los contenidos trabajados en el vídeo sean fiables, concretos, correctos y actuales.
- Ayudar al grupo a ser realistas en cuanto al contenido y la duración del proyecto.
- Fomentar la libre expresión de ideas y la participación de todos en la elaboración del argumento y del guión.
- Sugerir la idea de que todos los integrantes del grupo, de una u otra forma salgan en la película, así conseguiremos que la película sirva también de recuerdo visual de los compañeros que hemos compartido la experiencia.
- Supervisar la calidad literaria del guión, cuidando aspectos relacionados con el lenguaje, las palabras, la construcción de frases, etc.
- Aportar ideas acerca de cómo tratar ciertas acciones o diálogos y sugerir efectos determinados en la grabación de esas imágenes para enriquecer el guión técnico.
- Ayudar al grupo a superar los problemas técnicos que puedan surgir a la hora de tratar ciertas escenas con creatividad y sugiriendo alternativas como el uso de materiales reciclados para confeccionar los decorados, el aprovechamiento del mobiliario de las instalaciones en las que nos encontramos transformándolo y adaptándolo a nuestras necesidades, etc.

FASE DE PRODUCCIÓN.

La fase de producción tiene como eje principal el rodaje de las escenas que se han especificado en el guión literario siguiendo las indicaciones sugeridas en el guión técnico. En este momento, el grupo puede dividirse para trabajar cada uno en aspectos concretos de la producción, unos pueden trabajar con los decorados y el atrezzo, otros con el vestuario y la caracterización de personajes, otros diseñando las presentaciones que pudieran aparecer en el vídeo (gráficas, imágenes, etc.), otros seleccionando la banda sonora, etc.

Cuando ya todo está preparado y con el guión en nuestras manos, comenzamos la grabación propiamente dicha, escena por escena, repitiendo cada escena tantas veces como sea necesario hasta conseguir la toma perfecta. En este momento puede ser adecuado comenzar cada escena con una claqueta en la que se marca la escena concreta que se va a grabar y el número de toma (cada repetición de la escena será una toma y será conveniente anotar qué toma consideramos la mejor para luego incluirla en el montaje final).

Dependiendo de la edad de los participantes y de sus habilidades técnicas, podríamos delegar la dirección de la película en uno de los alumnos elegido democráticamente como director de la película, también podríamos delegar la función de cámaras a aquellos alumnos dispuestos a hacerlo. En el caso de grupos de edades inferiores, las tareas de dirección y de grabación corresponderán al formador. Puede ser interesante usar más de una cámara para grabar determinadas escenas desde diferentes puntos de vista, que luego en la fase de montaje puede servirnos para crear un mayor impacto visual. Por ejemplo, una cámara hace una toma general del plano, mientras otra cámara graba un detalle (como la expresión de un protagonista, un gesto determinado o una parte concreta de escena).

La grabación de las escenas no tiene porqué hacerse en orden cronológico, sino más bien en el orden más cómodo para aprovechar la disposición del aula, la caracterización de los personajes o la grabación de exteriores. La organización final de todas las secuencias de vídeo grabadas se hará en la siguiente fase del proyecto. En esta fase, la tarea del formador será la siguiente:

- Supervisar las tareas del alumno-director y de los alumnos-cámara en el caso de que esas tareas hayan sido delegadas, en caso contrario, asumir el rol de director y de cámara.
- Imprimir ritmo en el trabajo para ser eficientes y no demorarnos demasiado en las tareas de preparación de escenarios, caracterización de personajes o ensayos previos.
- Animar a los alumnos-actores a disfrutar de su actuación ofreciéndoles feedback positivo siempre y feedback correctivo cuando sea necesario.
- Aprovechar cualquier situación, anécdota o imprevisto que surja en esta fase como una experiencia de aprendizaje.

FASE DE POSTPRODUCCIÓN.

La fase final en la elaboración de un vídeo es la fase de postproducción o de montaje. En esta fase, se trata de organizar todo el material grabado, seleccionando las tomas válidas y desechando las tomas no válidas (que se podrían usar para hacer un montaje de tomas falsas muy apreciado por los alumnos) y ensamblando todo el material audiovisual a través de un programa de edición de vídeo.

Aunque el montaje lo podemos hacer siguiendo el formato lineal que comentamos en el primer tema de este capítulo, aconsejamos mejor la edición a través de ordenador por ofrecernos muchas más posibilidades, permitirnos un producto de mejor calidad y ayudarnos a fomentar competencias tecnológicas entre nuestros alumnos.

Decidimos hacer el montaje nosotros mismos pues es complicado para el alumnado.

Como se podrá comprobar, este tipo de técnica grupal basada en el uso del vídeo como recurso didáctico tiene un alto potencial de aprendizaje y un gran valor motivacional que nosotros animamos a aprovechar dado los resultados tan interesantes que se suelen conseguir y la gran aceptación que se obtiene por parte del alumnado.

Inmaculada Concepción Rubio Fernández

ALUMNOS/AS CON TDHA EN EL AULA

María Dominga Nevado Aponte

INTRODUCCIÓN.

A muchos no sonará las frases: *deberías esforzarte más, no estudias lo suficiente, eres un poco vago...* y así podríamos citar un número indeterminado. Pero en estos casos, el docente debe comprobar si el alumno/a en cuestión actúa de esta forma por desidia o si porque realmente hay algo más detrás.

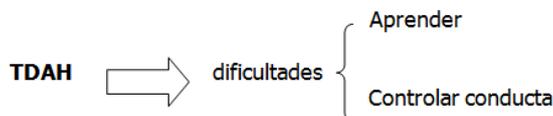
Hoy en día, son cada vez más los casos en los que el alumnado tiene un fracaso escolar por un trastorno del aprendizaje, como puede ser la dislexia, TANV (trastorno del aprendizaje no verbal), discalculia, TDL (trastorno del desarrollo del lenguaje), o como nos ocupa en este artículo TDAH (trastorno por déficit de atención/hiperactividad), entre otros.

Pero el gran problema radica en la dificultad por parte del profesorado o de las familias en detectar estos trastornos, pues muchos de ellos pueden incluso confundirse, y como suele ocurrir lo más aconsejable para su evolución posterior es detectarlo en edades tempranas.

Pues bien, en el siguiente artículo veremos algunas de las técnicas que el profesorado puede utilizar para detectar y enfrentarse a este trastorno del aprendizaje.

DEFINICIÓN Y ORIGEN.

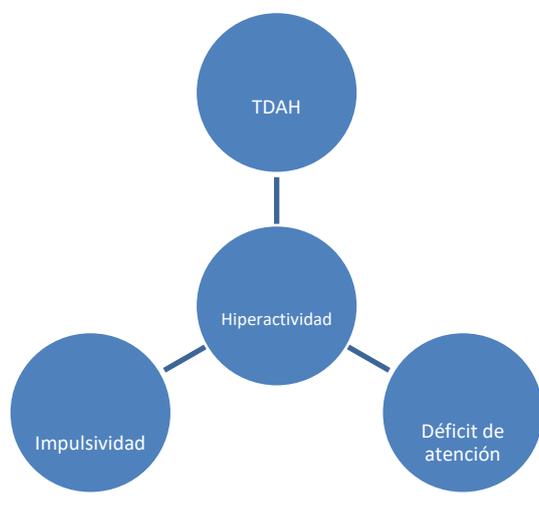
El TDAH o trastorno por falta de atención e hiperactividad es un trastorno neurológico que condiciona que la persona que los padezca tenga dificultades para aprender y controlar su conducta. (Anna Sans Fitó, 2008).



Las principales características que tienen las personas que poseen el TDAH son:

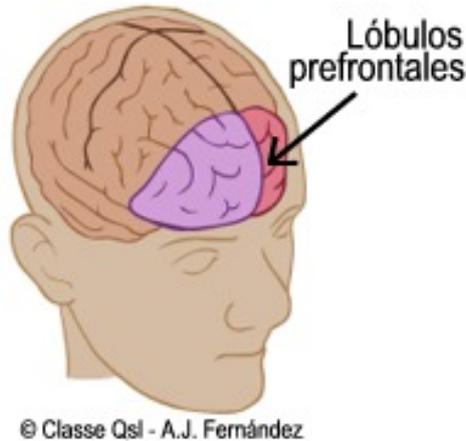
- Hiperactividad: la persona se mueve de manera excesiva.
- Impulsividad: tiene dificultad para controlarse.
- Déficit de atención: la persona tiene dificultad para mantener la atención en un elemento determinado, y el tiempo que mantiene la atención es muy corto.

A continuación realizaremos una representación gráfica de las características anteriormente mencionadas:



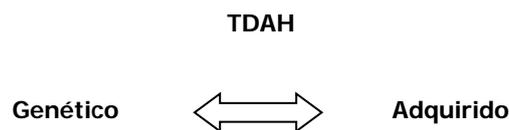
Pero llegados a este punto debemos de tener en cuenta que no siempre tiene porque estar presente estos tres elementos, es decir, una persona puede tener un TDA (trastorno por falta de atención) o bien TDAH (trastorno por falta de atención e hiperactividad). Es decir, puede darse el caso de que un alumno/a sea inatento y no tenga problemas de hiperactividad e impulsividad (TDA) o que un alumno/a sea hiperactivo, impulsivo e inatento (TDAH). Es más normal que se produzca la impulsividad en la persona que tenga hiperactividad.

El TDAH tiene un origen biológico y sus manifestaciones se producen por un mal funcionamiento del cerebro, concretamente de un mal funcionamiento del lóbulo prefrontal y de las estructuras del sistema nervioso relacionada con él.



Son muchos los estudios que se han realizados para averiguar cuál es el motivo que origina que las personas posean el TDAH, y muchos de estos estudios avalan que puede deberse a dos factores:

- Genético, son muchos los estudios familiares que lo avalan, dándose casos en hermanos gemelos y también entre padres e hijos.
- Adquirido, tienen una menor importancia que el factor genético, pero también se debe tener en cuenta, está relacionado con el consumo del alcohol, tabaco durante el embarazo y los bebés nacidos prematuramente tienen un mayor riesgo de poseer TDAH.

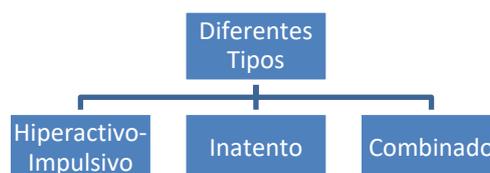


PAUTAS PARA DETECTAR EL TDAH EN EL AULA.

Las manifestaciones que podemos observar para detectar un TDAH son muy diversas, ya que todo ello va a depender de las características de la persona y del sexo, pues es más difícil detectarlo en las niñas que en los niños.

A continuación vamos a exponer diferentes cuadros, haciendo referencia a las tres combinaciones posibles:

- Hiperactivo - Impulsivo.
- Inatento.
- Combinado.



En estos cuadros aparecerán distintos comportamientos que podemos observar en el alumnado para saber si posee un TDAH.

Hiperactivo-Impulsivo

- Mover en exceso pies y manos.
- Correr o saltar excesivamente, en situaciones inapropiadas.
- Incapaz de estar sentado.
- Hablar en exceso.
- Dificultad para jugar.
- Dificultad para esperar su turno.
- Responder antes de que le hayan terminado de hacer la pregunta.
- Interrumpir las actividades de otros.
- Tendencia hacer ruido

Inatento

- Dificultad para prestar atención suficiente en los detalles, tareas, etc.
- Descuidos y despistes en las actividades escolares o en otras actividades.
- Dificultad en la organización de tareas.
- Parece que no escucha cuando le hablamos directamente.
- No finaliza las actividades escolares u otras tareas.
- Rehuye de aquellas tareas que requieren un esfuerzo mental.
- Baja capacidad de concentración.
- Descuido en la realización de las actividades escolares.
- Dificultad para realizar tareas largas que requieren un esfuerzo.

Combinado

- Mover en exceso pies y manos.
- Dificultad para prestar atención suficiente en los detalles, tareas, etc.
- Descuidos y despistes en las actividades escolares o en otras actividades.
- Dificultad en la organización de tareas.
- Parece que no escucha cuando le hablamos directamente.
- No finaliza las actividades escolares u otras tareas.
- Rehuye de aquellas tareas que requieren un esfuerzo mental.
- Baja capacidad de concentración.
- Descuido en la realización de las actividades escolares.
- Dificultad para realizar tareas largas que requieren un esfuerzo.
- Interrumpir las actividades de otros.
- Tendencia hacer ruido.
- Correr o saltar excesivamente, en situaciones inapropiadas.
- Incapaz de estar sentado.
- Hablar en exceso.
- Dificultad para jugar.
- Dificultad para esperar su turno.
- Responder antes de que le hayan terminado de hacer la pregunta.

Otros comportamientos que podemos observar en el alumnado que posee TDAH son:

- Baja autoestima.
- Rendimiento académico poco resistente e irregular.
- En algunos casos dificultades de relación social.
- Baja memoria de trabajo.
- Escasa motivación.
- Dificultades de aprendizaje.
- Poca habilidad para las actividades físicas, en muchos casos el alumnado presenta un gran problema de psicomotricidad.
- Problemas de sueño.
- Conducta desafiante (impulsividad).

- Falta de autonomía.

De los tres casos anteriormente mencionados, el que pasa más desapercibido es el Inatento, ya que en la mayoría de los casos no presenta problemas de movimiento, no posee impulsividad, sino que entre sus rasgos más evidentes se encuentra el fracaso escolar siempre asociado a la falta por parte del alumnado en sus pocas ganas de trabajar, despistes, etc. En estos casos el papel de las familias es vital y siempre en un continuo contacto con el profesorado.

El alumnado que es Inatento y no ha sido detectado, tiene una baja autoestima, aun pudiendo ser un estudiante brillante, pues piense el lector cómo se sentiría si intenta prestar atención, estudiar, es decir, realizar un gran esfuerzo una y otra vez son ningún resultado y más cuando el alumnado es consciente de que puede realizarlo pero no sabe por que motivo no alcanza el objetivo, y va observando como otros compañeros se esfuerzan menos y lo consiguen.

Por ello, vuelvo hacer hincapié, en el importante papel que desempeña las familias en estos casos, pues deben apoyar a estos niños/as en todo momento consultando la ayuda de profesionales, pues el no detectar a tiempo este trastorno puede llevar a que el alumnado no termine en la mayoría de los casos los estudios básicos.

Estas mismas características acompañan también al alumnado que posee hiperactividad, pero en estos casos parte de su trastorno se hace más visible debido a que posee una actividad motriz por encima de lo normal y su impulsividad; teniendo siempre en cuenta que el alumnado no puede controlar estos actos, ya que como comentábamos al principio se trata de un trastorno neuronal y no de comportamiento o mala educación por parte de las familias.

IMPORTANCIA DE LA DETECCIÓN DEL TDAH EN EL ALUMNADO/A.

En la detección del TDA o TDAH juega un papel fundamental las familias y el profesorado, lo aconsejable es detectar el trastorno a edades tempranas, ya que la ayuda que necesitan el alumnado que posee el TDAH es muy amplia debido a que no sólo afecta al ámbito escolar sino también al familiar, relaciones sociales, etc. Teniendo siempre presente que el alumnado debe tomar un tratamiento farmacológico, que le ayuda a controlar el déficit de atención y la actividad motriz.

Debemos ser conscientes de que no existe ninguna prueba médica, física o genética para diagnosticar el TDAH. Los criterios para el diagnóstico más empleados son los del Manual de diagnóstico de la Academia Americana de Psiquiatría en la versión DSM-IV, se define al TDAH de una forma más amplia y se requiere para el diagnóstico la presencia de seis síntomas de inatención o seis síntomas de hiperactividad o seis de cada grupo. Estos síntomas deben estar presentes antes de los siete años de edad en al menos dos ambientes de la vida del niño y durar como mínimo seis meses. Además estos criterios contemplan que un niño/a que tenga TDAH de tipo inatento pueda no tener ningún síntoma de hiperactividad.

Según el DSM.IV-TR, algunos de los criterios que deben cumplirse para diagnosticar un TDAH:

Inatento:

- A menudo no presta la debida atención a los detalles o por descuido comete errores en las tareas de la escuela, el trabajo y otras actividades.
- A menudo tiene problemas para concentrarse en las tareas o en los juegos.
- A menudo parece que no escucha cuando se la habla.
- Se distrae con frecuencia.
- A menudo le cuesta organizar actividades.
- Etc.

Hiperactividad:

- A menudo no deja de mover las manos ni los pies mientras está sentado.
- A menudo se levanta de la silla cuando se quiere que permanezca sentado.
- A menudo corre o trepa en lugares y en momentos inoportunos.
- A menudo, tiene problemas para jugar o disfrutar de las actividades de recreación.
- A menudo habla demasiado.
- Etc.

Impulsividad:

- A menudo suelta una respuesta sin haber oído antes toda la pregunta.
- A menudo le cuesta esperar su turno.
- A menudo interrumpe al que está hablando o se entromete.

Y estos se utilizan después de una valoración clínica detallada donde se debe tener en cuenta:

- Historia Clínica: antecedentes familiares, datos sobre el embarazo, enfermedades padecidas, desarrollo cronológico del niño, información de la escuela, examen físico y valoración del neurodesarrollo.
- Estudio psicométrico y neuropsicológico: capacidad intelectual del niño/a, descartar otros trastornos.

Debemos de tener en cuenta que el TDAH es un trastorno que persiste en menor u mayor grado a lo largo de la vida de la persona que no lo posee, por ello es tan importante su detección, pues de no hacerlo ocasionarían una serie de problemas que se van acumulando en el individuo a medida que avanza su edad.

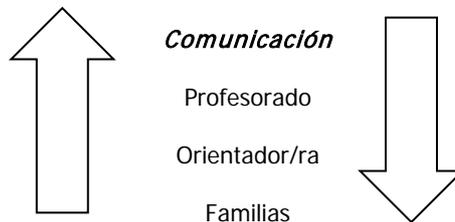
Para observarlo con mayor claridad vamos a realizar una tabla con algunos de los problemas más frecuente a los que se puede enfrentar el niño/a que no a sido detectado/a.

Niñez.	- Problemas de conducta. - Problemas escolares. - Dificultad en las relaciones sociales. - Baja autoestima. - Impulsividad.
Adolescencia.	- Problemas escolares. - Dificultas en las relaciones sociales. - Baja autoestima. - Problemas legales. - Problemas con sustancias tóxicas. - Accidentes. - Fracaso escolar. - Baja autoestima. - Inicio problemas laborales.
Edad adulta.	- Problemas laborales. - Baja autoestima. - Problemas familiares. - Abuso de sustancias tóxicas.

Una vez realizadas todas estas anotaciones creo que queda recogida la importancia en la detección del TDAH.

ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR EN EL AULA CON EL ALUMNADO CON TDAH.

Una vez que el trastorno es detectado en el alumnado, se presenta uno de los grandes problemas que el profesorado tiene, ¿cómo trabajar con un alumno/a con TDAH? Pues bien, una de las pautas más importantes es el constante contacto entre el profesorado, orientador/ra y la familia.



En muchos manuales especializados el profesorado puede consultar pautas para trabajar con este tipo de alumnos/as, siempre en concordancia con las pautas establecidas por el orientador. Algunas de las pautas más comunes que podemos utilizar son:

- El profesorado debe comprender que existe en problema médico.
- Ubicar al alumnado cerca del profesor.
- Evitar colocar al alumnado cerca de elementos que puedan llamar su atención.
- A los niños/as que poseen TDAH les cuesta mucho adaptarse a los cambios.
- Las normas de comportamiento han de ser muy claras.
- Intentar que el niño/a no se sienta diferente.
- Mantener un contacto visual con el alumnado.

- Darles instrucciones claras y concisas.
- Evitar múltiples órdenes a la vez.
- Asegurarse de que el alumnado ha comprendido las instrucciones antes de comenzar la tarea.
- Repetir con calma y de manera positiva, cuando sea necesario.
- Requieren ayuda durante más tiempo para conseguir autonomía.
- Supervisión diaria de la agenda.
- Darles las tareas una por una y no varias a la vez.
- Modificar las tareas y deberes si es necesario.
- Aprovechar los puntos fuertes del alumnado y ayudarles con los débiles.
- Dar tiempo extra para determinadas actividades, exámenes. Pues trabajan más despacio.
- Reconocer constantemente sus esfuerzos, pues se esfuerzan mucho aunque no lo parezcan.
- Mostrarles que pueden cumplir objetivos.
- No discutir con el alumnado y mantener la calma.
- Evitar recordar públicamente que el alumnado toma medicación.
- Evitar ridiculizar y criticar.
- Mantener una enseñanza activa y continua.
- Establecer la posibilidad que varias horas a la semana se trabaje el déficit de atención.
- El profesorado debe entender que los castigos constantes no van a ayudar al alumnado.
- Así como todas aquellas adaptaciones establecidas por el orientador/ra.

CONCLUSIÓN.

El fracaso escolar en el alumnado con TDAH se puede evitar, ellos pueden alcanzar los objetivos igual que cualquier alumnado que no posea el trastorno, simplemente necesitan unas ayudas específicas, y ello se consigue atendiendo a la diversidad. Por este motivo es muy importante la labor que realice las familias, el centro educativo y el constante reciclaje del profesorado.

Otra labor muy importante es la que realizan hoy en día las asociaciones, estas luchan constantemente por el interés de estos niños/as que poseen el trastorno y por ayudar a las familias y profesorado.

En definitiva, para ayudar al alumnado con TDAH sólo hace falta paciencia, comprensión y vocación.

BIBLIOGRAFÍA.

- ¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastorno del aprendizaje. Dra. Anna Sans Fitó. ED. Edebé.
- S.O.S en el aula. Ayuda para profesores de niños hiperactivos e inatentos. E. Manuel García Pérez. Grupo ALBOR-CHOS.
- American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders. 4ª Edición; Text Revision (DSM IV TR) Washington DC, American Psychiatric Association 2000.
- www.trastornohiperactividad.com

María Dominga Nevado Aponte

EL PAPEL DEL MAESTRO/A DE APOYO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN UN CRA, SIENDO ITINERANTE

María Isabel Escudero Zumel

INTRODUCCIÓN.

Cuando cualquier profesional de la enseñanza escucha la existencia de un/a compañero/a que realiza su trabajo como maestro/a de apoyo de educación infantil en un CRA, y por lo tanto, es itinerante, se sorprenden y sin dudarlo la primera pregunta que realiza es "¿y en qué consiste su trabajo?".

Si los propios profesionales de la educación tienen estas dudas, ¿cuántas más tendrán el resto de la comunidad escolar y no escolar respecto a este tema?.

El presente artículo tiene el objetivo de aclarar cuál es ese papel, en mi opinión importante, que realiza el maestro/a de apoyo en infantil en un CRA, siendo itinerante.

ORGANIZACIÓN.

La primera cuestión antes de comenzar con el trabajo en el propio aula es la organización de los mencionados apoyos, no es lo mismo organizarse en un solo centro que en seis centros diferentes... lo principal es tener claro cuáles son las características de los alumnos de cada aula y qué necesidades concretas tienen, para organizar el número de horas de apoyo en función de ello, primer obstáculo... todos los tutores tienen aulas con necesidades y la dificultad de quién necesita más horas o quién menos es difícil de solventar, todas son importantes por lo que la división de horas equitativa en cada aula es la solución más factible siempre y cuando no haya algún alumno con necesidades específicas en alguna de las aulas en cuyo caso se debería tener en cuenta más concretamente ese caso.

La siguiente cuestión es cómo realizar esos apoyos en todos los centros organizándolos en el horario, junto con la necesidad de realizar la menor cantidad de itinerancias posibles, si lo anterior ya era complejo, esto no lo es menos, pero se consigue con paciencia y un poquito de cesión por parte de unos y otros.

FUNCIONES Y ACTIVIDADES

Otro punto a tener bien claro son las funciones que el maestro/a de apoyo va a llevar a cabo a lo largo del curso, dependiendo, como ya hemos comentado antes de las necesidades de cada grupo así serán, es importante en este sentido reunirse con todos los tutores/as a tratar este tema pues ellos son, sin duda, los que más conocen cuáles son los puntos a reforzar en sus alumnos/as.

En líneas generales un/a maestro/a de apoyo de infantil en un CRA tiene como su propio nombre indica la función de APOYAR en las tareas docentes a los/as maestros/as tutores/as, por lo que dependerán de las actividades y temas que se traten en cada momento, las más significativas son las siguientes:

- Apoyar en las tareas de lectoescritura del alumnado, sobre todo a los que más dificultades están mostrando.
- Apoyar en las tareas plásticas.
- Apoyar en las aulas durante el periodo de adaptación.



- Dirigir la clase de psicomotricidad infantil a cada grupo.



- Realizar talleres especiales entre las aulas de los diferentes centros aprovechando las itinerancias, en mi experiencia realizamos dos:
 - El periódico: Cada pueblo realizó el suyo y después hicimos que rotaran por el resto para que conociesen su entorno y sus compañeros.



- Cartas: Aprovechando mis viajes me convertí en "la cartera" de los colegios y una vez realizado un cuadernillo con los datos y preferencias de cada niño, ellos se escribían unos a otros.
- Apoyar en las actividades especiales como pueden ser ensayos en fechas señaladas, realización de dramatizaciones de cuentos, plantación y cuidado de huerto, salidas por el entorno y excursiones...



- Y sobre todo, y aunque eso nunca esté escrito en ningún documento, realizar las sustituciones necesarias en las aulas de infantil en las que algún compañero no pueda acudir.

APORTACIONES AL ALUMNADO

Las aportaciones de un maestro de apoyo de educación infantil al alumnado son numerosas como ya hemos señalado pero además el ser itinerante es un valor añadido en estos casos, aunque suele suponerse lo contrario.

Se trata de niños que viven en zonas rurales más bien pequeñas por lo que su entorno se ciñe a su familia, sus compañeros/as del colegio y su maestro/a, por lo que la llegada de alguien externo, para ellos es como la llegada de "los reyes magos", alguien especial, que

les trae aires nuevos, les da energía para afrontar tareas diferentes y un soplo nuevo de motivación hacia el trabajo, además gracias a las itinerancias, como he señalado anteriormente, se pueden llevar a cabo tareas entre centros que esperan con mucha ansia, poder leer y ver en fotos las noticias y a sus compañeros/as de otros pueblos, la ilusión de escribir cartas a otros niños/as y recibir las de ellos/as... se consigue que trabajen con estos temas todas las áreas sin darse cuenta y con gran ilusión.

VALORACIÓN GENERAL.

La aportación del maestro/a especialista en educación infantil en su labor de apoyo itinerando por las localidades que componen un CRA es altamente positiva, tanto por la gran ayuda que aporta en las aulas para diferentes tareas, como por la complicidad y motivación que surge entre los niños con la llegada del mencionado maestro/a.

A nivel personal, como experiencia vivida, he de decir que es altamente gratificante el cariño recibido tanto por mis compañeros/as como por los alumnos/as, cualquier pequeño inconveniente que pudiera tener esta situación se solventa con creces por las bonitas experiencias vividas con los niños/as.

María Isabel Escudero Zumel

MITOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA

María José Muñoz Villegas

¿QUÉ ES UN MITO?

Un mito es un relato que desfigura lo que realmente es y le da apariencia de ser más valiosa o atractiva. Los mitos son comunes en todos los ámbitos relacionados con la actividad física y el deporte debido a múltiples causas que los mantienen. El principal problema radica en los efectos negativos que generan las prácticas que se basan en tales creencias que afectan a distintos sistemas y que provocan una disminución de la calidad de vida.

Por tanto, se hace necesario no solo conocer el mito, sino también cuáles son sus causas sobre la salud.

LOS DIFERENTES MITOS ACERCA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA.

MITOS RELACIONADOS CON LA INGESTIÓN DE SUSTANCIAS.

- El mito de que las agujetas desaparecen tomando agua con azúcar.
- El mito del consumo de proteínas para aumentar la masa muscular.
- El mito de que consumir azúcar antes del ejercicio aumenta el rendimiento.

MITOS RELACIONADOS CON LA PÉRDIDA DE PESO.

- El mito de que sudar abundantemente es adecuado para perder peso.
- El mito de la pérdida localizada de peso.
- El mito de que el ejercicio entra hambre y hace que se ingieran más alimentos.
- El músculo se convierte en grasa o viceversa.

MITOS RELACIONADOS CON LA MEJORA DE LA FORMA FÍSICA.

- El mito de los abdominales inferiores *versus* abdominales superiores.
- El mito de que cualquier ejercicio físico o deporte es adecuado para la salud.
- La natación corrige las desviaciones de la columna vertebral.

ALGUNAS PRÁCTICAS ERRÓNEAS DEL EJERCICIO FÍSICO Y LA SALUD.

- El flato es provocado por la ingestión de agua antes o durante el ejercicio.
- Realizar ejercicio intenso durante la digestión.
- La aplicación de cremas con efecto termogénico es adecuado como maniobra de calentamiento.

MITOS RELACIONADOS CON LA INGESTIÓN DE SUSTANCIAS.

El mito de que las agujetas desaparecen tomando agua con azúcar.

Tras un periodo prolongado de inactividad física, al volver a realizarla aparecen las agujetas. Hoy día se ha demostrado que al contrario de lo que se pensaba las agujetas no son provocadas por el ácido láctico, sino por las contracciones excéntricas.

- **Justificación.** Al no ser producidas por el lactato, las agujetas no desaparecen tomando agua con azúcar o con bicarbonato. Las agujetas son producidas por las contracciones excéntricas, en la que se produce una elongación del músculo simultánea a la contracción. Se usa menos oxígeno, atp y unidades motoras, con lo que menos fibras soportan la carga, con la consiguiente tendencia a producirse microroturas en la unión músculo-tendinosa.
- **Propuesta de acción.** Conviene evitar ejercicios en los que las contracciones excéntricas sean numerosas e intensas (correr, saltar, etc.) para que desaparezcan las agujetas hay que realizar el mismo ejercicio que las provocó, pero a menor intensidad.

El mito del consumo de proteínas para aumentar la masa muscular.

Muchas personas que realizan ejercicio físico, caen en la moda de creer que el que el consumo de proteínas es imprescindible para aumentar la masa muscular, especialmente a través de productos farmacológicos y dietéticos.

- **Justificación.** La musculación no depende del consumo exagerado de proteínas, ya que las proteínas extras que superan las recomendaciones diarias no son necesarias, sino de la cantidad y calidad del trabajo realizado. Además, la dieta con un alto nivel de proteínas puede ser peligrosa.
- **Propuesta de acción.** Es necesario erradicar estas ideas y concienciar que una dieta adecuada aporta niveles de proteínas suficientes para aquellos que buscan la musculación. Una buena combinación de aminoácidos procedentes de alimentos de origen vegetal permite obtener un correcto aporte proteico.

El mito de que consumir azúcar antes del ejercicio aumenta el rendimiento.

Al contrario de lo que se piensa, el consumo de azúcares antes de un ejercicio físico, con el fin de aumentar el rendimiento, no beneficia al músculo, sino que puede provocar fatiga.

- **Justificación.** Al ingerir glucosa, el organismo queda desprovisto de reservas de hidratos de carbono, produciendo una hipoglucemia reactiva, que provoca fatiga.
- **Propuesta de acción.** Lo importante no es aumentar los niveles de glucemia sanguínea, sino mantenerla estable. Para ello se podrán tomar hidratos de carbono complejos (polisacáridos), entre los 40 y los 60 minutos anteriores a la actividad física.

MITOS RELACIONADOS CON LA PÉRDIDA DE PESO.

El mito de que sudar abundantemente es adecuado para perder peso.

Este mito se basa en la creencia de que a mayor sudoración, mayor pérdida de peso. Mito que realizamos introduciéndonos en saunas o practicando ejercicio físico con abundante ropa de abrigo. El exceso de calorías (vacías) ingeridas en la dieta y la falta de ejercicio son responsables del aumento progresivo del sobrepeso y la obesidad.

- **Justificación.** Este mito no es totalmente cierto, puesto que el agua perdida tras la sudoración debe ser recuperada tras el ejercicio.
- **Propuesta de acción.** Realizar ejercicios en horas poco calurosas, si pudiera ser por la sombra y utilizando ropa blanca que permita la evaporación.

El mito de la pérdida localizada de peso.

Asociada a la consecución de cuerpos perfectos se encuentra el uso del ejercicio físico para moldear, fortalecer y adelgazar aquellas zonas donde se crea necesario. Empujando a muchas personas a realizar un gran número de ejercicios para la cintura, el vientre, las nalgas y los glúteos con la intención de reducir la grasa en estas partes del cuerpo. Creyendo así de que realizar un ejercicio en el que interviene cierta parte del cuerpo reduce la cantidad de grasa de esa zona.

- **Justificación.** La imposibilidad de conseguir una pérdida localizada de grasa, es que el lugar desde el cual provienen las grasas como combustibles durante el ejercicio depende de factores genéticos, enzimáticos, hormonales, etc. Así se pierde grasa donde más hay acumulada, y no existe ningún ejercicio que sea capaz de hacer desaparecer la grasa de una zona concreta. Existe una reducción inmediata debido a la redistribución de la grasa por la elevación de temperatura, pero se recupera cuando el organismo recupera su homeostasia.
- **Propuesta de acción.** La promesa de la reducción en un punto localizado mediante el ejercicio es especialmente atractiva desde un punto de vista estético, si bien desde el punto de vista científico no tiene sustento alguno. Perderemos grasa donde más haya acumulada pero siempre ha de ir acompañada de una buena dieta y la realización de ejercicios continuos.

El mito de que el ejercicio entra hambre y hace que se ingieran más alimentos.

Solo aumenta la sensación de hambre cuando el ejercicio se realiza a una intensidad elevada y sobre todo en personas obesas.

Con el ejercicio aeróbico se utiliza más los triglicéridos (grasas), y hay un exceso en el organismo por lo que no es necesario reponerlos y no se estimula el hambre.

- **Justificación.** La intensidad y duración del ejercicio normalmente son inadecuadas, porque cuando la intensidad es elevada se produce un aumento de la sensación de hambre.

Al realizar el ejercicio a una intensidad elevada el organismo consume la glucosa por lo que debe ser recuperada al finalizar el ejercicio.

- **Propuesta de acción.** Se debe realizar los ejercicios a una intensidad moderada (aeróbico) para así no producir un descenso de glucemia y que después del ejercicio tenga que recuperarla.

El músculo se convierte en grasa y viceversa.

Existe la creencia popular de que la grasa puede convertirse en músculo, especialmente si se trabaja con pesas, al igual que también existe en orden inverso, al dejar de hacer ejercicio físico, el músculo se convertiría en grasa. Músculo y grasa no pueden trasmutarse uno en el otro como se de magia se tratara.

- **Justificación.** El músculo nunca puede transformarse en grasa, así como ésta nunca puede hacerlo en aquél. Ambos son tejidos altamente especializados con funciones específicas. Los músculos están compuestos por fibras largas con proteínas contráctiles diseñadas para ejercer fuerza. Las células grasas son receptáculos redondos diseñados para almacenar energía.
- **Propuesta de acción.** La grasa no se convierte en músculo, sino que el entrenamiento es el que influye para aumentar el volumen de fibra muscular (*hipertrofia*) y el reposo lo reduce (*hipotrofia*). El consumo excesivo de calorías ocasiona que las células de grasa aumenten en tamaño a medida que pasa el tiempo (Sharkey, 2000), y un consumo por debajo del gasto calórico disminuye el contenido graso, por lo que no podemos asociar que al dejar de hacer ejercicio físico supone la transformación del músculo en grasa.

MITOS RELACIONADOS CON LA MEJORA DE LA FORMA FÍSICA.

El mito de los abdominales inferiores *versus* abdominales superiores.

Para la musculatura de los abdominales siempre se han dividido los ejercicios de las abdominales superiores e inferiores.

Por lo que se han diseñado ejercicios con dos movimientos:

Flexión tronco: abdominales superiores.

Flexión coxofemoral (cadera) con rodillas extendidas: abdominales inferiores.

- **Justificación.** Se diferencia los abdominales inferiores y superiores por los segmentos corporales, piernas y tronco. En los abdominales inferiores se confunden la tensión de estos con la generada por el psoas iliaco, puesto que este se inserta cerca del lugar de inserción de los abdominales inferiores.
- **Propuesta de acción.** Se deben realizar ejercicios abdominales en los que la flexión de la columna vertebral sea la característica principal y la flexión de cadera sea la característica mínima.

Para la correcta realización de ejercicio abdominales superiores e inferiores no debemos basar en dos principios:

- Prevención
- Trabajo específico muscular.

El mito de que cualquier ejercicio físico o deporte es adecuado para la salud.

Habría que plantearse si se conoce realmente cual es el ejercicio adecuado para la salud, y si es saludable cualquier tipo de ejercicio físico. Una idea generalizada bastante incorrecta que se tiene de la práctica de la Educación Física es la de que dichos efectos positivos se producen meramente por su práctica, sin explicitar con precisión cuales deben ser sus contenidos, volumen e intensidad de dicha práctica, de acuerdo con las características de cada individuo.

- **Justificación.** La creencia de que cualquier ejercicio físico es adecuado para potenciar la salud conlleva el uso de actividades que tienen un efecto negativo sobre aquella, y el resultado deseado no se produce.

El problema nace cuando las personas inician el ejercicio sin ninguna recomendación por parte de los profesionales de la Educación Física.

Así mientras el sujeto realiza una actividad a la que atribuye efectos beneficiosos, va acumulando una serie de estímulos que no son adecuados para sus sistemas funcionales y lo único que logra es una degradación de estructuras a corto plazo.

- **Propuesta de acción.** Se debe diferenciar entre las actividades físicas cuya meta es la obtención del máximo rendimiento, a aquellas cuya finalidad prioritaria es la salud.

Para una práctica física sea saludable debemos intentar beneficiarnos de sus efectos positivos y reducir al máximo sus costes.

La natación corrige las desviaciones de la columna vertebral.

Desde hace muchos años, la natación ha sido considerada, tanto por médicos como por los profanos en la medicina, como un deporte beneficioso y curativo para la columna vertebral.

- **Justificación.** La natación tiene una acción musculante sobre la musculatura paravertebral, mejora la flexibilidad y desarrolla el sistema cardio-pulmonar, pero no se ha demostrado que influya en el sentido de prevenir la aparición o agravamiento de una escoliosis.
- **Propuesta de acción.** Al igual que otros deportes con acción de enderezamiento de la columna vertebral, es un buen complemento al tratamiento fisioterápico y ortopédico. Pero no se puede entender como la solución a estos problemas.

ALGUNAS PRÁCTICAS ERRÓNEAS DEL EJERCICIO FÍSICO Y LA SALUD.

El flato es provocado por la ingestión de agua antes o durante el ejercicio.

El flato es un dolor agudo en el costado, que incapacita a los individuos para continuar o mantener la intensidad de un ejercicio físico.

- **Justificación.** El flato no aparece en el cuerpo por beber agua antes del ejercicio, sino por un incorrecto flujo de sangre y aporte de oxígeno a los músculos respiratorios, éste no es predecible y la intensidad del dolor es imposible de determinar.
- **Propuesta de acción.** Puesto que el flato no es debido a la ingestión de agua, debemos beber agua antes, durante y después del ejercicio. Cuando aparezca el flato debemos bajar la intensidad del ejercicio, llegando a parar si éste fuera muy doloroso.

Realizar ejercicio intenso durante la digestión.

Todo ser humano se alimenta para aportar a su organismo los nutrientes necesarios para crecer, reconstruir y mantener la vida. Durante el periodo digestivo la circulación sanguínea que llega y sale de los órganos que intervienen en la digestión aumenta considerablemente, con el fin de facilitar la transformación de las sustancias alimenticias complejas en otras más sencillas y su transporte hacia el lugar de utilización. Ciertas actividades provocan una competencia de riego sanguíneo que puede enlentecer la digestión y provocar algunas alteraciones. Una de estas actividades es la práctica de ejercicio físico.

- **Justificación.** No se debería realizar ejercicio físico intenso hasta cierto tiempo después de haber comido, aunque esto depende de la cantidad y tipo de comida. En estas circunstancias el organismo se encuentra con mucha sangre en el área digestiva y poca en músculos, lo cual impide la realización adecuada de ejercicio. Produciendo así un conflicto de distribución de sangre quedando el tubo digestivo sin el suficiente aporte de ésta y, por tanto, de oxígeno, lo que dificulta tanto el ejercicio como la digestión de los alimentos.
- **Propuesta de acción.** La conducta más prudente es no realizar ejercicios físicos durante la digestión. Habrá que esperar un tiempo prudencial para el comienzo de una actividad física. Es aconsejable no hacer comidas copiosas ni comidas de realización rápida (frituras, comidas "basura").

La aplicación de cremas con efecto termogénico es adecuado como maniobra de calentamiento.

La aplicación de estas cremas supone un aumento de la temperatura de la zona. Sin embargo se sustituye el valor real de un calentamiento activo por el efecto incompleto que produce la aplicación de algunos de estos productos termogénicos.

- **Justificación.** Estas cremas producen un calentamiento pasivo, pero no activan al músculo preparándolo para un gesto deportivo. También es importante tener en cuenta que estas cremas pueden provocar alteraciones en la piel, alergias e incluso menor eficacia de las glándulas sudoríparas.

- **Propuesta de acción.** El uso de estas cremas no es negativo pero si insuficiente a la hora de realizar un calentamiento, ya que para un calentamiento es necesario una preparación psicológica y otra fisiológica.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DEL DOCENTE PARA ERRADICAR ESTOS MITOS

- Cuando el maestro de E.F. desarrolla algún contenido en el que conozca que exista alguno de los mitos expuestos anteriormente, deberá mostrar a sus alumnos la forma correcta e incorrecta y compararlas.
- La descripción de estos mitos, sus efectos perjudiciales y la actuación correcta aparecerán en las fichas de trabajo de los alumnos o similares.
- Trabajos en los que los grupos de alumnos profundicen sobre algunos de estos temas.
- Proporcionar a los alumnos publicaciones relacionadas con algunos de estos mitos para realizar tareas tales como debates, conclusiones, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- CASIMIRO, A.J. (2000): ¿Se estará robotizando el tiempo libre de nuestros jóvenes? Sportquest. Revista Digital, Año 5, nº 20.
- DEVÍS Y PEIRÓ, C. (1996): La salud en la enseñanza de Educación Física, Yuliá: Cieza.
- LÓPEZ MIÑARRO, P.A. (2000): Ejercicios desaconsejados en la actividad física. Detección y alternativas. INDE: Barcelona.
- LÓPEZ MIÑARRO, P.A. Y MEDINA, J. (1999): Mitos y creencias erróneas acerca de la actividad física y el deporte (II). Revista de Educación Física, 74:5-12
- LÓPEZ MIÑARRO, P.A. Y GARCÍA IBARRA, A. (2000): Análisis de mitos o creencias erróneas sobre ejercicio físico y salud en Secundaria y Bachillerato. ÁSKESIS.
- RODRÍGUEZ, P.L. (1998): Educación Física y salud del escolar. Tesis doctoral Universidad de Granada.
- GUTIÉRREZ, A. (2000): La intensidad del ejercicio: factor crítico entre la salud y la enfermedad. Grupo editorial universitario: Granada.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1996): La actividad física orientada hacia la salud. Biblioteca Nueva: Madrid.
- SERRA, J. R. Y ALBANELL, M. (2000): Beneficios del ejercicio físico para la salud. Springer: Barcelona.
- TERCEDOR, P. (2001): Actividad física, condición física y salud. Wanceulen: Sevilla.
- UREÑA, F. (2000): Deporte escolar: Educación y Salud. Ayuntamiento de Murcia.
- ZWIREN, L.D. (2000): Manual de consulta para el control y la prescripción de ejercicio. Paidotribo: Barcelona.

María José Muñoz Villegas

MULADAR SONORO

María Luisa Arjona Fernández

Bajo este título agruparemos a un grupo de instrumentos de música que son otros que objetos empleados ocasionalmente para producir sonidos de acompañamiento a canciones o a otros instrumentos. Se trata de objetos habituales en el hogar y en el campo cuyo fin primordial es el de herramienta, útil de uso cotidiano en las labores diarias, pero que, llegado el caso, es utilizado como instrumento musical y posteriormente devuelto a su función más común. También incluiremos algunos instrumentos fabricados con los restos de materiales desechados, rotos o inservibles para su fin inicial y por último, igualmente relacionados con la cocina aquellos instrumentos fabricados con restos de alimentos consumidos, como un ejemplo más del sentido del reciclaje de la vida tradicional.



Se trata de instrumentos rítmicos, idiófonos y membranófonos, percutidos o golpeados; cordófonos, simples y compuestos; aerófonos y electrófonos; que por sus características y forma permite obtener de ellos diferentes ritmos de mayor o menor complejidad dependiendo de la habilidad del ejecutante.

Con el tiempo llegaremos a escribir una recopilación de instrumentos sonoros nacidos de los materiales desechables, añado aquí algunos ejemplos de dichos instrumentos, así como posibles ideas básicas necesarias para comprender los principales conceptos y procedimientos implicados en los procesos de elaboración de instrumentos musicales:

IDIÓFONOS.

El sonido se produce al actuar sobre el propio cuerpo del instrumento y viene determinado por las características del material empleado en su construcción. Cualquier objeto sólido puede convertirse en un idiófono. Podemos buscar a nuestro alrededor y experimentar con las diferentes cosas que encontremos. Tenemos la posibilidad de crear una batería de idiófonos poniendo a nuestro alcance todos los instrumentos que hayamos encontrado. Hemos de tener en cuenta la importancia del modo en que sujetemos el instrumento, ya que hemos de permitir su vibración. No hay normas fijas, pero obtendremos buenos resultados evitando que la mayor parte posible de la superficie del objeto sonoro esté en contacto con nuestras manos o con el soporte elegido. Es importante saber también que el volumen de la parte vibrante del instrumento determina la altura del sonido que produce. En dos idiófonos del mismo material, el de mayor volumen producirá un sonido más grave.

IDIÓFONOS PERCUTIDOS.

Percutir es golpear, y muchas son las cosas que al ser golpeadas producen sonidos que nos pueden resultar musicalmente interesantes. Tenemos la posibilidad de recurrir a diferentes materiales:

- **Madera:** tablas, listones, palos, bastones, recortes, cajas, cajones, recipientes (colodras, morteros, cuencos, etc.), lapiceros, cañas de bambú, canicas y cuentas, puertas de muebles...
- **Plástico:** recipientes, tubos, tapas, cajas, carcasas...
- **Metal:** fragmentos, barras, tubos, latas, adornos de bronce, monedas, cazuelas y sus tapas, sartenes, tornillos, clavos, tuercas, arandelas, perdigones, bolas de rodamiento...
- **Vidrio:** botellas, vasos, copas, canicas...
- **Cerámica:** cántaros, platos, macetas, cuencos...
- **Otros:** semillas, conchas, papel y cartón, huesos, calabazas, piedras...

IDIÓFONOS PERCUTIDOS GOLPEADOS.

Ya hemos dicho que percutir es golpear; pero en este apartado nos referimos a los idiófonos que son atacados con baquetas o con las manos (o pies, o cabeza, o...) del ejecutante. Caja china, triángulo, xilófono, cajón flamenco, etc. Como baquetas pueden utilizarse lapiceros, agujas de tricotar, varas de madera (guías de jardinería, brochetas...), etc. Si deseamos reforzar el ataque podemos construir un macillo pegando o ensartando en uno de los extremos una bolita (remate de barras de decoración, canica de madera ...); si lo que queremos es atenuarlo, recurriremos a baquetas blandas, de las que hablaremos en el apartado de membranófonos. Podemos construir un carillón de botellas, suspendiéndolas con cuerdas de un bastidor. Para modificar el tono de cada una de ellas basta con variar la cantidad de líquido de su interior. Las cajas de cartón también ofrecen muchas posibilidades, y especialmente con baquetas blandas.

IDIÓFONOS NO PERCUTIDOS.

Curiosos instrumentos éstos. La vibración del objeto sonoro no es producida mediante un golpe en el mismo, sino mediante técnicas, digamos, más delicadas. Algunos materiales que nos pueden resultar provechosos son:

- Botellas, vasos y copas de cristal.
- Cajas de madera, metal o cartón duro.
- Reglas de plástico y madera.
- Horquillas del cabello.
- Varillas de paraguas.
- Láminas finas de metal y madera.
- Latas.
- Tablas finas de madera.
- Viejas cajas de música mecánicas y restos de armónicas.



MEMBRANÓFONOS.

La vibración de una membrana flexible y tensa es lo que produce el sonido. Los membranófonos más habituales son los percutidos. Para tocarlos se usan las manos o baquetas. Podemos utilizar baquetas duras, blandas o escobillas. Para construir unas baquetas duras bastaría con tomar un bastón de madera cilíndrico (10-35 x 1-3 cm. en función del uso) y cantar bien todos los bordes para evitar que las posibles irregularidades dañen el parche (membrana). Podemos hacer un rebaje a 1 o 2 cm. de uno de los extremos, a lo largo de todo el perímetro, para definir el área de ataque. También podemos usar baquetas como las descritas en el apartado de idiófonos percutidos golpeados. Para hacernos de unas baquetas blandas recurriremos a un bastón de madera similar al recomendado para las duras. Envolveremos uno de sus extremos en algodón y lo recubriremos con un trozo de tela que fijaremos a la madera con varias vueltas de cinta adhesiva. Hemos de procurar que esta labor dé como resultado una esfera lo más perfecta posible y que tenga la consistencia adecuada.



MEMBRANÓFONOS PERCUTIDOS.

Los elementos principales de un membranófono percutido son la membrana y el bastidor sobre el que se coloca ésta. Puede incluir también un sistema para tensar el parche. Tradicionalmente las membranas han sido de piel sobada. Si conseguimos algo de este material (restos de parches rotos, sobrantes de corte, etc.) hemos de saber que para trabajarlo debemos introducirlo en agua y dejarlo que se empape. Adquirirá así una elasticidad que nos facilitará su manipulación. Podemos recurrir a membranas de otros materiales: algunos plásticos flexibles como el utilizado en los invernaderos o para la elaboración de sacos, goma de globos, caucho de cámaras de neumáticos, látex de guantes quirúrgicos, incluso diferentes papeles tipo papiro, como el usado para tulipas de lámparas, o algunas telas. Para construir los bastidores nos pueden ser útiles diferentes tipos de envases, teniendo siempre en cuenta que han de ser lo suficientemente duros como para que no se deformen con la presión ejercida por la membrana y que la abertura en la que pongamos el parche sea circular, aunque existan ejemplos de instrumentos con otras formas, como es el caso de los panderos cuadrados. Pueden servirnos también, por ejemplo, tubos de gran sección o macetas. Cuerdas, alambres, cables, aros de diferentes tipos... pueden ser materia prima para los mecanismos de tensión.

MEMBRANÓFONOS NO PERCUTIDOS.

La vibración de la membrana se produce como consecuencia de procedimientos diferentes al golpeo. Dependiendo del tipo de instrumento que queramos construir necesitaremos de materiales bien diferentes. Si hablamos de los frotados, como membranas podemos utilizar globos, guantes quirúrgicos, diferentes plásticos duros, algunos papeles... Para los bastidores resultarán útiles recipientes de diferentes materiales (vasos, cuencos, barriles, botes, latas); considerando siempre que la parte sobre la que vamos a colocar el parche ha de ser circular, y que han de presentar la consistencia suficiente para soportar sin deformarse excesivamente la presión de la membrana tensa. Los sistemas de tensión y sujeción se construirán a partir de cuerdas, cables, alambre, gomas, cinta adhesiva, etc. En el caso de los membranófonos soplados necesitaremos de un soporte sobre el que colocar la membrana, que puede estar construido a partir de tubos (manguera de riego, caña, canutillos de cartón, tuberías finas, conducción de cableado, etc.). Por su parte, la para la membrana es válido el papel de fumar, los plásticos sonoros (celofán, bolsas de supermercados) e incluso algunas hojas secas o piel de cebolla. Necesitaremos gomas, hilo o cuerda para fijar la membrana al soporte.

CORDÓFONOS.

Si hacemos vibrar una cuerda tensa obtendremos un sonido. Este es el principio que rige a todos los cordófonos. Lo fundamental, por tanto, en estos instrumentos son las cuerdas. Podemos servirnos dependiendo de las sonoridades que queramos, el tipo de construir y los materiales de que dispongamos. Si tocamos algún alguien que lo haga, podremos conseguir sin dificultades cuerdas queremos experimentar con otras posibilidades, podemos hilo de nylon de diferentes calibres, distintos tipos de alambre como "de cuerda de piano", hilo de cable de frenos de bicicleta, cable o hilo capaz de soportar la tensión necesaria para que su audible. Es importante saber que el tono producido por una velocidad a la que ésta vibra. Las variaciones de longitud y utilizado para la elaboración de la cuerda, serán factores determinantes de la velocidad de vibración y los principales medios para conseguir sacar diferentes notas de un mismo instrumento.



de diferentes tipos de cuerdas cordófono que deseemos cordófono, o conocemos a viejas o rotas. Si no es así, o si servirnos de gomas elásticas, (muy recomendable el conocido y en definitiva cualquier cuerda, vibración produzca un sonido cuerda viene determinado por la tensión, así como el material

AERÓNOFO.

El sonido de estos instrumentos es debido a la acción del aire sobre un bisel, una lengüeta o sobre los propios labios, como en el caso de los aerófonos de soplo directo. Una vez Así, en líneas generales, un tubo al que sea. Este principio se utiliza en la mediante la utilización de tubos o xicus (flautas de pan) o las flautas de los albugos, la dulzaina o la flauta de construir aerófonos el elemento que más tamaños y materiales (tubos de PVC, manguera de riego, etc.). Otros objetos, plástico... pueden convertirse en pueden veniros bien tapones de plástico fino, pajitas, antenas de aparatos de radio, cable o antena de TV..



más hay que reseñar la importancia del tamaño de los objeto sonoros. se aplica un mecanismo emisor sonará más agudo cuanto más pequeño mayoría de los aerófonos para conseguir producir diferentes alturas; bien receptáculos de distintas longitudes o capacidades, como por ejemplo los afilador; o bien falseando sus dimensiones, practicando agujeros, caso de pico, o mediante sistemas deslizantes, como la flauta de émbolo. Para utilizaremos serán los tubos. Pueden sernos útiles tubos de diferentes metal, madera o plástico, cañas, pajitas de hostelería, tubos de ensayo, como pelotas de ping-pong, botellas, tapones grandes, vasos de receptáculos. Para la elaboración de sistemas de producción de sonido corcho, palos y trozos de madera, tubos de rotulador, globos, envases de

ELECTRÓFONOS.

Son los electrófonos los instrumentos en los que el mecanismo emisor de sonido es de tipo electrónico. Lo primero que se suele decir al hablar de los electrófonos es que no todos los instrumentos que requieren para su funcionamiento de dispositivos eléctricos o electrónicos son de este tipo. Por ejemplo, la guitarra eléctrica es un cordófono, ya que el sonido está producido por la vibración de cuerdas tensas, y la función de los componentes electrónicos es amplificar el sonido (podemos decir que sustituyen a la caja de resonancia). Para entendernos, podríamos dividir los electrófonos en dos clases: los de síntesis y los de muestras, si bien es cierto que la frontera es difusa entre unos y otros, debido a que muchos de estos artilugios combinan procesos de ambos tipos y a que el modo de funcionamiento de estos instrumentos es complejo y varía mucho de unos a otros. En principio, los electrófonos de síntesis crean sonidos a partir de la nada (un oscilador genera un sonido que mediante diversos procedimientos se va modificando), mientras que los de muestras parten de sonidos existentes, que son grabados y posteriormente transformados. Entre los primeros estarían los sintetizadores y entre los segundos los muestreadores. No entraremos aquí a explicar cómo construir electrófonos a partir de la basura pero alguna idea sí que daremos.



Fabricar instrumentos musicales no es difícil, basta con un poco de imaginación y práctica. Así, lo hicieron nuestros antepasados, que empleando materiales sencillos de encontrar, fabricaban instrumentos para acompañarse en sus canciones.

A través de esta práctica se fomenta el uso de materiales reciclados: papel de diario, engrudo (harina, agua y vinagre), restos de pintura, alambres e hilos, clavos, pequeños elementos que emitan ruido, tubos de cartón, plásticos...

"La construcción de instrumentos musicales es en sí un procedimiento complejo que implica poner en juego variadas capacidades, tales como manuales, motrices e intelectuales". Se desarrolla la habilidad del trabajo en equipo, donde se enriquecen las propuestas y se posibilita un injerrelacionamiento más allá de lo social, para que el mismo sea posible se debe promover una actitud responsable, necesaria para que prospere el interés y se afiancen los logros, asumiendo los roles asignados y sobre todo disfrutando el hecho de compartir.

El hombre antiguamente para hacer música, inicialmente tendía a emplear elementos de su entorno, palos o piedras golpeadas entre sí y por supuesto su propio cuerpo. Según algunos musicólogos consistiría en golpear los muslos y el pecho con las manos y éstas entre sí, es decir dar palmas, acto que ha llegado hasta nosotros e incluso con técnicas muy depuradas, pensemos en el flamenco. Aunque las palmas se han empleado en todo tipo de culturas y músicas.

En este mismo sentido estaría "hacer pitos" que consiste en friccionar el dedo medio contra el pulgar. La acción de golpear con los pies sobre superficies sonoras o sobre el suelo es otra forma de obtener música al andar o al danzar se obtienen sonidos rítmicos, muchas manifestaciones tradicionales lo hacen desde primitivas tribus hasta folclores más actuales, como los zuecos en Holanda, los zapateados flamencos, los bailes gauchos, el moderno claqué...

La función de la música tradicional no siempre es la diversión, en muchas ocasiones es empleada para aliviar el esfuerzo del trabajo y para coordinar los esfuerzos de los propios trabajadores en accione que en muchas ocasiones son rítmicas. En estos casos se emplea como instrumento la herramienta y el propio sonido de la acción del trabajo. En los cantos de siega, por ejemplo, la música es el sonido que produce la hoz al segar el cereal y sirve también para coordinar el ritmo de trabajo.

Lo mismo podemos decir de otras muchas actividades domésticas, como el amasado de pan contra la mesa, el majado de condimentos en los morteros, el almirez y el morteruelo. Consisten en dos piezas, un recipiente en el que se introducen los ingredientes y un mango, ensanchado en su extremo con el que se trituran aquellos. El **almirez** es metálico, mientras que el **mortero** es de madera. El timbre es muy diferente, el sonido del almirez es más fuerte y metálico, y los almireces tienen un sonido más suave y hueco. El **morteruelo** o **morterillo** es una especie de mortero muy pequeño, usado por los pastores; que transforma los utensilios y la propia acción en verdadero acompañamiento musical.



Visto lo anterior es lógico pensar que también en el aspecto lúdico de la música puede acudir a estos artilugios como instrumento ocasional. Desarrollándose incluso técnicas propias muy depuradas para tocarlos y apareciendo verdaderos 'virtuosos' en su empleo, como por ejemplo golpear la mesa de madera con cucharas, tenedores o vasos.

También muy extendido es el uso de las **sartenes** de mango largo y trebederas (con tres patas que se colocaban directamente sobre el fuego del hogar) golpeadas en su mango, borde y fondo mediante una **llave** grande. Algunas de ellas tenían, como adorno muescas en el asa, lo que permitía usarlas como rascadera al pasar sobre ellas el mango de un cubierto de una cuchara o tenedor metálicos. Y ya que estamos con los cubiertos está muy extendido el empleo de las **cucharas** para tocar. En algunos países, como Canadá, se considera como un instrumento folclórico con entidad propia y existen músicos especialistas en él, obteniendo asombroso resultados. También en él nuestro se han empleado, se prefieren las de madera, generalmente dura, aunque han sido ya sustituidas por las metálicas de alpaca y más modernamente de acero. Hay diversas maneras de tocarla, normalmente de dos en dos sujetas, pero libres, entre los dedos con las partes convexas de las palas enfrentada y haciéndolas entrechocar al golpear alternativamente el muslo y la palma de la mano, y, según la habilidad, el pecho u otras partes de cuerpo. Otra forma es apretando ambas entre sí y haciendo pasar el filo de un cuchillo o el mango de otro cubierto entre las palas. Los platos y las tapas de las ollas, especialmente las metálicas también sirven para hacer música, de hecho eran empleados como sustituto de la pandereta y en ocasiones se tocaba con una técnica semejante.



También los **palos de escoba** rotos, antiguamente de caña, eran empleados para hacer **rascaderas**, haciendo muescas y rascando con otro objeto, **cañas**, haciendo un corte longitudinal, pero sin llegar a cortarlas del todo, dejando un mango y rebajando la parte inferior en uno de las secciones para mejorar el movimiento se hacía repicar golpeándolo contra la palma de la mano o entre los dedos pulgar e índice. También era empleada para fabricar pitos de caña, es decir, **flautas de pico** y **pequeñas flautas traveseras**, muy populares en nuestra península. Estas cañas se producían en gran cantidad en la costa Mediterránea y Aragón, pero gracias a la industria de la escoba se distribuyeron por todas las comarcas, proveyendo, además del artículo de limpieza también del material para instrumentos incluso a lugares en donde no crece éste vegetal.

En 1870 una conocida marca de anís introdujo una botella con unos característicos relieves en su superficie, que nos han llegado hasta hoy. Su fin inicial era facilitar su sujeción y que no se resbalase de las manos. Que poco se imaginaban que se iba a convertir en uno de los instrumentos más populares. La inventiva tradicional no desaprovechó ésta oportunidad y la **botella de anís** se extendió rápidamente. Sujetándola por el cuello con la mano izquierda apoyada sobre el pecho, se raspa con un tenedor metálico sobre las estrías de vidrio. Si se golpea la boca de un **cántaro** con una **alpargata** de esparto, produce un sonido grave y profundo, éste 'instrumento' es empleado para hacer bajos. No permite muchas posibilidades de lucimiento del músico, pero es un excelente acompañamiento. El sonido es más profundo cuanto mayor sea el cántaro.



Igualmente se podía dar uso musical a algunos aperos de labranza, como golpeando la reja del arado o una criba nueva, éstas eran de piel tensa sobre un bastidor redondo. La piel era taladrada con agujeros de la medida deseada de criba, pero en muchas ocasiones se adquiría sin agujeros y era el propio comprador el encargado de hacerlos a su necesidad. Recién comprada pues servía perfectamente de pandero o pandereta. También se podía usar incluso una vez taladrada.

Los restos de comida pueden también servir en ocasiones para hacer instrumentos musicales, y es bastante corriente encontrar flautas, silbatos o rascaderas fabricadas con huesos de animales que han servido de alimento. La mayoría de los niños han fabricado **silbatos** con las **pepitas de los albaricoques**, raspando por una de sus aristas, haciendo un agujero y vaciándolo de la pulpa interior, o bien realizando dos agujeros en las caras más planas. Se tocan soplando por dichos orificios. Con media cáscara de nuez, limpia y seccionado

el extremo más agudo se hacen los **carajillos**, que se hace sonar mediante un palito introducido en una cuerda, que retorcida sirve de muelle. Al pulsar en uno de los extremos, el regreso del otro golpea contra el borde de la cáscara.

Por último citaremos un instrumento muy empleado en Navidad. Con los huesos de las patas de cordero, metatarsianos u otros alargados, se construyen la huesera o **arrabel**, también llamada ginebra. Consiste en varios de éstos huesos, de 10 a 15, paralelos entre sí y sujetos sus extremos mediante una cuerda o alambre. Pueden estar juntos o algo separados y ser de longitud semejante o colocados en forma decreciente. Así formado el instrumento se cuelga del cuello y se tensa hacia abajo, ligeramente inclinado con la mano izquierda, mientras que con la derecha se pasa una castañuela o un palo para obtener diferentes ritmos. Este instrumento es citado ya por Cobarrubias y por el "Diccionario de Autoridades". Y documentado en la enciclopedia francesa aunque en su versión de madera, ya que también se podía construir con palos o cañas.



Éstos son algunos ejemplos de instrumentos de este tipo. Sin duda ha habido muchos, ya que la inventiva popular ante la necesidad de hacer música no se detiene ante la falta de instrumentos más elaborados.

María Luisa Arjona Fernández

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Matilde María Guerra Rodríguez

Hay que reconocer que la ortografía en sí misma no es demasiado motivadora. Tal vez en los niveles más elevados, los aprendices pueden sentir la satisfacción de haber escrito un texto correcto y esmerado. Pero si la ortografía es poco atractiva, sí que pueden serlo los textos y las actividades con los que se aprenda y se practique.

Otro problema que ocasiona el aprendizaje de los aspectos más arbitrarios de las reglas gramaticales es la dificultad de memorizar reglas. Fue el único recurso, a lo largo de mucho tiempo, en la enseñanza tradicional: memorizar reglas, aplicarlas para llenar espacios en blanco y hacer dictados. Actualmente, los nuevos materiales disponen de ejercicios más graduales: suelen partir de la observación para que el alumno formule hipótesis sobre la regla, después la explicitan y, finalmente, se aplica y se refuerza con actividades variadas.

A menudo, las actividades, a pesar de ser las adecuadas, presentan algunos problemas que hay que evitar. Por ejemplo:

- El afán de reunir un gran número de palabras con el mismo sonido o con el mismo encuentro silábico hace perder de vista cuál es el vocabulario básico que necesitan los alumnos, sobre todo en los niveles iniciales, y lleva a trabajar con palabras extrañas y alejadas de su realidad.
- Limitan la ortografía a la relación sonido/grafía.
- Son listas de palabras descontextualizadas.
- Son prácticas mecánicas y reiterativas, en general fáciles de solucionar, ya que aíslan un sólo fenómeno en cada ejercicio.
- Son poco variadas. Todos los fenómenos ortográficos suelen tener el mismo tratamiento y el mismo tipo de actividad. La técnica más utilizada es la de llenar espacios en blanco o corregir.
- Son pesadas y lentas de verificar en el aula.

Al realizar los ejercicios tradicionales, no hay sorpresas ni novedades. Los métodos de trabajo son siempre los mismos. Los alumnos llegan a adquirir el hábito de resolver la mecánica del ejercicio, pero eso no siempre garantiza el uso posterior de la solución correcta ni, en definitiva, que hayan aprendido la regla o el punto ortográfico. Podemos comprobarlo cuando posteriormente nos damos cuenta de que los alumnos no aplican las normas cuando escriben un texto o cuando hacen un examen.

Por este motivo, las prácticas mecánicas deberían reducirse en número y extensión, y también deberían permitir ahorrar energía de maestros y alumnos. Por el contrario, es mucho más provechoso dar a los ejercicios un carácter más cognitivo y analítico; es decir, que los alumnos tengan que razonar el uso de las reglas. Esto se puede conseguir fomentando la reflexión: dialogando maestro-alumno sobre la ortografía, fomentando la autocorrección con solucionarios, el trabajo por parejas, etc.

De esta manera también se transmite una actitud de autoresponsabilización que desarrolla la motivación y la autonomía. Conviene recordar que, ya adultos, a veces se tienen dudas ortográficas porque nadie conoce todas las palabras, y que se ha aprendido a solucionarlas solos, utilizando diversas estrategias. Por eso es interesante transmitir a los alumnos el hábito de dudar, a acotar la duda o la dificultad, a formular hipótesis y a comprobarlas con instrumentos y libros de consulta.

Ya hay maestros y escuelas que hablan a los alumnos de *las letras mentirosas* o de *las letras que engañan* para referirse a los sonidos que pueden ser representados por dos grafías o al revés. Es una manera de introducir la duda y la reflexión desde pequeños. Otro ejemplo, que en este caso trata de las opiniones que tiene un alumno para resolver una duda, es el siguiente ejercicio.

El maestro dice: *Escribe la palabra cereza. ¡Cuidado! ¡El sonido /θ/ es mentiroso! Se puede escribir con c o con z. ¿Cómo hay que escribirlo? ¿Qué harías para saberlo? ¿Cuál de estas cosas?*

Para saber cómo hay que escribir la palabra, consulto:

- mi libreta de ejercicios;
- mi libreta de palabras difíciles;
- el fichero ortográfico de la clase;
- el libro de ciencias, donde puede estar escrita o dibujada esa fruta;
- a mi compañero;
- a mi profesor;
- las palabras de los carteles del aula;
- el diccionario.

Otra manera de favorecer la autonomía es facilitar a los aprendices materiales de consulta fácil: cuadros, síntesis de ortografía, gramáticas reducidas, técnicas mnemotécnicas o "trucos" (como las conocidas BODEGA y PETACA de las consonantes oclusivas *b, d, g, p, t, c*) o bien ayudarlos a adquirir el hábito de consultar el diccionario de manera rápida y eficaz.

La variación de los ejercicios de ortografía también aporta interés y motivación. Pongámonos por un momento en la piel de un alumno e imaginémosnos cómo puede sentirse, si sabe que en cada clase se trata una dificultad ortográfica con el mismo tipo de ejercicios, del mismo libro y hechos de la misma manera. ¿Podemos comprender que no se entusiasme en absoluto por la ortografía! Por el contrario, una clase en la que cada día se hace un ejercicio distinto, nuevo, por sorpresa, variado, es mucho más sugerente.

Una manera de diversificar actividades y al mismo tiempo trabajar la ortografía como aprendizaje implícito es hacer prácticas contextualizadas en frases, segmentos y textos enteros. No podemos limitar la ortografía a la relación sonido/grafía y tratarla exclusivamente en el ámbito de la palabra. Si pensamos que siempre que hacemos expresión escrita hacemos también ortografía, tal vez podremos dedicarle menos horas y obtener los mismos resultados. Los materiales actuales suponen un adelanto respecto a las metodologías tradicionales, porque favorecen la inducción de las reglas y la autocorrección, pero aún está faltos, en general, de esta dimensión contextualizadora y textual, que da un carácter más comunicativo.

Ejercicios de ortografía

A continuación hacemos un repaso de algunas actividades didácticas, teniendo en cuenta que la muestra no es exhaustiva y que, como se ha dicho anteriormente, otras actividades más globales de expresión escrita son tan útiles como estas para adquirir la ortografía.

1. *Llenar espacios en blanco.* Se llena un espacio en blanco (letra, sílaba) o se añade algún tilde (acento, diéresis, etc.) en un contexto determinado (palabra, frase, párrafo, etc.). Suelen ser huecos selectivos que tratan un solo problema de ortografía (*b/v, g/j, etc.*).

- En palabras sueltas, a veces escogidas por su interferencia con otra lengua en contacto.
- En frases preparadas: lúdicas y un poco absurdas, que reúnen palabras con los mismos fenómenos fonéticos. Las pueden preparar los propios alumnos. Por ejemplo, con las letras *j/g*.

Ejercicio

_amás le des ho_as de pere_il a una _irafa.
En cambio a los _orilas les encantan los _eranos.

- En textos enteros. Permiten combinar diversos fenómenos ortográficos y al mismo tiempo se convierten en un ejercicio de comprensión lectora ya que hay que entender el contexto para adivinar la palabra.

2. *Segmentar.* Se trata de separar letras, sílabas o palabras:

- Sílabas: Hay que aplicar las reglas de separación de hiatos y formación de diptongos.
- Palabras: Hay que separar las palabras pegadas.

Ejemplo: *Se fue al huerto de Anna a vestirse para la obra de teatro. Se fue al huerto de Anna a vestirse para la obra de teatro.*

3. *Familias de palabras.* Con diferentes niveles de dificultad según la edad, se trata del ejercicio típico de buscar derivados, generalmente enfocado al trabajo de la morfología. Algunas familias de derivados producen fenómenos ortográficos útiles de recordar cuando se trabaja la ortografía de algún sonido.

feliz → felicidad, felices
vago → vaguedad, vagamente

4. *Juegos de letras y palabras.* Sopas de letras, crucigramas, *Scrabble*, el ahorcado, etc. No se puede desaprovechar el carácter lúdico y motivador de algunos juegos nuevos o tradicionales que tienen las letras como objeto de trabajo. Podemos aprovechar los pasatiempos de algunas publicaciones y algunos juegos del mercado, y también pueden confeccionarlos o prepararlos los propios alumnos en clase.

- *Cambiar de orden las letras.* Un alumno sale a la pizarra y escribe una palabra de un número determinado de letras. A continuación, organizados por parejas o por grupos, los alumnos escriben en un papel todas las palabras que puedan

utilizando las mismas letras pero cambiándolas de orden. Se pueden suprimir pero no añadir letras, teniendo en cuenta que cada palabra correcta valdrá tantos puntos como letras la componen.

- *Cambiar una letra.* Se puede hacer con una dinámica parecida a la anterior. Hay que formar más palabras a partir de la primera, sólo cambiando una letra de la anterior. Ejemplo: *cera* → *cara* → *parra* → *perra* → *pera*...
- *Ordenar las letras.* Los alumnos tienen que convertir en palabras reales una lista de palabras incomprensibles, ya que tienen todas las letras completamente desordenadas. Se puede encontrar más de una solución para cada una de ellas.
- *Completar la sílaba.* Se trata de completar una sílaba, siempre la misma, de manera que salgan tantas palabras como sea posible. En la pizarra, un alumno o el profesor escribe una sílaba y da las directrices: si la coloca al principio o al final es un prefijo o un sufijo respectivamente; si la coloca en el medio, puede completarse por ambos lados.
- *Cadena de palabras.* Es un juego de rapidez y agilidad mental que se puede hacer oralmente o por escrito. A partir de una palabra, rápidamente y alumno por alumno, hay que ir añadiendo a la lista una palabra que empiece por la misma sílaba que acaba la anterior. Ejemplo: *papel* → *pelmazo* → *zorro* → *rosa* → *sal*...
- *Dibujar la palabra.* Se puede hacer con varias palabras simultáneamente, en la pizarra o en el retroproyector. Los alumnos dibujan las palabras de manera que todas o una letra representen gráficamente su significado. Por ejemplo, *lluvia* con las letras en forma de gota, *oscuro* con dos ojos blancos dentro de una O completamente negra, *bomba* con una mecha en la O... Se trata de un ejercicio muy indicado para los primeros niveles, fomenta la memoria visual y la creatividad.
- *Buscar objetos.* Son cuadros caóticos llenos de muchos objetos distintos desperdigados. Las instrucciones son, por ejemplo: Busca en este dibujo 10 objetos que se escriban con el dígrafo *gu*.
- *Códigos crípticos.* Juegos de ingenio en el que las letras han sido sustituidas por signos, dibujos o números y, siguiendo alguna pista para descubrir las correspondencias, se puede conseguir leer un mensaje completo. Los pueden elaborar los propios alumnos.

Dictados

El dictado es uno de los ejercicios más utilizados en la clase de lengua y que suele gustar más a profesores y alumnos. A lo largo de un curso, el número de minutos y de sesiones dedicados a esta tarea es muy elevado. Por eso mismo hay que dedicarle especial atención.

Se trata de un ejercicio completo, práctico y útil, que no sólo supone una práctica de la ortografía, sino que contiene elementos comunicativos: lectura en voz alta y comprensión lectora. Es difícil escribir correctamente una palabra o recordar un segmento oracional si no se comprende. También es una técnica dinámica en la que el alumno está activo y practica las habilidades lingüísticas (escucha, comprende, escribe). Seguramente es la razón principal por la que los dictados gustan tanto.

La forma más conocida de dictado es la que aquí –por llamarla de algún modo– llamamos tradicional, en la que el maestro dicta lentamente un fragmento determinado y los alumnos lo transcriben en un papel. Este dictado se utiliza muy a menudo para evaluar la ortografía de los alumnos. Los pasos más habituales para realizar de una manera completa este tipo de dictado son los siguientes:

1. Explicar el tema del dictado, de dónde se ha extraído el fragmento y el tipo de texto, y comprobar que los alumnos se sitúan y son capaces de entenderlo.
2. Leer el texto una vez a velocidad normal; los alumnos tienen que escuchar y no pueden escribir. Comprobar que entienden el texto globalmente. Se pueden hacer algunas preguntas.
3. Leer segmentos del texto a velocidad normal con una pausa intercalada, un número determinado de veces (2 ó 3 veces según el grado de dificultad o el nivel de los aprendices), para que los alumnos lo entiendan y tengan tiempo de apuntarlos. Vale la pena haber segmentado previamente el texto en fragmentos breves para dictar. No hay que leer palabra por palabra, ni demasiado despacio, ni demasiado rápido, ni tampoco desfigurar el ritmo o la pronunciación habituales en la lectura: hay que hacer las contracciones.
4. Releer el texto completo otra vez para que los alumnos puedan confirmar palabras dudosas o, si es necesario, colocar en el texto algún signo de puntuación. Hay que dejar tiempo al final para que los alumnos hagan las correcciones necesarias.
5. Pedir que los alumnos lean el texto de forma silenciosa.

6. Pedir a los alumnos que comparen y comenten el dictado en pequeños grupos.
7. Dar la versión correcta del texto (fotocopiado, en la pizarra o en el retroproyector) y pedir a los alumnos que corrijan los errores con un color distinto.

En la medida en que se dedique tiempo a practicar todos los pasos anteriores (comprensión, transcripción, revisión, etc.), el dictado tendrá más rentabilidad lingüística ya que los alumnos estarán trabajando con la lengua, y por lo tanto, aprenderán más sobre ella. Si el dictado se hace deprisa, sin dobles lecturas ni revisiones, se convierte en un ejercicio rápido de evaluación.

Pero no es la única forma de utilizar la técnica del dictado. A continuación se explican diez maneras diferentes de hacer dictados, menos conocidas que la anterior, que también son útiles para trabajar determinados aspectos de gramática o de redacción. Al final también se dan algunas orientaciones didácticas para aprovechar al máximo esta técnica en la clase de lengua.

1. *Dictado por parejas.* Se forman parejas entre los alumnos. El alumno A de cada pareja tiene una hoja con unos cuantos fragmentos del dictado, con vacíos intercalados; el alumno B dispone del texto complementario, es decir, tiene los fragmentos del texto que le faltan al compañero y espacios en blanco en donde éste tiene fragmentos. Primero el alumno A dicta al B el primer fragmento y él lo apunta en su hoja; después el B dicta al A el segundo fragmento y así sucesivamente. Al final, cada alumno corrige su dictado a partir del texto escrito en la hoja del compañero. Se trata de un dictado muy rentable y activo, porque el alumno no sólo transcribe el texto, sino que también puede ejercitar la lectura en voz alta y la pronunciación. Para preparar dictados de este tipo es aconsejable buscar textos completos y breves. Aquí se muestra un modelo:

Alumno A

Al otro lado del valle, el molino ardía envuelto en llamas, y una columna de humo se elevaba en la atmósfera densa y apacible. García distinguía confusamente el movimiento de sus compañeros, irreconocibles a causa de la distancia, y

En cambio, el trayecto hasta la escuela era muy breve

Alumno B

Al otro lado del valle,

antes de incorporarse reflexionó en las posibilidades que se le ofrecía. Regresar al molino equivalía a dar un rodeo grandísimo con la consiguiente pérdida de tiempo.....

..... y brindaba la ocasión de hacer méritos delante del oficial. Optó por lo segundo y se puso de pie.

Juan Goytisolo: Duelo en el paraíso

2. *Dictado de secretario.* Figura que los alumnos son secretarios/as que tienen que tomar nota de una carta (o de otro tipo de texto). Por eso, el profesor lee el texto a velocidad normal, sin detenerse, y los alumnos toman las notas que pueden. A continuación se forman grupos de tres o cuatro alumnos que han de intentar reconstruir el texto a partir de los apuntes tomados. El profesor puede leer el texto dos o más veces. La reconstrucción que redacten los alumnos tiene que conservar,

como mínimo, la información relevante del texto. Se trata de un buen ejercicio de memoria y de redacción de textos a partir de un borrador inicial.

3. *Dictado memorístico.* El profesor escoge el fragmento para dictar y lo fotocopia en la parte posterior de la hoja de papel. Da a los alumnos un tiempo determinado para mirarlo (el suficiente para leerlo con atención). Los alumnos tendrán que leerlo e intentar memorizar la escritura de todas las palabras difíciles. Transcurrido este periodo de tiempo, los alumnos doblan la hoja de manera que no puedan volver a ver el texto; entonces escribirán en la mitad inferior del papel. El profesor dicta el texto por segmentos y hace una lectura final. La corrección es automática: sólo hay que desdoblarse la hoja de papel.
4. *Dictado-redacción colectivo.* El profesor presenta un estímulo en la clase (un dibujo o la fotografía de un personaje) y empieza a formular preguntas: *¿Quién es?, ¿A qué se dedica?, ¿Qué le gusta?, ¿De dónde viene?*, etc. Cada alumno inventa y escribe tres frases respondiendo a estas tres preguntas. Después empieza el dictado colectivo: unos cuantos alumnos (diez o doce) leen una de sus frases en voz alta y la dictan a la clase. Los demás tienen que apuntar las frases como se dictan y en el mismo orden. Para acabar, cada alumno tiene que hacer una redacción sobre el personaje a partir de las frases dictadas y de las que había escrito antes. Puede modificarlas, cambiarlas de orden, añadir alguna, pero no puede eliminar ninguna información de las dictadas. Al final se realiza una corrección individual.
5. *Dictado grupal.* Cada alumno tiene que escribir cinco frases sobre algún tema. Se forman grupos de cuatro alumnos y se hace un dictado entre los miembros de cada grupo: cada alumno dicta sus frases a los demás. Al final, se corrigen y se comentan los errores que se puedan plantear. Para hacerlo, los alumnos consultan diccionarios y gramáticas y pueden pedir asesoramiento al profesor. También se puede pedir a los alumnos que hagan una redacción final a partir de las frases dictadas, como en el ejercicio 3. Posibles temas para este dictado: *¿Cómo sería la vida si no existiesen los coches? Escribe 5 cosas que te molesten muchísimo. ¿Qué pasaría si pesásemos 150 kilos?*
6. *Medio dictado.* Es un dictado tradicional en el que, de vez en cuando, el alumno tiene que añadir algunas frases inventadas por él mismo. Al final se pueden leer algunos de los textos resultantes en la clase. El modelo siguiente es una muestra de este tipo de dictado.

Cuando llegamos al pueblo preguntamos dónde estaba la casa. En una tienda nos indicaron cómo podíamos llegar hasta allí. había que atravesar el quince minutos más tarde ya estábamos allí. A todos nos gustó. Era una casa pequeña con dos

La sala era muy amplia, iluminada y acogedora, un lugar perfecto para pasar largos ratos y conversaciones distendidas. Desde la terraza había una vista magnífica:

Desde el primer día supimos que estaríamos muy a gusto y que, quince días más tarde, nos sabría mal tener que marcharnos.

7. *Dictado fonético (computador fonético).* Se trata de dictar unas cuantas palabras *difíciles* que los alumnos desconozcan y que presenten problemas de ortografía (tildes, diéresis, b/v, etc). Ejemplos: *gerontología, herbívoro, exacerbar, averigüéis*. El profesor dicta una vez cada palabra y sólo la vuelve a repetir si algún alumno la dice en voz alta. De hecho, el profesor hace de computador fonético que va repitiendo cada palabra siempre que se dice en voz alta y tantas veces como se pronuncie. El interés del ejercicio es que cada alumno tiene la oportunidad de decir y de escuchar cada palabra tantas veces como lo necesite. Se pone énfasis en la audición y en la pronunciación de sonidos y palabras difíciles. Al final, se corrigen las palabras en la pizarra y se comentan sus dificultades.
8. *Dictado telegráfico.* El profesor sólo dicta las palabras llenas (nombres, verbos, adjetivos) y sin flexión morfológica de cada frase, como si fuera un telegrama, y el alumno tiene que apuntar la frase completa, restituyendo todo lo que haga falta (artículos, preposiciones, morfemas, etc.) De esta manera se pone énfasis en el componente morfosintáctico del texto. Por ejemplo, el profesor dicta: *Juan levantó todavía dormido metió ducha encontró agua fría*, y el alumno puede escribir: *Juan se levantó y, todavía dormido, se metió en la ducha y encontró el agua muy fría*.
9. *Dictado para modificar.* El profesor dicta unas frases que los alumnos deben transformar directamente cuando las apuntan en el papel, siguiendo varios criterios: formar el plural, buscar el contrario, la versión más culta, etc. Por ejemplo, se dicta: *Los padres creyeron oportuno sentarse a la sombra y descansar un rato* → *Los niños creyeron oportuno estar de pie al sol y corriendo durante unos breves instantes*. Es un dictado creativo, sobre todo en relación al léxico.

10. *Dictado cantado.* Este dictado reproduce una situación real con la que nos podemos encontrar en la vida normal: hemos comprado un disco, hay una canción que nos gusta mucho, nos gustaría tener la letra pero no está impresa. El profesor escoge una canción y los alumnos la escuchan intentando apuntar la letra. Es bueno que hagan una marca cuando se pierden un verso entero. Una segunda audición servirá para ir llenando huecos y confirmando las palabras apuntadas. Después los alumnos, por parejas o en pequeños grupos, completan lo que les faltaba comparando qué ha apuntado cada uno. Para esta actividad es bueno escoger canciones con estribillo (fragmentos que se repiten íntegramente) y espacios con música para que tengan tiempo de ir escribiendo lo que han retenido en la memoria.

Finalmente, vale la pena hacer algunas consideraciones generales sobre la técnica del dictado:

- El dictado puede ser una técnica de evaluación para medir la comprensión oral y el dominio de la ortografía de los alumnos, pero no es necesario utilizarlo así siempre. El dictado es también muy útil como *herramienta de aprendizaje* y, si se practica con este objetivo, hay que poner énfasis en otros aspectos al margen de la corrección y la nota finales: el trabajo del alumno, el proceso de comprensión y de transcripción del texto, la selección del texto, etc. Desde este punto de vista son muy útiles los tipos de dictado propuestos anteriormente.
- Es interesante *variar* bastante a menudo la manera de hacer el dictado, para que los alumnos no tengan la sensación de que están repitiendo una y otra vez el mismo tipo de ejercicio. Además, variando el dictado también se consigue poner énfasis en aspectos distintos de la lengua: la ortografía, la redacción, la creatividad, etc. Para variar de dictado hay que tener en cuenta los siguientes puntos:
 - Variar la técnica del dictado: se puede hacer un dictado tradicional, de secretario, de grupo, colectivo, por parejas, etc.
 - Variar el tipo de texto del dictado. Tradicionalmente se suelen dictar sólo muestras de buena literatura, pero también se pueden dictar noticias del diario, anuncios publicitarios, correspondencia, entrevistas, frases sueltas, textos de los propios alumnos, etc.
 - Variar la interacción y los papeles. Se puede trabajar individualmente, por parejas, en pequeño grupo, en grupos mixtos, cambiando los miembros del grupo, etc. Los alumnos también pueden intercambiarse los papeles de dictador, apuntador, corrector, etc.
- Hay que dar al alumno un papel activo. Además de escuchar y transcribir, los alumnos pueden encargarse de seleccionar textos para dictar, de dictarlos, de corregirlos, de transformar los textos dictados, etc.
- Tradicionalmente los profesores siempre hemos puesto el énfasis del dictado en el producto final, en el texto escrito que producen los alumnos. Pero también es muy interesante para el aprendizaje dar importancia al proceso de trabajo que sigue el alumno para hacer el dictado. Realmente vale la pena dedicar tiempo a preparar el dictado, a dictar repetidamente el texto y a pedir a los alumnos que lo revisen, lo corrijan y lo mejoren antes de darlo por terminado. De esta manera se concentran más en la lengua, en el texto escrito y en su calidad. Un buen ejemplo de este enfoque es el conocido *dictado preparado* de Galí, 1926, en el que los alumnos copian el texto y realizan ejercicios sintácticos y léxicos, antes de transcribir el propio texto dictado.
- Se puede combinar el dictado con otros tipos de técnicas de redacción, de análisis gramatical o de corrección, de manera que el propio dictado sea más variado, original y creativo. Un dictado puede ser un punto de partida para una redacción muy creativa o para un trabajo sobre cualquier tema. El dictado también puede utilizarse como vehículo de transmisión de textos diversos: se pueden dictar unas afirmaciones sobre un tema del programa (que después hay que debatir), un texto para analizar o un fragmento que hay que completar.
- La corrección del dictado es otro aspecto importante a tener en cuenta. Una de las maneras más conocidas de corregir es hacer el dictado en la pizarra; es decir, un alumno lo apunta en la pizarra y después se corrige entre toda la clase. Con la misma técnica se gana mucho tiempo utilizando el retroproyector: el alumno apunta el texto en una transparencia y después se proyecta en la pared para corregirlo. También se puede corregir de otras maneras: por parejas, en pequeño grupo, autocorrección en casa con el texto original, etc. Finalmente, hay que decir que la corrección varía según el tipo de dictado y que la propia corrección tiene importancia distinta según la técnica y el texto.

Matilde María Guerra Rodríguez

TÉCNICAS PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE ORAL

Miriam Martín Gómez

INTRODUCCIÓN.

El lenguaje oral es aquel que se establece entre dos personas o más personas, tiene como medio de transmisión el aire y como código un idioma. Además, este lenguaje oral presenta las siguientes características:

- **Expresividad:** es espontánea y natural y está llena de matices afectivos que dependen del tono que empleamos y de los gestos; por eso tiene gran capacidad expresiva.
- **Vocabulario:** sencillo y limitado y normalmente está lleno de incorrecciones como frases hechas (muletillas) y repeticiones, o sea, entonces, no,...
- **Hablar correctamente:** hablar despacio y con un tono normal, vocalizar bien, evitar muletillas, llamar a las cosas por su nombre evitando abusar de "cosa", "cacharro"; evitar palabras como "tío", "guay" o utilizar los gestos correctos sin exagerar.

En la Educación Primaria en lo que se refiere al lenguaje oral tenemos que hacer mención de los dos conceptos que lo abarcan:

- **Comprensión oral:** capacidad de interpretar correctamente el pensamiento de los demás, es la acción de escuchar. El niño actúa como receptor de estímulos auditivos para comprender los mensajes que recibe.
- **Expresión oral:** capacidad de poder expresar oral y correctamente el pensamiento propio, acción hablada, esta relacionada con la definición de lenguaje como expresión verbal del pensamiento. El niño actúa como emisor y expresará su mensaje a los demás receptores a través del lenguaje oral. El principal tema de conversación suele ser "lo propio".

Pues bien, para desarrollar este lenguaje oral proponemos el desarrollo de diferentes tipos de actividades, las cuales las iremos viendo a lo largo de este escrito.

ACTIVIDADES O JUEGOS DE OBSERVACIÓN.

Los juegos y actividades de observación, conversación, vocabulario y elocución van interconectadas y se podrán efectuar simultáneamente pero por estructuración didáctica los analizaremos por separado.

La facultad de observar estimula el desarrollo de la comprensión de los acontecimientos por parte del niño posibilitando en el niño la consecución de los siguientes objetivos:

- Desarrollar y perfeccionar en el niño las capacidades de observación, la atención, la discriminación y la identificación, al establecer relaciones entre las imágenes y lo que representa.
- Tomar conciencia del entorno o del ambiente que le rodea, es decir, de la naturaleza física, de los animales, de las personas, etc.
- Favorecer el desarrollo de la expresión y comprensión oral en el niño, es decir, verbalizar lo que observa.

Dentro de estas actividades podemos distinguir dos tipos:

1. Observación de seres reales, que a la vez se subdividen en:
 - Observación de seres vivos: se enumeran y se describen o explican objetos, cualidades o acciones. Estos seres vivos podrán ser vivos en quietud o movimiento.
 - Observación de seres inanimados: objetos naturales y objetos artificiales
2. Observación de representaciones de objetos: podrán observarse dibujos, láminas, diapositivas,...

Para el desarrollo de este tipo de actividades tenemos que llevar a cabo el siguiente proceso didáctico (Carle, 2008):

1. **Motivación inicial:** antes de realizar las observaciones se narra un pequeño cuento o anécdota o se recuerda alguna secuencia del cuento para enlazar la actividad de observación con el cuento o bien con el centro de trabajo lúdico.
2. **Observación de los objetos o láminas:** el maestro presenta a los niños el ser o el objeto o lámina motivo de la observación y los niños enumeran lo percibido tanto cualidades como acciones y estados de ánimos.
3. **Actividades de conversación, vocabulario y elocución:** simultáneamente el profesor intervendrá corrigiendo las enumeraciones o descripciones no correctas ayudándoles a describir objetos o acciones nuevas. La observación derivará en un ejercicio o entrenamiento de vocabulario. Si se dialoga o se conversa sobre algún aspecto observado aquella

- actividad se convertirá en una actividad de conversación. Si se corrigen defectos de vocalización, pronunciación, proponiendo la correcta articulación, tono y ritmo estaremos efectuando ejercicios de elocución.
4. **Psicomotricidad y expresión dinámica:** después de observar y enumerar acciones, los niños realizarán acciones mímicas correspondientes a las respuestas que den en el paso anterior. De hecho suele dar pie la narración y la observación a que se represente dramáticamente el cuento.
 5. **Expresión plástica:** finalmente los niños podrán expresarse plásticamente realizando dibujos u otras actividades relacionados con alguno de los objetos, cualidades o acciones observados.

ACTIVIDADES DE CONVERSACIÓN.

La conversación es la forma de lenguaje oral más espontánea y frecuente que se da en los seres humanos. La actividad de diálogo o de conversación se introducirá en la escuela de modo espontáneo, normal y natural. El maestro/a deberá de incitar a conversaciones sobre motivos de la experiencia inmediata para los niños /as (desde edades muy tempranas).

Entre sus objetivos se encuentran los siguientes:

- Habituarse al niño a expresar sus ideas de forma correcta y adecuada tanto a nivel de contenido como de forma. Favorecer el desarrollo de la expresión oral (productiva y oral).
- Procurar que exista una comprensión correcta de la conversación por parte de los niños que intervienen en la misma. Favorecer el desarrollo de la comprensión oral.
- Desarrollo y enriquecimiento de su vocabulario incorporando nuevos vocablos y corrigiendo los que usan de forma inadecuada.
- Erradicar defectos de elocución mediante una adecuada pronunciación y acentuación de palabras y frases.
- Habituarse al niño a expresar su personalidad a través del lenguaje mímico: gesticulación, expresión facial y la parte desconocida de la fonética que es la suprasegmental (acento, ritmo y entonación).
- Utilización adecuada de formas socialmente establecidas que son las funciones comunicativas del lenguaje.
- Fomentar el hábito de escuchar y de respetar la opinión ajena.

Además, para realizar este tipo de actividades seguiremos los siguientes apartados para un buen proceso didáctico:

1. **Motivación inicial:** motivaremos previamente al niño relacionando la conversación con hechos o personajes de los cuentos.
2. **Coordinación o dirección del diálogo entre niños y niñas:** con comprensión por parte de los alumnos de las ideas fundamentales del tema o centro de interés, objeto de la conversación. Fundamental que el maestro/a no debe convertirse en protagonista de la acción, su función será la de motivar, coordinar, dirigir y moderar la conversación procurando que todos los niños intervengan en la actividad conversacional en un clima idóneo, procurando que los niños guarden cierto orden en sus intervenciones respetando el turno de palabra.
3. **La elocución:** corrección por parte del maestro/a de los defectos de elocución que cometan los niños/as.
4. **Actividades de vocabulario:** el maestro/a explicará conceptos, ideas o palabras desconocidas o dudosas para desarrollar en el niño/a la comprensión y expresión oral.
5. **Psicomotricidad:** para dar un carácter lúdico a las conversaciones podrán dramatizarse algunas partes de las mismas, es decir, secuencias del cuento motivadoras.
6. **Expresión plástica:** los niños/as representarán plásticamente algunas secuencias relacionadas con el tema objeto de la conversación.

ACTIVIDADES DE VOCABULARIO.

La enseñanza de vocabulario es fundamental en la escuela. Presenta los siguientes objetivos:

- Favorecer la comprensión oral y la comprensión lectora. Comprender las relaciones semánticas entre las palabras y los distintos matices que pueda adquirir su significado.
- Favorecer la expresión oral y escrita utilizando los vocablos adecuados al nivel del niño/a de estas edades.
- Enriquecimiento progresivo del léxico de cada niño/a. conocer el significado de las palabras o vocablos e incorporarlo a nuevas frases o contextos.
- La elocución correcta de vocablos difíciles o nuevos.
- Posibilitar la producción de textos orales sencillos a ser posible relacionados con Andalucía.

Ahora bien, según el momento de su utilización podrán ser:

1. **De vocabulario sistemático o programado:** para efectuarlo en un momento determinado del horario escolar y estará relacionado con los cuentos, los centros de trabajo lúdicos o palabras motivadoras.
2. **De vocabulario ocasional:** se realiza con motivo de la aparición de palabras desconocidas, nuevas o de significado dudoso que aparezcan en un momento dado de los cuentos, centros de trabajo o actividades de clase.

Por último, el proceso didáctico llevado a cabo en este tipo de actividades será el siguiente:

1. Motivación inicial: actividades previas en las que se efectúan una pequeña presentación de las palabras relacionándolas con el cuento o centros de trabajo.
2. Enumeración de palabras: los niños/as enumeran palabras relacionadas con el asunto o tema. Se trabajará por medio de la observación directa de seres reales o representaciones plásticas de los niños/as.
3. La elocución: cuidando una elocución correcta de las palabras que se vayan enumerando insistiéndose en una correcta vocalización.
4. La comprensión: las palabras enumeradas son comentadas y explicadas por parte de los niños/as porque es un enfoque centrado en el alumno/a. esta actividad derivará en una conversación cuyo fin primordial será conseguir la correcta comprensión de los vocablos o palabras.
5. La Psicomotricidad: representada mediante gestos, mímica,...relacionado con palabras que se quieran trabajar. Dramatizaciones.
6. Expresión plástica: representación plástica de todo el vocabulario trabajado en el centro lúdico.

ACTIVIDADES DE ELOCUCIÓN.

Son actividades que se programan y efectúan para que los niños/as puedan vencer las dificultades de articulación o vocalización que presentan determinados sonidos. Al mismo tiempo favorecen la respiración y el control de su propia voz. Sus objetivos son los siguientes:

- Pronunciación correcta de los vocablos desde el punto de vista fonético.
- Entonación correcta de palabras y frases.
- Intentar que el niño/a mejore la pronunciación de letras y palabras mal expresadas por vicios o trastornos del lenguaje oral.

Dentro de este tipo de actividades, las más frecuentes son los trabalenguas. Se definen como una palabra, frase o elocución difícil de pronunciar, que consiste en repetir palabras cuyas similitudes fonéticas se prestan por su dificultad de pronunciación a confusiones. Son ejercicios de elocución con dificultades programadas para que el niño/a pacte y ejercite fonemas difíciles para su correcta pronunciación. Mediante una repetición lúdica de los trabalenguas se llegará a una correcta acentuación, entonación y pronunciación de los mismos. Existen diferentes tipos de trabalenguas:

- Frases trabalenguas: se repite un sonido determinado, por ejemplo: Pablito clavo un clavito,...
- Poesías trabalenguas: poesía que incluya fonemas de difícil pronunciación.
- Canciones trabalenguas: similares pero más largas y tendrán ritmo y música en la mayoría.

En cuanto al proceso didáctico a seguir será el siguiente:

1. Motivación inicial: relacionar el trabalenguas con argumentos o personajes del cuento motivador o los contenidos del centro de trabajo.
2. Pronunciación y entonación por parte del maestro/a: deberá ser lenta haciendo hincapié en los vocablos que deseemos trabajar en la elocución.
3. Repetición por parte del maestro/a: efectuando las acciones mímicas que corresponda al sentido del texto (con un juego de psicomotricidad).
4. Repetición correcta y lenta por parte de los niños/as: hasta llegar a una rápida dicción (vocalización).
5. La psicomotricidad: mientras pronuncian el trabalenguas van realizando los juegos psicomotrices correspondientes.
6. Expresión plástica: los niños/As representarán plásticamente personajes o secuencias de los trabalenguas.

Como mencionamos al principio, como estos cuatro tipos de actividades se encuentran muy relacionadas, es por ello por lo que proponemos diferentes actividades en las que se entremezclan los diferentes tipos expuestos anteriormente:

- ¿QUÉ HAY EN LA CAJA? Se trata de una actividad de observación, conversación y manipulación de objetos.
- JUEGO DEL NO, NO. Actividad de conversación, vocabulario y elocución.
- VAMOS A COMPRAR. Actividad de vocabulario, conversación y elocución.
- LA CARTERA DEL CARTERO. Actividad de elocución y vocabulario.

ACTIVIDADES O JUEGOS DE INVENCIÓN, CREACIÓN O IMAGINACIÓN.

En este tipo de actividades podemos distinguir las siguientes: terminación de cuentos incompletos relacionados con los cuentos, centros de trabajo o palabras motivadoras; preguntas imaginarias y las adivinanzas. Pasemos a ver cada uno de ellos de manera más extensa.

1) Terminación de cuentos incompletos relacionados con los cuentos, centros de trabajo o palabras motivadoras.

Tiene que estar relacionado con los contenidos del centro de trabajo lúdico. Además, deben ser cortos y desconocidos por el niño/a y en ellos aparece la creación literaria por parte del niño/a (uso creativo del lenguaje).

El proceso a seguir es el siguiente:

1. Motivación inicial.
2. Empezar el cuento con una frase usual.
3. El maestro/a seguiría la narración pero en un momento determinado la narración se interrumpe y se lanzará la pregunta a los niños/as ¿Qué sucedió? ¿Qué pasó entonces?

Existen diferentes formas de trabajarlos. O bien se dirige al grupo de niños/as que conteste el que quiera o bien a un solo niño/a. se utilizará cada uno en función del objetivo del profesor. La actitud del profesor debe ser la de moderador.

2) Preguntas imaginarias.

Resolución de casos posibles relacionados con los cuentos o centros de trabajo (ejemplo: ¿Qué harías si...?) que nos sirve para trabajar los tiempos verbales. Se presentan en forma de pregunta que se hace a los niños/as para que contesten lo que se les plantea. Son ejercicios de entrenamiento de la imaginación e inventiva de los niños/as porque ayudará a la resolución de futuros problemas, convertirse en personas autónomas. Existen dos tipos:

- Realistas: por ejemplo ¿Qué harías si se inundara el colegio?
- Irreales o fantásticos: por ejemplo ¿Qué pasaría si no volviese a llover nunca?

Ahora bien, el proceso didáctico será el siguiente:

1. La narración del cuento relacionado con el centro de trabajo.
2. El profesor plantea la pregunta imaginaria (realista o fantástica).
3. Los niños/as dan respuesta a las preguntas.
4. La realización de un ejercicio de conversación.

3) Las adivinanzas.

Son actividades lúdicas en forma de juego que son empleadas como medio de instrumento para acertar o resolver acertijos. Son útiles porque ayudará al desarrollo progresivo de las capacidades intelectuales del niño/A, les obliga a pensar de una manera lúdica, desarrollando la imaginación, creatividad y fantasía.

Hay diferentes tipos pero las más comunes son las populares en verso, después hay juegos como "el veo veo" o "que estás haciendo", que se plantean a modo de adivinanzas.

El proceso didáctico es el siguiente:

1. Motivación inicial donde se recuerda alguna secuencia del cuento motivador.
2. La propuesta oral de la adivinanza en la que intentaremos establecer un vínculo con el centro de interés.
3. Conversar sobre el texto de la adivinanza para que el niño/a se de cuenta que la solución se deriva del texto de la adivinanza en sí y a continuación se verificaría la exactitud de la solución.
4. La explicación en la que se compararían las diversas soluciones que dan los niños/as y verificaríamos su acierto o falsedad.
5. Psicomotricidad: si resulta la adivinanza realizar gestos del texto en sí o de la solución del texto de la adivinanza.
6. Expresión plástica, por ejemplo haciendo libros de adivinanzas con ilustraciones.

ACTIVIDADES DE POESÍAS O RECITACIONES.

La finalidad es acercar al niño/a afectiva, intelectual y personalmente en la poesía alimentando su sensibilidad con el fin de que disfruten de la función expresiva del lenguaje que surge cuando se usa el uso creativo de este.

La poesía se presenta para el niño/a como una oportunidad de contemplar y de jugar con las palabras. También se trabajaría todos los aspectos de la elocución (acento, entonación,...).

El carácter lúdico de las poesías facilitará la aproximación del niño/a a un lenguaje rítmico, musical y afectivo (sensibilidad).

Los objetivos de este tipo de actividades son los siguientes:

- Enriquecer el lenguaje del niño/a ampliando su vocabulario (activo y pasivo) lo cual se plasmará posteriormente en su expresión escrita.
- Posibilitar el contacto lúdico con la lectura.
- Cuando el niño/a experimenta la musicalidad del poema resulta un nuevo objetivo que es educar su sentido estético y ejercitar la función lúdica y poética del lenguaje fomentando el uso por la lectura y favoreciendo el desarrollo de la creatividad y fantasía.
- Corregir las derivaciones elocutivas y ayudar en la pronunciación correcta de los vocablos.

En cuanto al proceso didáctico debemos seguir el que se presenta a continuación:

1. Motivación inicial: se retomaría alguna secuencia de la poesía, con el cuento o con el centro de trabajo.
2. La recitación por parte del profesor con emoción, gesticulación,...: dándole vida al poema.
3. El diseño de ejercicios de conversación y vocabulario basado en las ejercitaciones: se entablaría una conversación a nivel de clase aclarando vocablos, frases dudosas,...hasta lograr que los niños/as tengan una perfecta comprensión del texto.
4. Una nueva recitación pero con juegos psicomotrices por parte del maestro/a.
5. La recitación en sí por parte de los niños/as acompañada de ejercicios de psicomotricidad que pueden ser individuales, grupales o a nivel grupo-clase.

DRAMATIZACIONES LÚDICAS O JUEGOS DRAMÁTICOS.

Una de las actividades más interesantes para conseguir el desarrollo de la expresión y comprensión oral porque mediante el juego dramático el niño/a expresaría pensamientos, sentimientos y emociones integrando movimientos y palabras (lenguaje verbal y no verbal).

Existen diferentes tipos, veamos cada uno de ellos:

1. Dramatizaciones formales: las que se preparan para ser representadas ante un público (auditorio, teatro). Puesta en escena del cuento, poesías dramatizadas que se hacen en los festivales escolares.
2. El teatro de guiñol: puede tener carácter formal cuando se dramatizan cuentos ensayados con el fin de representarlos ante un público pero también un cierto carácter informal cuando los niños/as espontáneamente manifiestan su creatividad y originalidad a través de los muñecos dando vida a situaciones bien de carácter real o bien de carácter imaginario.
3. Juegos dramáticos espontáneos o libres: tendrán carácter informal porque serán juegos principalmente de improvisación en el que los niños/as juegan a imitar lo que ven aunque lo fundamental es que simultáneamente expresan lingüísticamente sus vivencias sobre las acciones representadas.
4. Juegos de dramatización organizados informalmente en la que la función del maestro/a será animar y coordinar la representación o los juegos. Estos a su vez, se clasifican en:
 - a. Dramatizaciones de lecturas o cuentos motivadores: el maestro/a efectuará primero la narración, es decir, el maestro/A volvería a leer el cuento y los niños/as realizarían la psicomotricidad que corresponden a esas acciones narradas. La forma de trabajarlos es, o bien actúan todos a nivel de clase o bien en diferentes grupos actuando tantos niños/as como personajes aparecen en el cuento.
 - b. Juegos de expresión corporal: juegos dramáticos para representar escenas o bien imaginarias o bien, de la vida real. Suele realizarse en forma de juegos físicos pero lo fundamental es que en ellos, se emplea el lenguaje como motivo principal lúdico. Existen cuatro tipos y todos reúnen unas características similares:
 - i. Juegos o cuentos psicomotrices: relatos breves relacionados con el centro de trabajo de la lectura motivadora acompañados de acciones físico-mimicas adecuadas al texto a realizar con los niños/as.
 - ii. Juegos de imitación o creación de acciones: a su vez sirven para desarrollar la fuerza, la habilidad y el desarrollo físico.
 - iii. Juegos de animación.
 - iv. Juegos de relajación: carácter estático.

Por último, el proceso didáctico en estas actividades lo mostramos a continuación:

1. El maestro/a narra o lee el cuento elegido.
2. Se realizarán actividades de conversación para verificar la comprensión del texto.
3. Los niños/as dramatizan o representan las acciones elementales del cuento narrado.
4. Expresión plástica en la que los niños/as realizarán sobre alguna secuencia de la dramatización por ejemplo, preparar los materiales como carteles, decorados o cortinas.

CONCLUSIÓN.

Para terminar me gustaría decir que en la Educación Primaria, la adquisición de las competencias comunicativas, comprensión y expresión, debe entenderse como:

- Motor de la formación personal.
- De la adquisición de conocimientos.
- De la autonomía personal para acceder a aprendizajes futuros.
- Para el desarrollo integral de la persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Aller, C. (1998). Apéndice: Juegos y Actividades. Bloque II: Lenguaje Oral. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Carle, E. (2008). Mi primer libro de palabras. Editorial Kokinos.

REFERENCIAS WEB.

- <http://www.monografias.com>
- <http://www.wikipedia.org>

Miriam Martín Gómez

EL JUEGO EN LA ESCUELA COMO FORMA DE APRENDIZAJE

Sara Tinoco Gardón

INTRODUCCIÓN.

La fuerza motivadora y el interés intrínseco que los niños incluyen en sus juegos nacen de la propia naturaleza epistemológica de ser humano; por eso juego y aprendizaje necesariamente están relacionados. Se considera el juego como una actividad de gran potencialidad para el desarrollo y el aprendizaje.

El juego constituye un escenario psicosocial donde se produce un tipo de comunicación rica en matices, que permite a los niños y niñas indagar en su propio pensamiento, poner a prueba sus conocimientos y desarrollarlos progresivamente en el uso interactivo de acciones y conversaciones entre iguales.

"El juego nunca deja de ser una ocupación de principal importancia durante la niñez". La vida de los niños es jugar y jugar, la naturaleza implanta fuertes inclinaciones o propensiones al juego en todo niño normal.

Los niños juegan por instinto, por una fuerza interna que los obliga a moverse, manipular, gatear, ponerse de pie, andar, prólogos del juego y del deporte que la disciplina. Juegan movidos por una necesidad interior, no por mandato, orden o compulsión exterior, la misma necesidad que haría que un gato persiga una pelota que rueda y que juegue con ella como lo haría con un ratón.

El juego profundamente absorbente es esencial para el crecimiento mental. Los niños capaces de sostener un juego intenso acercan a la probabilidad de llegar al éxito cuando haya crecido.

Durante el juego el niño inicia gozosamente su trato con otros niños, ejercita su lenguaje hablando y mímica, desarrolla y domina sus músculos, adquiriendo conciencia de su utilidad

Es necesario recordar que el niño juega porque es un ser esencialmente activo y porque sus actos tienen que desenvolverse de acuerdo con el grado de su desarrollo mental.

CONCEPTO DE JUEGO.

A lo largo de la evolución biológica de las especies se observa con curiosidad que el juego es una conducta asociada a la capacidad cerebral de las criaturas, dándose una razón directa entre la cantidad de juego y la cantidad de masa cerebral de las mismas. En criaturas de estructura elemental no se observa este tipo de conducta; por el contrario, tiene su apogeo en los mamíferos, y dentro de éstos en el hombre llega a ser una institución cultural. Si partimos de la base de que la cultura es la forma peculiar que el ser humano ha elegido para adaptarse, progresar y dominar el medio ambiente en que se desenvuelve, el juego sería un es calón inicial.

Con el término juego se designa cualquier manifestación libre de energía física o psíquica realizada sin fines utilitarios.

El juego es sin duda una actividad:

- Libre. No se puede obligar a un jugador a que participe si que el juego deje de ser inmediatamente lo que es.
- Delimitada. Dentro de unos límites de espacio y de tiempo precisos y fijados de antemano.
- Reglamentada. Sometida a convenciones que suspende las normas que rigen ordinariamente y establecen temporalmente mente una nueva ley, que es la única que cuenta.

Se suele asociar la actividad lúdica con las primeras edades. Parece que tan sólo a los niños se les reconozca el derecho a jugar. El adulto, en cambio, ha de ser una persona seria con el fin de poderse enfrentar con éxito a las responsabilidades que ha de adoptar en su vida como tal. Sostener esto implica negar la seriedad que comporta el juego; éste puede representar para el adulto un medio equilibrador de su vida y favorecer en gran manera su relación con los demás. De hecho, de una u otra forma, el juego está presente en la vida del individuo desde que nace hasta la muerte. De formas diferentes, en consonancia con las características evolutivas pero acompañando al hombre en su evolución.

TIPOS DE JUEGO.

Siguiendo la teoría de Piaget (1932, 1945, 1966) podemos clasificar los juegos en cuatro categorías: motor, simbólico, de reglas y de construcción. Exceptuando la última, los juegos de construcción, las otras tres formas lúdicas se corresponden con las estructuras específicas de cada etapa en la evolución intelectual del niño: el esquema motor, el símbolo y las operaciones intelectuales. Y, al igual

que sucede con estas últimas, los juegos de reglas son los de aparición más tardía porque se construyen" a partir de las dos formas anteriores, el esquema motor y el símbolo, integrados en ellos y subordinados ahora a la regla.

El juego motor.

Los niños pequeños, antes de empezar a hablar, juegan con las cosas y las personas que tienen delante. Golpean un objeto contra otro; lo tiran para que se lo volvamos a dar, etc. Exploran cuanto tienen a su alrededor y, cuando descubren algo que les resulta interesante, lo "repiten" hasta que deje de resultarles interesante. Y es importante señalar que el interés infantil no coincide con el del adulto.

Este carácter repetitivo del comportamiento lo adoptamos también los adultos cuando interaccionamos con niños de estas edades. Y si la interacción tiene lugar con una cierta frecuencia, los niños llegan a solicitar con la sonrisa o la mirada esos gestos y ruidos raros que constituyen los primeros "juegos sociales". Es un modo de demostrar que nos reconocen.

Los estudios sobre cómo adquieren los niños el lenguaje han puesto de manifiesto la importancia de estas interacciones tempranas con el adulto. Nos dirigimos a ellos con un lenguaje distinto del que utilizamos con quienes ya hablan.

El objetivo no es otro que tratar de establecer una comunicación con un ser que aún no dispone del medio privilegiado que es el lenguaje. Y estos antecesores del diálogo aparecen en esas situaciones que se repiten en el cuidado diario del niño.

Bruner (1984), ha llamado a estas situaciones "formatos" para la adquisición del lenguaje, refiriéndose con ello a la estructuración que el adulto hace de ellas y a la facilitación que promueve para que el pequeño inserte sus acciones y sus vocalizaciones en dicha estructura.

El juego simbólico.

Aunque hay distintos tipos de juegos, muchos consideran el juego de ficción como el más típico de todos, el que reúne sus características más sobresalientes. Es el juego de "pretender" situaciones y personajes "como si" estuvieran presentes.

Fingir, ya se haga en solitario o en compañía de otros niños, abre a éstos a un modo nuevo de relacionarse con la realidad. Al jugar, el niño "domina" esa realidad por la que se ve continuamente dominado.

Con el desarrollo motor se amplía enormemente su campo de acción, se le permite o se le pide participar en tareas que antes le estaban vedadas y, sobre todo, aparecen mundos y personajes suscitados por el lenguaje.

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

Con independencia de si las fantasías ocupan con anterioridad un lugar, o no, en la mente infantil, lo cierto es que no será hasta el segundo año de vida cuando aparezcan las primeras manifestaciones de fingir que se come de un plato vacío o que se duerme con los ojos abiertos. Buena parte de estos primeros juegos de ficción son individuales, o si se realizan en presencia de otros niños, equivalen a lo que se ha llamado juego "en paralelo", en el que cada jugador desarrolla su propia ficción con esporádicas alusiones al compañero.

Esta ausencia de cooperación entre jugadores ha llevado a Piaget (1945) a definir el juego simbólico como "egocéntrico", centrado en los propios intereses y deseos.

En un interesante estudio, C. Garvey (1979) sostiene que el juego es social desde el principio, que su carácter individual y privado es un aspecto secundario de una actividad que se genera siempre en un contexto social.

Sus análisis de las conversaciones infantiles mientras jugaban muestran que desde edad tan temprana se diferencian claramente las actividades que son juego de las que no lo son, y que, cuando la situación es ambigua, los niños recurren al lenguaje para hacérsela explícita unos a otros.

No se trata de la mera imitación de una persona concreta, sino del concepto mismo de cada rol social definido por sus acciones más características y, con frecuencia, exageradas.

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

Juegos de reglas.

El final de preescolar coincide con la aparición de un nuevo tipo de juego: el de reglas. Su inicio depende, en buena medida, del medio en el que se mueve el niño, de los posibles modelos que tenga a su disposición.

La presencia de hermanos mayores y la asistencia a aulas de preescolar situadas en centros de primaria, facilitan la sensibilización del niño hacia este tipo de juegos.

Pero en todos los juegos de reglas hay que "aprender" a jugar, hay que realizar unas determinadas acciones y evitar otras, hay que seguir "unas reglas". Si en los juegos simbólicos cada jugador podía inventar nuevos personajes, incorporar otros temas, desarrollar acciones sólo esbozadas, en los de reglas se sabe de antemano lo que "tienen que hacer" los compañeros y los contrarios. Son obligaciones aceptadas voluntariamente y, por eso, la competición tiene lugar dentro de un acuerdo, que son las propias reglas.

Los preescolares se inician en estos juegos con las reglas más elementales y, sólo a medida que se hagan expertos, incorporarán e inventarán nuevas reglas. Ese conocimiento mínimo y la comprensión de su carácter obligatorio les permite incorporarse al juego de otros, algo mayores que ellos, especialmente cuando la necesidad de jugadores rebaja sus exigencias sobre la competencia de los mismos.

Pero, en analogía ahora con el juego simbólico, la obligatoriedad de estas reglas no aparece ante el niño preescolar como derivada del acuerdo entre jugadores, sino que tiene un carácter de verdad absoluta. Creen que sólo existe una forma de jugar cada juego, la que conocen. Y, por superficial que este conocimiento sea, opinan que no sería legítimo alterar sus reglas.

En los cursos finales de Primaria los jugadores serán plenamente conscientes de que las reglas no tienen otro valor que el que les confiere la voluntad de quienes las adoptan. Basta la decisión de la mayoría para modificarlas o introducir otras nuevas. La práctica continuada de esa cooperación permitirá, por fin, tomar conciencia de que las reglas no son más que la formulación explícita de esos acuerdos.

El preescolar, para resolver la contradicción entre la regla y sus intereses, debe recurrir a un tipo de juego anterior, el simbólico, donde ha llegado a descubrir, en otro nivel, ese mismo valor de la cooperación y de su negociación.

Juegos de construcción.

Este es un tipo de juego que está presente en cualquier edad. Desde el primer año de la vida del niño existen actividades que cabría clasificar en esta categoría: los cubos de plástico que se insertan o se superponen, los bloques de madera con los que se hacen torres, etc.

El niño preescolar se conforma fácilmente con cuatro bloques que utiliza como paredes de una granja o de un castillo. Pero a medida que crezca querrá que su construcción se parezca más al modelo de la vida real o al que se había trazado al iniciarla. Hacer una grúa que funcione de verdad o cocinar un pastel siguiendo una receta, pueden ser actividades tan divertidas como el mejor de los juegos. Pero justamente en la medida en que tiene un objetivo establecido de antemano y que los resultados se evaluarán en función de dicho objetivo se aleja de lo que es mero juego para acercarse a lo que llamamos trabajo.

DIFERENCIAS EN LOS JUEGOS SIMBÓLICOS Y EN LOS JUGUETES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS.

Los estudios de diferentes investigadores en distintos países, incluidos los realizados con niños españoles (López Tabuada, 1983), coinciden en que la mayor diferencia entre "juegos de niños" y "juegos de niñas" se produce precisamente en los juegos simbólicos colectivos. La mayoría de las niñas eligen temas como "las mamás", "las maestras" o "las peluqueras" como los favoritos. En general, roles sociales de los que tienen una experiencia directa.

Por el contrario, los niños de las mismas edades refieren jugar a "indios y vaqueros", "Supermán" o "Tarzán". Las acciones de estos personajes tienen poco que ver, a primera vista, con las actividades de sus varones adultos contemporáneos.

Es evidente que en la elección del tema de juego está influyendo la identificación sexual de quienes participan en él. Y, de nuevo, hay que recordar el carácter genérico que tiene estos papeles sociales en el juego infantil. Por eso, independientemente del trabajo profesional de sus madres reales, del talante progresista y de indiscriminación sexual que pueda tener la educación del centro escolar, la mayoría de las niñas de esta edad sigue entendiendo el rol social de la mujer en torno a la casa y a algunas profesiones típicamente "femeninas".

Los niños, al utilizar personajes fantásticos o de épocas y lugares remotos, quizá están expresando atributos de poder y de aventura que confieren específicamente al varón. En cualquier caso mostrarían, al mismo tiempo, una falta de información sobre las actividades

sociales y productivas de los adultos de su mismo sexo. En la sociedad urbana, en particular, el mundo laboral del padre está alejado del conocimiento y entorno real del niño.

Los juegos colectivos son producto de las relaciones entre los mismos niños y se mantienen y transmiten, en buena medida, de espaldas a la sociedad adulta.

Los juguetes, por el contrario, son una mercancía y, en cuando tal, sujeta a las leyes de producción y consumo del sistema.

Si comparamos ahora las preferencias de juego y de juguetes observamos que se produce un cierto retraso en cuanto a su evolución según la edad.

Los juegos simbólicos colectivos dejan de ser predominantes al finalizar el primer curso de primaria, dando paso a los juegos de reglas.

Los juguetes de apoyo al juego simbólico, que están confinados fundamentalmente al ámbito del hogar, siguen siendo los preferidos de los alumnos de segundo de primaria, justo cuando comienzan a ser ya expertos jugadores del "rescate", "la goma" o "las canicas".

Esta breve incursión sobre las diferencias sexuales en los juegos simbólicos colectivos sirve para poner de manifiesto las potencialidades y limitaciones de este tipo de juego. Juegos y juguetes agrandan y hacen más reales los personajes fingidos.

En los años en que somos capaces de hacer aún pocas cosas, y cuando tantas veces nos dejan hacer incluso menos de las que podríamos, necesitamos "imaginar" que las realizamos. Y esta imaginación será indispensable al adulto que quiere mejorar o construir la realidad sobre la que actúa. No basta con tener ideas para modificar las cosas. Hace falta también sobar cómo realizarlas. Pero sin ideas, sin imaginación, no hay cambio posible.

Este abrir la imaginación a situaciones que no están presentes es la aportación fundamental del juego simbólico. Su limitación nos la muestra las preferencias de temas de juego, que están mucho más cerca de la sociedad que conocen que de la que podrían soñar.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN EN LOS JUEGOS.

El juego es una conducta intrínseca motivada. Nadie puede jugar si de verdad no lo desea, de ahí que no se puede imponer, sin violencia, el sentido del juego, ya que si se impone, no será considerado como tal por los jugadores. El juego es una forma natural de intercambio de los esquemas de conocimiento que tienen los niños y niñas. Los marcos lúdicos no están cerrados a los adultos; por el contrario, un adulto que verdaderamente quiera y sepa jugar, es un compañero ideal. Esto permite al educador pensar en el escenario lúdico como un posible escenario pedagógico.

Jugar no es estudiar ni trabajar, pero jugando, el niño aprende, sobre todo, a conocer y comprender el mundo social que le rodea. El juego es un factor espontáneo de educación y cabe un uso didáctico del mismo, siempre y cuando, la intervención no desvirtúe su naturaleza y estructura diferencial.

La capacidad lúdica, como cualquier otra, se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales, esto es, no sólo cognitivas, sino afectivas y emocionales, con las experiencias sociales que el niño tiene. La escuela debe ser un lugar que proporcione al niño buenas experiencias en general. Un uso educativo del juego puede ayudar al desarrollo integral del sujeto, si en él se producen procesos que ejerciten sus capacidades.

Un modelo didáctico o cualquier estrategia educativa que utilice el juego como apoyatura comportamental espontánea debe considerar la naturaleza psicológica que éste tiene y considerar su estructura y su contenido, si quiere partir de la realidad. Para diseñar una estrategia didáctica no basta conocer los fundamentos psicológicos, que siempre son teóricos; hay que indagar y descubrir cuáles son las formas concretas que se producen en los niños de nuestra clase, en el tema que les ocupa, el contenido y la forma de sus juegos y las posibilidades educativas que éstos tienen.

Durante preescolar y primeros años de la escolaridad obligatoria, los niños desarrollan un tipo de juego, que hemos llamado juego de representación de roles o sociodramático, lo cual siendo simbólico es más complejo que el simple "hacer que si". El juego sociodramático se caracteriza por la reproducción de escenas de fenómenos de intercambio social y de comunicación entre personas. En dichos juegos, los niños reproducen papeles sociales que los adultos suelen desempeñar en su vida cotidiana, ya sea profesional o sencillamente de relación.

Este tipo de juego pone de manifiesto el complejo entramado de ideas que los niños tienen sobre los temas que representan y refleja el estado natural en el que reposan los conocimientos sociales en su mente.

El estudio detallado del tipo de comunicación (verbal o no verbal) y de acciones que ocurren dentro del juego sociodramático, nos revela detalles extraordinariamente sutiles, del tipo de información que los niños poseen sobre lo que hacen las personas en su vida cotidiana. El intercambio lúdico de estos conocimientos constituye un marco de aprendizaje espontáneo.

LA EDUCACIÓN Y EL JUEGO.

La importancia del juego en la educación es grande, pone en actividad todos los órganos del cuerpo, fortifica y ejercita las funciones síquicas. El juego es un factor poderoso para la preparación de la vida social del niño; jugando se aprende la solidaridad, se forma y consolida el carácter y se estimula el poder creador.

En lo que respecta al poder individual, los juegos desenvuelven el lenguaje, despiertan el ingenio, desarrollan el espíritu de observación, afirma la voluntad y perfeccionan la paciencia. También favorecen la agudeza visual, táctil y auditiva; aligeran la noción del tiempo, del espacio; dan soltura, elegancia y agilidad del cuerpo.

La aplicación provechosa de los juegos posibilita el desarrollo biológico, psicológico, social y espiritual del hombre. Su importancia educativa es trascendente y vital. Sin embargo, en muchas de nuestras escuelas se prepondera el valor del aprendizaje pasivo, domesticador y alienante; no se da la importancia del caso a la educación integral y permanente. Tantas escuelas y hogares, pese a la modernidad que vivimos o se nos exige vivir, todavía siguen lastrados en vergonzosos tradicionalismos.

La escuela tradicionalista sume a los niños a la enseñanza de los profesores, a la rigidez escolar, a la obediencia ciega, a la criticidad, pasividad, ausencia de iniciativa. Es logocéntrica, lo único que le importa cultivar es el memorismo de conocimientos. El juego está vedado o en el mejor de los casos admitido solamente al horario de recreo.

Frente a esta realidad la Escuela Nueva es una verdadera mutación en el pensamiento y accionar pedagógico. Tiene su origen en el Renacimiento y Humanismo, como oposición a la educación medieval, dogmática autoritaria, tradicional, momificante. Tiene la virtud de respetar la libertad y autonomía infantil, su actividad, vitalidad, individualidad y colectiva. Es paidocentrista. El niño es el eje de la acción educativa. El juego, en efecto, es el medio más importante para educar.

IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Las afirmaciones de Schiller, el citado poeta y educador dice: "que el hombre es hombre completo sólo cuando juega". De ello se desprende de que la dinámica del juego, entran en desarrollo completo el ansia de libertad, la espontaneidad en la acción, el espíritu alegre el anhelo de creación, la actitud ingenua y la reflexión, cualidades que en esencia distinguen nuestro ser en el juego el hombre despoja todo lo que se encuentra reprimido, ahogado en el mundo interior de su persona.

Desde el punto de vista psicológico el juego es una manifestación de lo que es el niño, de su mundo interior y una expresión de su mundo interior y una expresión de su evolución mental. Permite por tanto, estudiar las tendencias del niño, su carácter, sus inclinaciones y sus deficiencias.

En el orden pedagógico, la importancia del juego es muy amplia, pues la pedagogía aprovecha constantemente las conclusiones de la psicología y la aplica la didáctica.

El juego nos da la más clara manifestación del mundo interior del niño, nos muestra la integridad de su ser.

La importancia de los juegos se puede apreciar de acuerdo a los fines que cumple, en la forma siguiente:

- Para el desarrollo físico. Es importante para el desarrollo físico del individuo, porque las actividades de caminar, correr, saltar, flexionar y extender los brazos y piernas contribuyen al desarrollo del cuerpo y en particular influyen sobre la función cardiovascular y consecuentemente para la respiración por la conexión de los centros reguladores de ambos sistemas.

Las actividades del juego coadyuvan al desarrollo muscular y de la coordinación neuro-muscular. Pero el efecto de la actividad muscular no queda localizado en determinadas masas, sino repercute con la totalidad del organismo.

Hay cierta diferencia entre gimnasia y juego, la complejidad de los movimientos usados en el juego hacen de él un ejercicio sintético, mientras que la gimnasia resulta una actividad analítica que se dirige en ciertos momentos hacia un sector determinado del cuerpo. El juego, por constituir un ejercicio físico además de su efecto en las funciones cardio-vasculares, respiratorias y cambios osmóticos, tiene acción sobre todas las funciones orgánicas incluso en el cerebro. La fisiología experimental ha demostrado que el trabajo muscular activa las funciones del cerebro.

- Para el desarrollo mental. Es en la etapa de la niñez cuando el desarrollo mental aumenta notablemente y la preocupación dominante es el juego. El niño encuentra en la actividad lúdica un interés inmediato, juega porque el juego es placer, porque justamente responde a las necesidades de su desenvolvimiento integral. En esta fase, cuando el niño al jugar perfecciona sus sentidos y adquiere mayor dominio de su cuerpo, aumenta su poder de expresión y desarrolla su espíritu de observación. Pedagogos de diversos países han demostrado que el trabajo mental marcha paralelo al desarrollo físico. Los músculos se tornan poderosos y precisos pero se necesita de la mente y del cerebro para dirigirlos, para comprender y gozar de las proezas que ellos realizan.

Durante el juego el niño desarrollará sus poderes de análisis, concentración, síntesis, abstracción y generalización. El niño al resolver variadas situaciones que se presentan en el juego aviva su inteligencia, condiciona sus poderes mentales con las experiencias vividas para resolver más tarde muchos problemas de la vida ordinaria.

El juego es un estímulo primordial de la imaginación, el niño cuando juega se identifica con el tiempo y el espacio, con los hombres y con los animales, puede jugar con su compañero real o imaginario y puede representar a los animales y a las personas por alguna cosa, este es el período del animismo en el niño.

Esta flexibilidad de su imaginación hace que en sus juegos imaginativos puede identificarse con la mayoría de las ocupaciones de los adultos.

- Para la formación del carácter. Los niños durante el juego reciben benéficas lecciones de moral y de ciudadanía. El profesor Jackson R. Sharman de la Universidad de Colombia decía:

"Educar al niño guiándolo a desarrollar una conducta correcta hacia sus rivales en el juego y hacia los espectadores".

- Para el cultivo de los sentimientos sociales. Los niños que viven en zonas alejadas y aisladas crecen sin el uso adecuado y dirigido del juego y que por ello forman, en cierto modo, una especie de lastre social. Estos niños no tienen la oportunidad de disponer los juguetes porque se encuentran aislados de la sociedad y de lugares adecuados para su adquisición. El juego tiene la particularidad de cultivar los valores sociales de un modo espontáneo e insensible, los niños alcanzan y por sus propios medios, el deseo de obrar cooperativamente, aprenden a tener amistades y saben observarlas porque se dan cuenta que sin ellas no habría la oportunidad de gozar mejor al jugar, así mismo, cultivan la solidaridad porque no pocas veces juegan a hechos donde ha de haber necesidad de defender al prestigio, el buen hombre o los colores de ciertos grupos que ellos mismos lo organizan, por esta razón se afirma que el juego sirve positivamente para el desarrollo de los sentimientos sociales.

La mayoría de los juegos no son actividades solitarias, sino más bien actividades sociales y comunicativas, en este sentido se observa claramente en los Centros Educativos; es ahí donde los niños se reúnen con grandes y pequeños grupos, de acuerdo a sus edades, intereses, sexos, para entablar y competir en el juego; o en algunas veces para discutir asuntos relacionados con su mundo o simplemente realizar pasos tratando confidencialmente asuntos personales.

Es interesante realizar paseos tratando confidencialmente asuntos personales.

Es interesante provocar el juego colectivo en que el niño va adquiriendo el espíritu de colaboración, solidaridad, responsabilidad, etc. estas son valiosas enseñanzas para el niño, son lecciones de carácter social que le han de valer con posterioridad, y que les servirá para establecer sus relaciones no solamente con los vecinos sino con la comunidad entera.

Cuando se fomenta la educación física y sus diversas disciplinas en los centros educativos, son los profesores, autoridades, padres de familia y ciudadanía en general los llamados a velar y observar por el buen desarrollo de éstas actividades físicas, porque los niños cultivan tan agudamente su inteligencia. Los problemas internos que tienen los individuos se pueden solucionar apelando al juego or ejemplo el ajedrez que permite la concentración mental del hombre y meditar intensamente para solucionar dificultades, para conseguir victoria.

BIBLIOGRAFÍA

- RONDAL, JEAN-ADOLPHE; HURTIG, MICHEL: Introducción a la psicología del niño. Ed. Herder
- GARCÍA SICILIA, J.; IBAÑEZ, ELENA Y OTROS: Psicología evolutiva y educación infantil. Ed. Santillana
- ORTEGA RUIZ, ROSARIO: El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Ediciones Alfar. Sevilla 1992.

Sara Tinoco Gardón