

Depósito Legal: NA-3220/2010

ISSN: 2172-4202



FUNDACIÓN
ARISTA

REVISTA ARISTA DIGITAL

NÚMERO 64, ENERO 2016
FUNDACIÓN ARISTA

ÍNDICE

1. Estereotipos de género en la música española y su influencia sobre los públicos más jóvenes (Carmen D. López Sánchez).....3
2. Comunidades de aprendizaje (Soterraña Ayerra Larráyo).....13
3. El autoconcepto y la autoestima en la Educación Primaria (Soterraña Ayerra Larráyo).....23
4. Factores que influyen en el grado de integración del alumnado gitano en los centros educativos durante la etapa de Secundaria (Nerea Ochondorena Baztán).....31
5. Rey por un día (Nerea Ochandorena Baztán y Sara Zabalza Esquiroz).....49
6. Autonomiaren garrantzia (Agurtzane Mitxel Ximenez).....61
7. Beneficios y maneras de tratar la salud en el área (Beatriz Crespo Vázquez).....72
8. El pensamiento computacional en el aula (Nerea Eguiluz López).....81
9. La lectura como ejercicio de libertad (Noelia García Rodríguez).....90

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA MÚSICA ESPAÑOLA Y SU INFLUENCIA SOBRE LOS PÚBLICOS MÁS JÓVENES



AUTOR: Carmen D. López Sánchez

CENTRO TRABAJO: Maestra en CEIP asociado a la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Vivir en sociedad significa hacerlo según las reglas y roles que ella misma se encarga de transmitir, esto se produce a través de los distintos fenómenos comunicativos y es válido en todas las esferas del ser humano. La sociedad nos dice cómo comportarnos en el trabajo, cómo organizar nuestra vida familiar y cómo dirigir y manifestar nuestra vida personal.

Dentro de los procesos comunicativos mediante los que una sociedad se expresa, los medios de comunicación se constituyen como una de las mayores instituciones. Su influencia es comúnmente conocida, su amplio espectro y penetración les otorgan unos efectos profundos y a largo plazo, aunque los estudios no determinan de forma definitiva cómo, a quién y por qué un mensaje afecta, la veracidad de esta afirmación es bien conocida por el sector de la publicidad, la comunicación institucional e incluso la propaganda política.

La reflexión de este ensayo se concreta en torno a la influencia que ejerce la música en la transmisión de valores humanos y en la creación de símbolos, como los estereotipos de género, y aún más específicamente, sobre los efectos que esto puede tener en las audiencias más sensibles, los niños.

Contenido

Introducción
La Ciencia de la Comunicación
Los Medios de Comunicación Social
El valor de la música

- En términos cuantitativos
- En términos cualitativos

La Música Española ¿reflejo de nuestra sociedad?
Conclusión
Bibliografía

Nos centraremos en la música en castellano por la facilidad de asimilación del mensaje y tomaremos como ejemplo algunas de las obras que más éxito comercial han tenido durante el pasado año, tomando los ejemplos precisamente de un grupo de niños de 6º de Primaria, para analizar cómo a través de la música española de mayor difusión y éxito comercial, la que escuchamos todos los días, se transmiten valores de género de dudosa moralidad, en un claro antagonismo incluso con mensajes institucionales, sin que ello suponga o se haya planteado hasta la fecha, reflexión alguna sobre su legalidad moral e incluso jurídica.

La Ciencia de la Comunicación

Este ensayo, en el momento en que se postula como reflexión sobre los procesos comunicativos por los que se define nuestra sociedad, no puede sino partir desde una aproximación al concepto de la comunicación, qué es y qué significa para nosotros, por lo que vamos a recurrir a los conocimientos que las teorías de la Comunicación nos aportan al respecto.

La comunicación, pese a la complejidad del concepto, podemos entender que tiene tres dimensiones epistemológicas: La dimensión organizacional, la interaccional y la significativa, que relacionaremos, en una síntesis consciente, solo con el tema que nos ocupa.

Desde su dimensión organizacional, como apuntara Wiener, la comunicación se relaciona con nuestra capacidad de vivir de manera efectiva dentro de nuestro medio, mientras que entendemos que encuentra en su dimensión interaccional, la base sobre la que se asienta toda forma social (Maturana y Varela, 1996) constituyendo el elemento cohesionante, determinante e ineludible por el que el ser humano se organiza en sociedad. Añadiendo su dimensión significativa, en la medida que la comunicación supone un cambio en la cognición personal y social del individuo, entendemos que sociedad e individuo “ya no pueden pensarse como exteriores uno a otro, ya que son el lenguaje, los esquemas cognitivos, las reglas y valores de la colectividad el punto de referencia desde el cual el sujeto puede dar sentido a su acción” (Aguado, 2010)

También desde las distintas concepciones teóricas de la comunicación encontramos argumentos relevantes que se relacionan con el tema de nuestro ensayo. La concepción informacionista resalta cómo a raíz de la interpretación del mensaje, definiendo un claro objetivo de la comunicación, el receptor altera su disposición frente a una u otra conducta. Aquí, “altera” es la palabra clave, el mensaje modifica la actitud, conducta o pensamientos del que lo recibe. La concepción sociocultural de la comunicación la relaciona con su función socializadora, pues contribuye a la definición y difusión de los valores y creencias bajo los que cada sociedad se diferencia de las demás y esto también es inherente de forma directa con el tema que nos ocupa.

A lo largo de la historia de las teorías de la comunicación, muchos han sido los aspectos comunicativos resaltados, en función de la teoría, enfoque o escuela, siendo además el estudio de la comunicación uno de los campos que ha visto un mayor crecimiento en los últimos 30 años (Donsbach, 2006). De entre los muchos aspectos estudiados, los efectos que los medios de comunicación social provocan en su audiencia y en la sociedad en general, cuenta con una amplia bibliografía. En el siguiente epígrafe nos centramos más en este campo.

Los Medios de Comunicación Social

La investigación de los procesos comunicativos mediáticos es muy prolífica, de hecho, la comunicación de masas por momentos casi eclipsa a la investigación sobre otros aspectos y confundía términos, generando debates sobre lo que es la investigación en comunicación. Numerosos autores y teorías (que van desde la de *la bala mágica* primero hasta las ideas de Marshall McLuhan después y posteriores autores) nos han dejado importante información sobre los efectos que los medios de comunicación tienen en la conformación de valores (símbolos) en la sociedad. Aunque los estudios y debates sobre los efectos de los medios y los análisis sobre sus contenidos continúan con resultados no concluyentes, el hecho de que influyen la conciencia colectiva y personal parece claro.

Centrándonos en el tema que nos ocupa, parece igualmente claro el papel determinante que tienen los medios en la transmisión de valores sobre la justicia y la verdad, por ejemplo, sobre cuestiones culturales como qué es ser español y qué no, y sobre estereotipos de género, como cómo debe comportarse una mujer o lo que se espera de un hombre.

La atribución del término *cuarto poder* que en un gesto casi profético diera Burke a los medios de comunicación nos lleva de vuelta, de nuevo, al importantísimo papel que ejercen en la sociedad actual, el cual sin duda ha crecido, con la llegada de las nuevas tecnologías y la sociedad de la información. Desde el punto de vista financiero, constituyen un importante pilar en la economía de cualquier país y, desde el momento en el que se consideró la información como objeto de intercambio, están sujetos a la ley de la oferta y la demanda. Sin dejar de lado esta cuestión obvia, la ausencia o la limitada reflexión que de la responsabilidad de sus acciones se deriva, fundamenta la cuestión esencial que queremos desarrollar.

El valor de la música. En términos cuantitativos.

Intentar cuantificar el peso que la música tiene en nuestras vidas o la relevancia social que posee parece complicado pues es innegable su presencia constante y envolvente. Por aportar datos concretos, relacionándolos con los medios de comunicación, el peso de radio, internet y televisión, medios por los que preferentemente se producen los procesos comunicativos asociados a la música, no solo se mantiene en los años sino que aumenta su penetración según el medio. Es decir, cambia la forma de escuchar música, no solo por la tecnología que utilicemos, sino por los hábitos asociados a la misma. Los últimos datos del Estudio General de Medios (febrero-noviembre 2015) hablan de un porcentaje de penetración del 60.1 para la radio, 88.3 para la televisión y 66.7 para internet, datos que se traducen en oyentes, espectadores y usuarios al día según el medio. Hablamos, por tanto, de canales de información con un amplio alcance entre la población y con una tendencia al mantenimiento en el caso de radio y televisión y claramente al alza en el caso de internet que cada vez tiene un mayor número de usuarios.

Aunque el EGM valore el número de individuos solo a partir de los 14 años, todos podemos entender que todos estos medios están al alcance y vierten su influencia también sobre niños incluso de menor edad, niños que escuchan música en el coche con sus padres, en los programas de televisión de índole musical y a través de internet en portales de acceso libre como YouTube, iTunes, etc.

Dirigiendo nuestra mirada ahora no al medio, sino al emisor, la industria de la música en nuestro país, aunque en notable recesión en la última década, a causa de la piratería y los cambios de hábitos a la hora de consumir música, sigue ofreciendo datos de facturación anual mil millones.

En el campo artístico, los intérpretes, artistas o grupos gozan de prestigio y un amplio reconocimiento social, factores ambos que sin duda influyen en que se pueda llegar a magnificar el impacto de sus palabras, como todo personaje público.

En resumen, los medios a través de los que se difunde la música, de amplio espectro y gran alcance, y la industria y los artistas por el reconocimiento social con el que cuentan, contribuyen conjuntamente de manera notable a que los mensajes transmitidos a través de las ondas tengan, por tanto, un amplio calado en la sociedad.

El valor de la música. En términos cualitativos

En términos cualitativos, como vehículo, la música ejerce una influencia peculiar debido a su carácter e idiosincrasia: la música posibilita que el receptor imagine lo que se le está diciendo, obliga a **crear tus propias imágenes mentales**, tiene un lenguaje más rico, llega a más públicos, su difusión es continua y compatible con el desarrollo de otras actividades. Por todo ello, tiene la capacidad de influirnos de una forma casi inconsciente y subliminal, lo cual es "inherente a la naturaleza misma de este medio, que tiene el poder de convertir la psique y la sociedad en una única cámara de resonancia" (Mcluhan, 1964), palabras que el autor dedicaba al medio radio pero que nosotros hacemos nuestras en cuanto a su relación con la música y los efectos que produce.

La música, las canciones que escuchamos a diario, tienen por tanto una capacidad de penetración en nuestra mente y no nos referimos solo a cómo ciertas canciones se nos quedan grabadas durante todo un día. Sin darnos cuenta, mientras estamos ocupados en otras tareas, estamos absorbiendo mensajes que forman también parte del conjunto de información que en sociedad nos intercambiamos sobre valores, roles, organización, etc., tal y como explicamos en el primer epígrafe de este artículo.

Cabe reflexionar sobre los efectos que estos mensajes tienen sobre las audiencias más jóvenes, aún faltas de criterio o discernimiento y ávidas de incorporar patrones que les hagan partícipes de la sociedad adulta.

A este respecto, es cierto que la legislación (la Ley General de Comunicación Audiovisual de 2010) prevé medidas de protección del menor respecto a los contenidos audiovisuales. En concreto vamos a destacar una serie de artículos

especificados en la normativa que hacen referencia a los menores y su susceptibilidad respecto de los mensajes transmitidos:

- Artículo 7.2 cuando regula la emisión de contenidos de la siguiente manera; “Está prohibida la emisión de contenidos audiovisuales que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, y, en particular, la de aquellos programas que incluyan escenas de pornografía, maltrato, violencia de género o violencia gratuita” y en el que también establece las pautas para el horario infantil.
- Artículo 7.3, en relación a las comunicaciones comerciales, especifica en su apartado e) “No deben incitar conductas que favorezcan la desigualdad entre hombres y mujeres”
- Artículo 18.3 e) “La comunicación comercial de bebidas alcohólicas con un nivel inferior a veinte grados cuando esté dirigida a menores, fomente el consumo inmoderado o asocie el consumo a la mejora del rendimiento físico, el éxito social o la salud”

Todo esto se traduce en medidas de protección infantil ya conocidas como la programación de contenidos especiales en horario infantil, evitar contenidos de índole sexual o violenta en el susodicho horario, la regulación de las películas en función de la edad mínima recomendada del público, el control de las técnicas publicitarias de productos dirigidos a los niños, etc.

Aun así y a pesar de ésta y otras normativas, el objetivo de este artículo es plantear una reflexión concreta respecto a los contenidos de índole musical y no nos referimos solo a los de tipo audio, ya que a través de la televisión e internet, la música se difunde con carácter audiovisual, con videoclips musicales sobre los que cabe plantearse cómo se están aplicando estas medidas de protección que prevé la ley y que todos conocemos respecto al ámbito televisivo y que se plantean de la misma forma aunque más recientemente para el medio Internet.

La Música Española: ¿reflejo de nuestra sociedad?

El siguiente paso en nuestra reflexión, para concretar, será valorar un cierto tipo de mensajes que, con total impunidad y sin levantar estupor alguno, circulan por nuestras ondas, televisiones y portales digitales especializados diariamente, llegando a todo tipo de audiencias, lo cual debería preocuparnos cuando se trata especialmente de audiencias sensibles, tipo la infancia y adolescencia, grupo de edad éste último entre los que de forma preocupante se detecta en los últimos años un aumento de casos de maltrato machista.

La música española ha sido desde siempre considerada como uno de los emblemas de nuestra cultura. Centrándonos en la música popular más emblemática de nuestro folclore, el flamenco, como estandarte de nuestro país y reconocido en 2010 patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO o la copla, resulta fácil apreciar como los mensajes de género son estereotipados, repetidos y cimentados. La figura de la mujer en nuestra raíz musical es reconocible: mujer pasional pero fiel, siempre subyugada por los asuntos de corazón y sometida a la voluntad e iniciativa masculinas.

Sin embargo, una mirada (escucha sería más adecuado en este ambiente) sencillamente superficial a las temáticas predominantes de la música más actual, nos resalta cómo este estereotipo no pertenece absolutamente al pasado. Diariamente, a través de las ondas, nos llegan mensajes de sometimiento de la voluntad femenina, actitudes de debilidad y subyugación frente a la entidad masculina y descripciones variadas de la voluntad de sacrificio de las mujeres, autoproclamadas mártires con gran aceptación popular.

Como ya decíamos al principio de este artículo, es difícil determinar de forma definitiva cómo, a quién y por qué un mensaje afecta, pero que los mensajes que recibimos a través de los medios nos condicionan de una forma importante parece algo incuestionable. La mayor preocupación que nos produce esto tiene que ver con las audiencias más sensibles, indefensas ante los contenidos difundidos y que requieren de una especial protección que, como hemos visto, ya se aplica en otros ámbitos pero que hasta ahora no se han planteado en el aspecto estrictamente musical.

Para ilustrar este fenómeno, podríamos citar hits musicales recientes que todos conocemos y sobre cuyos contenidos, sin duda, pocos se han parado a reflexionar pero el origen de este artículo está en el ámbito educativo, ámbito en el que desarrolla su actividad profesional la autora, encontrando en su relación con los alumnos y su preocupación por la transmisión de unos valores humanos positivos, justos y respetuosos, el punto de partida para todo lo expuesto y la reflexión propuesta.

Así, sin ánimo de llevar a cabo un estudio científico estricto ni extrapolable a todos los niños, decidimos preguntarles a ellos sobre sus canciones y cantantes preferidos. Entendimos que ésta era una buena forma aportar ejemplos concretos de aquello que se pretende mostrar y valorar a la vez que legitima el origen de estas líneas.

En el centro escolar en el que desarrolla su actividad laboral la autora, se llevó a cabo un sencillo ejercicio de clase en los dos grupos que componen el nivel de 6º de Primaria, con un total de 41 niños, de los que 18 son chicos y 23 chicas, en el que se les preguntaban las siguientes cuestiones tras explicarles los maestros que nos referíamos a música en castellano, por la facilidad de asimilación de los contenidos.

- ¿Te gusta la música? 39 niños contestaron que sí.
- ¿Dónde sueles escuchar música? Las opciones más reseñadas fueron “en casa solo”, “en el coche con mis padres” y “en casa con mis padres”.
- Escribe tus 5 canciones favoritas. En este punto la variedad de respuestas es amplia aunque destacan entre todas “Blanco y Negro” de Malú, “Bailando” de Enrique Iglesias y “El perdón” de Nicky Jam. Los resultados se corresponden en líneas generales con el éxito comercial obtenido por estas obras ya que, el disco en el que se incluye Blanco y Negro de Malú, llamado Guerra Fría tiene un disco de platino, Bailando de Enrique Iglesias fue doble disco de platino en 2014, etc.

- Escribe tus 5 cantantes/grupos favoritos. Aquí también encontramos mucha variedad de respuestas pero destacan en coherencia con la pregunta anterior, Malú, Nicky Jam y David Bisbal.
- ¿Crees que la música te enseña cosas además de entretener/divertirte? En este apartado, de respuesta libre, encontramos afirmaciones que van desde el simple sí, hasta “me enseña cosas sobre la vida”, “me relaja”, “aprendes con la letra”, “me gusta la letra”, etc.

De la información obtenida de nuestros alumnos, hemos seleccionado la canción que más seguidores ha tenido, “Blanco y Negro” de Malú, intérprete femenina que además añade otra connotación al proceso de transmisión de valores, que por supuesto también se produce aunque el emisor sea de género masculino, pero entendemos que se exagera aún más cuando la que transmite valores de sumisión machista es una voz femenina por la potencial peligrosidad en la asimilación de mensajes por identificación.

La letra de esta canción es la siguiente:

<p>Sé que faltaron razones, Sé que sobraron motivos, Contigo porque me matas, Y ahora sin ti ya no vivo...</p> <p>Tú dices blanco, yo digo negro Tú dices voy, yo digo vengo Miro la vida en color y tú en blanco y negro...</p> <p>Dicen que el amor es suficiente, pero no tengo el valor de hacerle frente Tú eres quien me hace llorar, pero solo tú me puedes consolar.</p> <p>Te regalo mi amor, te regalo mi vida, A pesar del dolor eres tú quien me inspira, No somos perfectos, solo polos opuestos TE AMO con fuerza TE ODIO a momentos...</p> <p>Te regalo mi amor te regalo mi vida, Te regalo el sol siempre que me lo pidas, No somos perfectos solo polos opuestos Mientras sea junto a ti siempre lo intentaré, ¿Y qué no daría?</p> <p>Me odias, me quieres, siempre contracorriente...</p> <p>Te llevo en mi mente desesperadamente, por más que te busco, Eres tu quien me encuentra...</p>	<p>Dicen que el amor es suficiente, pero no tengo el valor de hacerle frente Tú eres quien me hace llorar, pero solo tú me puedes consolar.</p> <p>Te regalo mi amor, te regalo mi vida, A pesar del dolor eres tú quien me inspira, No somos perfectos, solo polos opuestos TE AMO con fuerza TE ODIO a momentos...</p> <p>Te regalo mi amor te regalo mi vida, Te regalo el sol siempre que me lo pidas, No somos perfectos solo polos opuestos Mientras sea junto a ti siempre lo intentaré, ¿Y que no daría? Si eres mi mundo si con tus manos curas mis heridas, qué no daría</p> <p>Si solo a tu lado, puedo llorar y reír al sentir tus caricias...</p> <p>Te regalo mi amor, te regalo mi vida, A pesar del dolor eres tú quien me inspira, No somos perfectos, solo polos opuestos TE AMO con fuerza TE ODIO a momentos...</p> <p>Te regalo mi amor te regalo mi vida, Te regalo el sol siempre que me lo pidas, No somos perfectos solo polos opuestos Mientras sea junto a ti siempre lo intentaré, ¿Y que no daría?</p> <p style="text-align: right;"><i>Fuente: musica.com</i></p>
---	---

Sin pretender entrar en una crítica experta de esta obra, seleccionada según el método expuesto anteriormente y tomada solo a modo de ejemplo de entre muchas otras de la misma índole, y pese a que una escucha adulta podría

relacionar los contenidos de forma diferente, más artística, poética o metafóricamente, nos preocupa que los contenidos que se transmiten a través de estas líneas parezcan a simple vista más relacionados con la rendición emocional, la sumisión frente a una situación desventajosa y la descripción de una relación como paradigma de la desigualdad, la lucha, la insatisfacción y la rabia. Por supuesto, que esta canción en concreto esté interpretada por una voz femenina nos parece que hace más simple identificar a las oyentes femeninas con sus palabras que a los oyentes masculinos, aunque por equiparación, las características expuestas también les influyen, en lo que a qué esperarse de una relación o cómo definirla se refiere.

En otras muchas obras se aprecian estos valores como por ejemplo, en el *reggaetón*, que vuelve a estar en auge y que los chicos encuestados también reseñan entre sus artistas/canciones favoritas y que tiene entre sus características más destacables la sumisión de la mujer, que siempre aparece en segundo plano, relacionada con el ámbito sexual (como evidencia la vestimenta que suele asociársele en los videoclips, aunque esto no es exclusivo ni mucho menos de este estilo musical) y los temas relacionados con los estereotipos de relación controvertida, desigual y por momentos violenta.

Algunos otros ejemplos pueden ser las siguientes frases extraídas de algunas de las obras reseñadas por nuestros alumnos:

*“Con tu física y tu química también tu anatomía
La cerveza y el tequila y tu boca con la mía “
Bailando*

Enrique Iglesias

*“Acércate a mi pantalón, dale...
Vamo' a pegarnos como animales...”*

Si necesitas reggaetón
Ginza-J. Balvin

*“Que dirías si esta noche te seduzco en mi coche
Que se empañen los vidrios si la regla es que goces.
Si te faltó al respeto y luego culpo al alcohol,
Si levanto tu falda, me darías el derecho.”
Indecente*

Propuesta

*“Dicen que se sabe si un amor es verdadero,
cuando duele tanto como dientes en el alma.”
tú*

Romeo Santos

Ahora

Malú

De las otras cuestiones propuestas a nuestros alumnos, aunque la encuesta no pueda considerarse extrapolable en términos estadísticos, sí podemos valorar que los niños suelen escuchar música solos o en compañía de sus padres, lo que nos lleva a destacar la posible ausencia de control parental en relación al tema que nos ocupa y por otro lado, resulta también interesante constatar como ya los niños atribuyen a las letras de las canciones valores educativos y morales cuando reconocen que la letra “me enseña cosas sobre la vida”, “me relaja” o sencillamente “aprendes” con la letra.

Conclusión

Una sociedad está formada por individuos que de forma consciente o no, determinan las características definitorias de esa sociedad en la que se incluyen y que, por tanto, influirán así mismo en los comportamientos de esos mismos individuos. Esta interacción individuo-sociedad se produce a través de procesos comunicativos de variada índole, de suma relevancia e influencia social, lo cual justifica el estudio de estos procesos comunicativos en el seno del desarrollo de la investigación en comunicación.

Como participantes de este proceso debemos reflexionar sobre los mensajes que emitimos, especialmente si estamos en una posición socialmente privilegiada o ejercemos una influencia particular y, en el caso de que no sea así, valorar conscientemente qué tipo de mensajes recibimos, hasta qué punto estamos de acuerdo con ellos, manifestar nuestro desacuerdo (lo que podría hacer referencia a una audiencia activa, consciente y responsable) y plantear en su caso la necesidad de un control estatal.

En este último sentido, en otros medios también audiovisuales, como la televisión, el cine o internet, el control sobre los contenidos es mayor (violencia en las películas, escenas de sexo), habiéndose incluso puesto en marcha campañas contra el maltrato a la mujer o la discriminación de género, además de haberse determinado por ley la obligación de las cadenas emisoras a difundir estas campañas e información sobre la asistencia a las personas que lo sufren (teléfono contra el maltrato cuando se emite una noticia relacionada, por ejemplo).

Por tanto, a modo de conclusión final, una vez valorados todos los elementos que influyen, resulta curioso percibir la diferente atención que este tipo de mensajes recibe en un medio u otro y, por tanto, la diferente responsabilidad que se exige sea al medio que al emisor primero del mensaje, la diferente actitud mediática y social que provocan y el escaso papel estatal en la regulación de estos contenidos.

Una vez planteado y desarrollado, en la medida de lo posible, el núcleo central de esta reflexión personal, cabría seguir con la valoración de las posibles causas que llevan a este trato diferenciado de la mujer en los medios de comunicación, entre los que encontraríamos la menor presencia de mujeres en puestos directivos de las grandes corporaciones de comunicación (Loscertales y Núñez, 2008), la falta de educación al respecto o la poca influencia de asociaciones de radioyentes o telespectadores en la conformación de contenidos de las emisiones, la inercia a transmitir los mismos mensajes recibidos y, en esencia, la falta de autocrítica de la sociedad actual.

BIBLIOGRAFÍA

- Libros:
 - Ballesta Pagán, Javier et al. “*Medios de Comunicación para una Sociedad Global*”. Universidad de Murcia. Año 2002.
 - Biagi, Shirley.” *Impacto de los Medios*”. Thomson Editores. Año 1999.
 - Loscertales, Felicidad y Nuñez, Trinidad. “*Los Medios de Comunicación con Mirada de Género*” Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Año 2008.
 - Mattelart, A. y Mattelart, M. “*Historia de las Teorías de la Comunicación*”. Paidós Comunicación .Año 1997.
 - McLuhan, Marshall. “*Comprender los Medios de Comunicación. Las Extensiones del Ser Humano*”. Paidós Comunicación. Año 1964.
 - Montero Rivero, Yolanda. “*Seriales, Adolescentes y Estereotipos*” Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Año 2006.
 - Rodrigo, Miquel. “*Teorías de la Comunicación. Ámbitos, Métodos y Perspectivas*”. Barcelona, Año 2001.

- Artículos:
 - Donsbach, Wolfgang (2006). “The Identity of Communication Research”. en: *Journal of Communication*, nº 56, 2006, pp.437-448
 - Rodrigo, M y García Jiménez, I. *Teoría de la Comunicación en España: Notas para un Debate*. Congreso Fundacional AE-IC. Santiago de Compostela. Año 2008

- Recursos Electrónicos:
 - <http://www.aimc.es/-audiencia-de-internet-en-el-egm-.html> Diciembre 2015
 - <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=boe-a-2010-5292> Diciembre 2015
 - <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1875110> Diciembre 2015
 - <http://web.archive.org/web/20130621062535/http://promusicae.es/files/listasanuales/albumes/Top%2050%20ALBUMES%202011.pdf> Diciembre 2015

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE



AUTOR: Soterraña Ayerra Larráyoz

CENTRO TRABAJO: Maestra graduada de Educación Primaria

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

En este artículo vamos a ver cómo actualmente existen diferentes formas de llevar a cabo la práctica educativa en la escuela.

Las Comunidades de Aprendizaje son una nueva manera de ver la escuela, por lo que aún no está muy extendida. Sin embargo es muy interesante conocer esta nueva perspectiva que poco a poco va cogiendo forma con el esfuerzo de muchos docentes y va cogiendo fuerza en numerosas escuelas de nuestro país.

Estas nuevas iniciativas se caracterizan por intentar conseguir una escuela inclusiva en la cual participen todos los miembros implicados en el proceso educativo, y además es un intento por abrir la escuela a la comunidad en la que se encuentra.

A continuación pues, se desarrollarán los diferentes apartados dónde se explican qué es una Comunidad de Aprendizaje y cuáles son sus objetivos y sus características.

Contenido

Introducción
Definición
Objetivos y fines
Características
Principios pedagógicos
Fases de la transformación
Grupos interactivos: rasgo diferenciador
Redes de aprendizaje
Conclusiones
Bibliografía

Además, se expondrán los principios pedagógicos que rigen este tipo de educación junto con las fases necesarias para llevar a cabo una transformación y lograr una comunidad de aprendizaje.

Por último, haré una breve referencia las redes de aprendizaje antes de exponer las conclusiones finales.

DEFINICIÓN

Las comunidades de aprendizaje son contextos en los que el alumnado, en colaboración con sus iguales, aprende gracias a su participación e implicación con el profesorado y con otras personas adultas, como padres, organismos y personas vinculadas a la comunidad, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes.

Están dirigidas a centros de primaria y secundaria y su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir hacerla inclusiva. De esta manera, se pretende lograr una educación de calidad gracias a un profesorado más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas, en una escuela donde las familias y la comunidad en general sean partícipes activas en la educación integral de sus hijos e hijas.

OBJETIVOS Y FINES

Lo primero de todo, destacamos los objetivos comunes y los objetivos concretos que caracterizan a las comunidades de aprendizaje:

Como objetivos comunes:

- Participación activa de todos los agentes educativos. “En la educación de un niño, interviene todo un pueblo”.
- Creación de un buen clima de convivencia.

Como objetivos concretos:

- Avanzar hacia una escuela capaz de educar sin exclusiones.
- Instaurar procesos de cambio y mejora en la escuela como institución.

Además, asume como objetivo y como eje el aprendizaje más que la educación. Pretende satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población (niños, jóvenes y adultos) identificando dichas necesidades así como los espacios y maneras más apropiadas para satisfacerlas en cada caso. Asimismo da gran importancia a los aspectos pedagógicos y a la renovación pedagógica en los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje.

La cooperación es algo primordial en este caso, por ello la Comunidad de Aprendizaje en el "Deber ser", tiene que fomentarla entre:

- Los miembros que la conforman.
- Los organismos que hacen vida de forma directa o indirecta en la sociedad.
- El medio que rodea a los centros educativos.

Cabe destacar el refuerzo y la actitud positiva que le da valores éticos y principios morales; y el impulso a todas las actividades que se relacionen e integren al ámbito educativo, así como también, en la integración comunitaria.

Otro de sus fines, es ejercer control sobre los servicios educativos y sobre las aportaciones (financieras o no) que se le hagan a las instituciones educativas, sean estas a través de asignaciones del presupuesto nacional o a través de aportes propios y/o donaciones de terceros.

Cabe destacar que los padres y representantes tienen el deber de colaborar con el plan en todo lo relacionado con el Cronograma, y a participar en todas las actividades que se ejecuten en el mismo.

En caso de no poder participar de forma económica, debe hacerlo a través de los medios que disponga a su alcance. A través de la participación en las actividades académicas programadas.

CARACTERÍSTICAS

- Es una verdadera Comunidad. Para que el grupo sea una Comunidad de Aprendizaje hay que facilitar el proceso de cada elemento, para que, el resultado integral exceda todos los progresos particulares. El intercambio de información, reflexión, respeto y recursos educativos, puede potenciar los esfuerzos individuales.
- El profesor es un facilitador del proceso de aprendizaje personal y grupal. Su labor no debe suplantar a la del resto de miembros de la Comunidad, en la responsabilidad de sus respectivos aprendizajes, y del efecto sinérgico total. El profesor al igual que el resto aprende, según sus posibilidades y necesidades.
- No tiene una determinación específica. El facilitador no tiene que ser el profesor, puede ser alguien que esté al margen de la institución educativa. Puede que no coincida con la estructura de grados y períodos escolares. Además pueden participar varios maestros.
- La Comunidad de aprendizaje no es una categoría concedida, sino realizada. No hay elementos externos que le den existencia. Puede generarse consciente o inconscientemente, pero debe ser de manera deliberada, construida.
- La Comunidad de aprendizaje no es solo un grupo, es un equipo. Esto no es dividir equitativamente la labor en unidades aisladas y egocéntricas. Es usar las capacidades diversas de cada cual, para que los demás se beneficien con sus resultados. El trabajo de unos no suplanta al de otros. Hay interdependencia, y los éxitos y los trabajos son de todos.

- No todos trabajan igual ni tampoco aprenden igual. No hay necesariamente una relación directa entre la labor empeñada y el aprendizaje logrado . En principio los hombres son iguales, pero en efecto no pueden, ni deben, serlo. La dignidad igualitaria de los seres humanos se realiza individuadamente en cada persona. El contenido de esa realización difiere según la vaya deseando y construyendo responsablemente cada uno. En la misma *situación*, no todos tienen el mismo lugar ni postura. No todos desean lo mismo. No todos tienen las mismas posibilidades, ni necesidades. La uniformidad no es un objetivo común. La posibilidad del trabajo en equipo necesita de no desear ingenuamente una equidad superficial.
- Una comunidad de aprendizaje es ideal, es efímera, es dinámica, es responsable (colectivamente).
 - Ideal. Es ideal, vivida realmente. La conforman quienes participan. Es imposible terminar de construirla, pero se puede avanzar bastante cuando los elementos disfrutan y se hacen *personas*, en el intento.
No llegar a la meta planteada no justifica el abandonar su búsqueda (a menos que no se quiera confesar las verdaderas motivaciones de no participar).
 - Efímera. Surge en un tiempo y lugar específicos. No sólo cambia si hay diferente composición de participantes. Es nueva si los intereses y deseos cambian, y eso necesariamente ocurre, porque ocurre en una realidad y situaciones variantes.
 - Dinámica En cuanto cambia la *situación* que genera la necesidad de aprendizaje, la comunidad es otra. Una *comunidad de aprendizaje* posibilita otra(s) formas de organización, es un continuo generar/extinguir, no automática sino deliberadamente.
 - Responsable. El intentar una comunidad de aprendizaje posibilita la formación de otras. Los que participan no quedan igual. Asimismo, el fracaso de una de ellas, imposibilita otras en el futuro. Es responsabilidad colectiva, porque la comunidad no es un ente, sino la relación estructurada y relativa de quienes la forman.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

- Creación de una organización y un ambiente de aprendizaje.

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje son el centro de la institución escolar.
- La enseñanza tiene finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.
- Fomento de altas expectativas.
- Desarrollo de la autoestima.
- Evaluación continua y sistemática.
- Participación del alumnado, familia y comunidad de forma igualitaria.
- Liderazgo escolar compartido (comisiones de trabajo).
- Educación entre iguales.

FASES DE LA TRANSFORMACIÓN

En la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, las fases se pueden dividir en dos apartados. Por un lado existen dos pre-fases o fases previas y posteriormente existen cuatro fases que conforman el desarrollo del proceso. Éstas deben ser contextualizadas, debatidas y consensuadas por toda la comunidad. Mediante esta reflexión conjunta se permite llegar a un consenso, sin el cual no se puede dar dicha transformación. Así pues, las fases del proceso a las que nos vamos a referir a continuación son:

- Fase previa:
 - Sensibilización
 - Toma de decisión
 - Desarrollo del proceso
 - Sueño
 - Selección de prioridades
 - Planificación
 - Puesta en marcha

1. Sensibilización:

Contempla unas sesiones de formación continua de unas 30 horas donde se informa a las familias, profesorado, estudiantes... de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje. Además, se explica y discute la sociedad de la información en la que nos encontramos, y los conocimientos que requerirá de los niños/as que trabajarán en ella.

En estas sesiones hay que realizar un análisis serio del contexto social en el que se enmarcan los procesos educativos y formativos y los desarrollos actuales. Es en este contexto social donde surgen cambios para transformar nuestras concepciones hegemónicas. Además, estas sesiones contemplan a todos los actores sociales implicados.

Estas horas se realizan de manera intensiva sirven para aclarar y discutir los conocimientos que los niños/as de hoy necesitarán para superar las situaciones de desigualdad social en el nuevo contexto informacional y desenvolverse con éxito en las distintas esferas de su vida personal y laboral.

Paralelamente se potencia una reflexión sobre la situación del propio centro en relación a sus fortalezas y debilidades, sus sueños educativos, el proceso de transformación en comunidad. Ello ha facilitado, en algunos casos, una mejora en la comunicación con las familias y la comunidad y el establecimiento de canales de participación.

2. Toma de decisión:

Es la fase donde el centro asume el compromiso de iniciar o no el proceso de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje.

Los requisitos mínimos de la toma de decisión son:

- El 90% del claustro ha de estar a favor de llevar a cabo el proyecto.
- Acuerdo del equipo directivo del centro educativo.
- Aprobación por el consejo escolar.
- Aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por la AMPA.
- Implicación de la Comunidad (entidades, agentes sociales...)
- Decisión de la Dirección General dotando al centro del máximo de autonomía.

Una vez que el claustro, apoyado por la comunidad, se ha comprometido a seguir adelante con el proyecto, pasamos a las fases siguientes del desarrollo del proceso.

3. El sueño:

Es en esta etapa cuando realmente comienza la labor de transformación del centro educativo.

Esta fase consiste en idear entre todos los agentes sociales el centro donde les gustaría asistir, dar clases... Realizadas las aportaciones para el cambio, la comunidad consensúa el centro que quiere para todos/as; es decir, la comunidad sueña con un nuevo tipo de escuela, resultado del diálogo y consenso entre el máximo de sectores implicados.

Poner en marcha el proyecto significa transformar el contexto y que en ello participen todas las personas adultas que se relacionan con las/os estudiantes. Además, todas estas personas han de llegar a un compromiso que incluso se concrete en la firma de un contrato de aprendizaje. Para ello hay que privilegiar el llegar a acuerdos a través del diálogo y no centrarse en discusiones insustanciales.

El hecho de que se plantee como un sueño permite, por un lado, la participación de todos/as porque se huye del lenguaje técnico, pueden participar los niños/as de diferentes edades. Por otro lado, permite que se olviden condicionantes o expectativas bajas o demasiado relacionadas con la realidad presente.

El sueño entendido como utopía hacia la que dirigir los esfuerzos, se presenta como un importante motor del diálogo y de la dinamización de la acción educativa en la escuela y en la comunidad.

Por lo tanto, esta fase es fundamental porque no sólo se sueña la escuela y el entorno que queremos, sino que se enfatizan tres aspectos básicos:

- Las altas expectativas.
- La ilusión.
- La sensación de poder transformar la realidad.

4. Selección de prioridades:

En esta fase se realiza un análisis del contexto y dependiendo del contraste de la realidad con el sueño que se quiere alcanzar, se seleccionan las prioridades.

Para saber qué aspectos de la realidad se han de cambiar, la hemos de conocer en profundidad. Reflexionando sobre el propio centro educativo, se puede saber lo qué desechar, lo qué potenciar y lo qué cambiar.

La comunidad analiza detenidamente la realidad del centro educativo y de su entorno: información cuantitativa y cualitativa de su historia, referencias del alumnado, profesorado, información de las familias...

Así pues, a partir de las conclusiones de este análisis de contexto, se acuerdan actuaciones concretas del proceso de transformación, identificando los cambios a hacer y estableciendo un conjunto de prioridades inmediatas en las que trabajar para conseguir dichos cambios.

5. Planificación:

En este momento se realiza el plan de acción relativo a los aspectos significativos a cambiar. Para ello, se constituyen comisiones de trabajo con profesorado, familias, alumnado, personal, miembros de asociaciones locales, asesores/as; cuyo objetivo es trabajar sobre las posibilidades y acciones para el cambio.

Estas comisiones de trabajo tienen la función de elaborar y aportar soluciones e iniciativas de cambio, siendo el equipo directivo, el claustro, el consejo escolar y la asociación de madres y padres quienes toman las decisiones acerca de las mismas.

6. Puesta en marcha:

En esta fase se ponen en marcha las acciones correspondientes a cada prioridad. Se inicia así un proceso de innovación- experimentación. Mediante la reflexión- acción se experimentan los cambios introducidos y se modifican los procesos, a partir de las conclusiones de los análisis y de las reflexiones realizadas.

Esta investigación (proceso de reflexión acción), pretende estimular a la comunidad a producir conocimiento, transmitirlo y llevarlo a la práctica.

En las reuniones que se realizan se evalúan las fases realizadas. La evaluación se hace a todos los niveles: tanto en las comisiones de trabajo, como en las reuniones de toda la Comunidad de Aprendizaje. Además, tendrá en cuenta los datos obtenidos de los sectores implicados en el proyecto. Se trata de una evaluación procesal. También se recomienda la realización de una evaluación externa al proyecto y que sean evaluaciones de distinto tipo.

GRUPOS INTERACTIVOS: RASGO DIFERENCIADOR

Es una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula y su finalidad es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes. Su principio básico es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado y las personas adultas.

Estos grupos interactivos constan de agrupamientos de cuatro, el tiempo de la clase se divide por el número de grupos, las actividades son lo más diversificadas posibles con la finalidad de crear motivación y expectación, cada grupo realiza una actividad dinamizada por una persona adulta (no necesariamente un profesor), hay una temática general para todos y se va rotando de actividad y de adulto.

REDES DE APRENDIZAJE

Para avanzar en la dirección de una escuela inclusiva es necesario tejer y mantener una amplia, tupida y robusta red de apoyos, colaboraciones y ayudas mutuas, como procedimiento para hacer frente a las tareas y decisiones complejas y éticamente controvertidas que han de tomarse.

Una red son nudos formados por las estrategias de colaboración y participación entre los centros, las familias y la comunidad en la que nos encontramos, los lazos de apoyo mutuo entre profesores, o los alumnos entre sí a través de estrategias de trabajo cooperativo.

CONCLUSIONES

Para concluir este artículo podemos destacar que pese a que las Comunidades de Aprendizaje son una nueva iniciativa educativa y aún no están muy desarrolladas, se encuentran en un periodo de “nacimiento” y a su vez comenzando un largo y nuevo camino dentro del ámbito educativo.

Como hemos podido observar la implantación de Comunidades de Aprendizaje supone un gran esfuerzo y compromiso por parte de toda la comunidad, una transformación radical en materia de organización escolar, en la concepción tradicional de la escuela, en la metodología... Esto conlleva que todos los miembros de la comunidad se sientan responsables del cambio y por ello se impliquen colaborando por y para el proyecto.

Toda esta serie de obstáculos que se deben superar para llegar a conformar una Comunidad de Aprendizaje provoca en los miembros de la comunidad cierta resistencia para formar parte de este proyecto y desarrollar dicha transformación.

Sin embargo, creo necesario y relevante concienciar a las personas (profesionales del ámbito educativo, padres, educadores, etc) de la importancia y de las ventajas que conlleva el crear una Comunidad de Aprendizaje puesto que tiene numerosos beneficios como por ejemplo: la participación activa de todos los implicados en el proceso y miembros de la Comunidad (alumnado, profesorado, familias...), haciendo efectivo el derecho a la inclusión; mediante la construcción de un aprendizaje significativo y contextualizado, es decir, que tiene en cuenta la realidad social, cultural...del lugar donde se encuentre dicha comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- <http://kino.tij.uia.mx/~humberto/comun3.html> 28/11/2015
- <http://utopiadream.info/red/tiki-index.php?page=Bibliograf%C3%ADa> 28/11/2015
- http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=118078 4/12/2015
- <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf> 4/12/2015
- <http://www.slideshare.net/vgarcia/las-comunidades-de-aprendizaje> 4/12/2015
- <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf> 20/12/2015
- <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm> 20/12/2015
- <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/fases-del-proyecto-comunidades-de.html> 20/12/2015
- [www.elkarrekin.org/.../Pasos a segui en la transformacion hacia un a comunidad de aprendizaje1.doc](http://www.elkarrekin.org/.../Pasos_a_segui_en_la_transformacion_hacia_una_comunidad_de_aprendizaje1.doc) 20/12/2015

EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA



AUTOR: Soterraña Ayerra Larráyo

CENTRO TRABAJO: Graduada Maestra de Educación Primaria

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La etapa de Educación Primaria constituye el periodo académico que reúne en sus aulas a niños y niñas de entre 6 y 12 años. Por lo tanto, es una etapa de continuo desarrollo cognitivo, emocional, social y cultural en la que el niño está construyéndose como persona, esto es, busca su propia personalidad y su propia identidad.

El concepto que crea un niño sobre sí mismo está determinado por numerosos factores. El maestro y el entorno educativo asumen un papel principal en esta etapa del alumno. El niño vive sus experiencias y sus relaciones sociales en este contexto específico al que llamamos escuela.

En el desarrollo de este artículo trataré el autoconcepto y la autoestima como factores determinantes en el aprendizaje en la Etapa de Educación Primaria. Además de la importancia de la intervención del docente en el ámbito psicosocial del niño en el entorno escolar.

Por último, haré referencia a la búsqueda del bienestar personal del individuo como objetivo

Contenido

Introducción
Autoconcepto y autoestima. Factores determinantes en el aprendizaje
Intervención psicosocial del maestro/a en el aula
El bienestar personal: finalidad de la Psicología Positiva
De la Psicología Positiva a la Educación Positiva
Conclusión
Bibliografía

de la Psicología Positiva, siendo clave para llevar a cabo una Educación Positiva con nuestros alumnos y alumnas en nuestra aula.

AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA. FACTORES DETERMINANTES EN EL APRENDIZAJE.

Respecto al rendimiento escolar y los factores que influyen en él, nos centramos en factores dinámicos y modificables por la acción educativa como el autoconcepto, la autoestima y diferentes variables de la personalidad del alumno.

En la conducta escolar se refleja el autoconcepto que tiene el niño de sí mismo, debido a la gran importancia del contexto escolar en su desarrollo integral. Se puede decir que las experiencias vividas en la escuela son percibidas por el niño a través de su autoconcepto. La imagen que el alumno establece sobre sí mismo determina su forma de percepción de su propio “yo” y de la realidad que le rodea, y en consecuencia, afecta también a su forma de actuar. Por lo tanto, su autoconcepto influye en los resultados obtenidos de dicha actuación, o lo que es lo mismo, obtenidos de su conducta.

De ello que resulte clara la causalidad bidireccional entre el autoconcepto académico y rendimiento académico, por lo que es importante trabajarlos simultáneamente en la práctica educativa. Pues la visión del alumno sobre su actuación académica afecta en la valoración de sí mismo, de la misma manera que las creencias de uno mismo tienen un gran impacto en su rendimiento. El conocimiento interior es un poderoso generador de energía, de actitudes y de pensamientos positivos y esperanzas sin límites. En este caso, la relación entre ambos será positiva si ocurre que el alumno está seguro de sus capacidades para el aprendizaje y es consciente de su propia valía, por lo tanto, muestra un alto interés y motivación que hace que aumente el rendimiento. A su vez, el rendimiento alto confirma la confianza en sí mismo y mantiene una alta autoestima en el niño.

De todo lo expuesto se entiende que el autoconcepto es un factor decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una de las variables de la personalidad con mayor influencia en el rendimiento escolar. Por lo tanto, es necesario favorecerlo, tanto en el contexto familiar como en el contexto educativo, para mejorar el rendimiento escolar del niño. La importancia de la intervención sobre el concepto de sí mismo que posee el alumno en el proceso de enseñanza- aprendizaje se debe a que el éxito o fracaso escolar se ven influidos por las capacidades del sujeto, y también por aquello de lo que se cree capaz, es decir, su personalidad y su autoconcepto. Por un lado, la personalidad condiciona el rendimiento escolar. Algunas de sus variables son: actitud hacia el aprendizaje, rasgos de la personalidad, atribuciones, expectativas, interés, motivación de rendimiento, concepto de sí mismo, etc. Estas variables predisponen al niño positiva o negativamente hacia el aprendizaje, hacia su implicación o no implicación en él. Por otra parte, el

autoconcepto es fuente de motivación que incide directamente y de forma significativa sobre el logro del niño.

Es decir, el autoconcepto y el logro académico influyen el uno sobre el otro.

Otras variables que podemos mencionar y que influyen en el rendimiento académico y en el autoconcepto, son las expectativas de logro que posee el alumno y las atribuciones causales que realiza (internas o externas). Las expectativas de logro se refieren al nivel en que el niño cree que va alcanzar el éxito, es decir, en qué medida se siente capaz de realizar una tarea. Generalmente, los niños con expectativas de logro positivas desarrollan un rendimiento académico alto, mientras que los alumnos con expectativas de logro negativas, o expectativas de fracaso, se caracterizan por su bajo rendimiento académico. Por otra parte, las atribuciones causales, también relacionadas con el rendimiento académico, se refieren a la atribución que realizan los niños de sus éxitos o sus fracasos, bien atribuciones a méritos propios o a elementos externos.

Dicho en otras palabras, la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades, tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Esta autoeficacia le permite resolver problemas y adaptarse a las situaciones que se dan en su entorno, lo que otorga al niño un sentimiento de seguridad en sí mismo. La seguridad en sí mismo se traduce en confianza, esto es, en una alta autoestima y un concepto de sí mismo positivo, por lo tanto en un alto sentimiento intrínseco de bienestar personal. Todo ello influye y recae directamente sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en el rendimiento académico de los alumnos.

Por consiguiente, es necesario llevar a cabo modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar. El autoconcepto es uno de los aspectos más importantes del ámbito motivacional, el cual incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo ya que el alumno necesita estar motivado para usar el conocimiento y poder regular su propio aprendizaje.

INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL DEL MAESTRO/A EN EL AULA

El concepto que el alumno va desarrollando sobre su capacidad y valía personal, y la percepción que tiene sobre sus propios méritos y actitudes, se construye a través de la experiencia e interacción con las personas de su entorno, por lo tanto, el papel que desarrolla el maestro en el aula es esencial para el desarrollo del autoconcepto del alumno.

Es tarea del docente ayudar al niño a:

- Descubrir lo mejor de sí mismo
- Tener una concepción personal realista y positiva en relación a sus capacidades
- Aceptar sus características físicas y psicológicas
- Conseguir un elevado nivel de autoestima

Los maestros tienen la responsabilidad de contribuir en el logro de un autoconcepto positivo por parte de sus alumnos. Será objetivo del maestro motivar a sus alumnos para que experimenten logros y éxitos en el contexto educativo. Así, motivar y mantener esta motivación en los niños es un papel que debe cumplir el docente con el objetivo de preservar e incrementar la autoestima, ayudarles a experimentar un aumento en sus competencias, que adquieran conocimientos relevantes y útiles, que se sientan autónomos y responsables, que se sientan aceptados por parte de los compañeros y valorados por parte del profesor y que sientan que se les presta atención y ayuda en momentos de dificultad. La motivación más importante no viene tanto en refuerzos materiales sino de la valoración, respeto y consideración por nuestra parte. El maestro deberá emplear conductas y actitudes que incidan favorablemente en el autoconcepto del niño, como contar con los alumnos a la hora de establecer objetivos, fomentar la participación, presentar tareas con probabilidad de éxito, valorar positivamente, evitar comparaciones y facilitar el feedback. La principal condición para que un alumno desarrolle un autoconcepto positivo y una autoestima sana es que se sienta aceptado. Para ello, el maestro debe manifestar interés por el alumno, con sus capacidades, limitaciones, debilidades y fortalezas para establecer un lazo positivo de unión entre ellos. El profesor tiene que ser emocionalmente competente y poseer una alta autoestima para afrontar los problemas en mejores condiciones, ayudar a crear un clima positivo en el aula sobre el que se puede asentar más confortablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzar al alumno de forma positiva y tener en cuenta sus propias expectativas. En definitiva, el maestro es una figura importante y fundamental en el desarrollo social, emocional, intelectual y psicológico del niño. Los comportamientos y actitudes del maestro sirven como base para favorecer un autoconcepto positivo. El docente debe ser consciente de su responsabilidad socializadora y también de sus influencias y saber aprovecharse de ellas. Algunas pautas generales que puede tener en cuenta el maestro para fomentar un autoconcepto positivo a la hora de tratar con sus alumnos en el aula son:

- Aceptar al alumno tal y como es y tratarlo como ser importante y digno de atención.
- Manifestar satisfacción consigo mismo elogiándole cuando proceda.

- Alabar de forma realista y poner de manifiesto ante el grupo las actitudes positivas del alumno.
- Intentar que, con las críticas, se ofrezcan al mismo tiempo alternativas y valoraciones positivas.
- No castigar, pues ello genera sentimiento de culpa
- Procurar un ambiente de confianza y tranquilidad y evitar rivalidades.
- Ser paciente y tolerante transmitiendo respeto hacia los alumnos.
- No utilizar el miedo como recurso, pues genera inseguridad.
- No ridiculizar al alumno, sino estimularlo.
- Valorar positivamente al alumno y mostrar confianza en él, apoyándole cuando sea necesario.
- Intentar que los alumnos se planteen objetivos realistas y razonables.
- Ayudar a los alumnos a valorarse de forma positiva y realista.
- Procurar que los alumnos se sientan satisfechos consigo mismos, reconozcan su buen trabajo y el de sus compañeros.

En conclusión, el maestro para ser competente y para desarrollar una educación socioemocional en sus alumnos es necesario que disponga de una serie de competencias socioemocionales. Se pueden dividir en competencias intrapersonales (útiles para perfeccionar la relación con uno mismo) e interpersonales (convenientes para mejorar la relación con los demás). La educación socioemocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, construyendo ambos, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

EL BIENESTAR PERSONAL: FINALIDAD DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Calidad de vida, bienestar subjetivo, bienestar personal, satisfacción vital, bienestar social... terminología toda ella que se relaciona con la felicidad. El bienestar está compuesto por dos dimensiones básicas: una, centrada en los aspectos afectivos- emocionales (hace referencia a los estados de ánimo del sujeto) y otra, centrada en los aspecto cognitivos- valorativos (se refiere a la valoración que hace el sujeto de sí mismo y de su propia vida). Así, comprender y facilitar el logro de la felicidad y del bienestar subjetivo es el objetivo de la Psicología Positiva. La Psicología Positiva da sus primeros pasos en 1998 de la mano de su fundador, Martin E.P. Seligman (1942-), el cual propone que las virtudes y fortalezas personales son el camino para poder alcanzar tales propósitos, junto con la promoción de sensaciones y estados de alegría, optimismo, confianza, entusiasmo y serenidad personal. El bienestar psicológico es definido como la satisfacción personal de la estimación general que hacemos de nosotros mismos. La felicidad es algo que se aprende, se acoge, se elige, es algo que subyace en el interior de la persona Por lo tanto,

conseguir la felicidad y el bienestar personal es el objetivo primordial del individuo. Desarrollar y potenciar los medios necesarios para lograrlo es competencia de la educación.

DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA A LA EDUCACIÓN POSITIVA

Esta corriente psicológica entiende al individuo como una persona activa y fuerte, capaz de resistir y salir adelante a pesar de la vivencia de adversidades y se centra en el estudio y en la comprensión de los procesos y mecanismos que se esconden en las fortalezas y virtudes del ser humano. Los tres pilares básicos de estudio de la Psicología Positiva son: las emociones positivas, los rasgos positivos (virtudes y fortalezas humanas) y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de dichas emociones y rasgos. De la Psicología Positiva surge la Educación Positiva, tendencia pedagógica fundamentada en las bases ideológicas de esta corriente psicológica.

En consecuencia, la Educación Positiva tiene como objetivo promover las fortalezas personales de los alumnos para así potenciar su bienestar y lograr alcanzar el desarrollo de pensamientos y emociones positivas y optimistas que generen un alto sentimiento de felicidad en el individuo. Es necesario favorecer las fortalezas personales del alumno porque son las que permiten al niño cultivar su vida interior para que la felicidad dependa de sí mismo y no tanto de circunstancias externas.

Los niños pasan en la escuela gran parte de su tiempo y en ella viven interacciones diarias con compañeros y profesores. El contexto escolar proporciona al niño un entorno donde poder desarrollarse de forma integral. Así pues, habrá que trabajar desde una perspectiva optimista y positiva para hacer de nuestros alumnos niños optimistas que gocen de un autoconcepto positivo y una alta autoestima, lo que les proporcionará un adecuado desarrollo en todos los ámbitos que conforman la persona para poder ser niños felices. El auge de la Psicología Positiva en estas últimas décadas ha hecho que aspectos como la salud mental, la paz, el equilibrio interior, el bienestar y la felicidad de los niños se conviertan en elementos principales a tener en cuenta en la práctica educativa. El bienestar debe ser enseñado en la escuela como antídoto contra la depresión, como vehículo para favorecer la satisfacción en la vida y para mejorar el aprendizaje a través de un pensamiento más creativo. Así, la Educación Positiva busca enseñar el bienestar en el aula para lograr que los niños se desarrollen como personas autónomas, maduras, creativas, proactivas, resolutivas y positivas con el objetivo de alcanzar la felicidad y salud mental. Es decir, personas que posean un adecuado concepto de sí mismo y una alta autoestima. Esta nueva perspectiva de la educación se centra en los aspectos socio-afectivos y emocionales del niño. El objetivo de enseñar el bienestar dentro del ámbito educativo ha adquirido gran importancia en los

últimos años por diferentes razones. Desde la perspectiva de la Educación Positiva la causa más determinante es que el logro del bienestar en el niño establece sensaciones satisfactorias de paz y autocontrol en los diferentes ámbitos de su vida y por consiguiente, como se ha afirmado anteriormente, ayuda a un mejor aprendizaje y un pensamiento más creativo.

CONCLUSIÓN

Como conclusión recalcar que el autoconcepto, en tanto que proceso de índole cognitivo, está constituido a su vez por la autoestima, que corresponde a la dimensión descriptiva y valorativa de la persona, formando ambos constructos parte del autoconocimiento que tiene el individuo sobre sí mismo.

Esta correlación define la personalidad del sujeto y por tanto influye sobre las reacciones conductuales que éste lleva a cabo en las situaciones de su día a día. Los elementos de la personalidad se conforman a lo largo de todo el ciclo vital del individuo. No obstante, es en la infancia donde se establecen las bases del autoconcepto y la autoestima. Es por ello que la función del maestro en el entorno educativo resulta clave para el desarrollo psico-social y afectivo del niño.

Por lo tanto, consideramos que fomentar un alto nivel de autoconcepto y una alta autoestima en los niños en el aula, no sólo repercute sobre su personalidad en formación, sino que también lo hace sobre su rendimiento académico y su disposición hacia la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Casanova, E. (2005). *El placer de vivir con amor, inteligencia y voluntad*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra
- Fernández Abascal, E. G. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- González- Pienda, J. A.; Núñez, J.C.; González- Pumariega, S.; Álvarez, L.; Roces, C.; García, m.; González, P.; Cabanach, R.G.; Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 548- 556, 12 (4).
- González, C. (2004). *La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico*. Liberabit.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Bilbao: Wolters Kluwer
- Moncayo, J. C. (2008). El autoconcepto y la autoestima, factores decisivos en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*. 13
- Sánchez- Romero, M^a R. (2010). Influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Innovación y experiencias educativas*. 26
- Seligman. E.P, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara
- Seligman. E.P, M.; Ernst, R.M.; Gillham, J.; Reivich, K.; Linkins, M. (2009). Positive Education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 293- 311, 35 (3).
- Sheldon, K.M.; King, L. (2010). Why Positive Psychology is necessary. *American Psychologist*. 216- 217, 56 (3).
- Tierno, B. (2007). *Fortalezas humanas 2*. Barcelona: Grijalbo.
- Tierno, B. (2007). *Optimismo vital. Manual completo de Psicología Positiva*. Madrid: Temas de Hoy.
- Trilla, J. (1997). Educación para la Felicidad y Felicidad para la Educación. *Letras de Deusto*. Deusto
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vázquez, C.; Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL GRADO DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO GITANO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DURANTE LA ETAPA DE SECUNDARIA.

AUTOR: Nerea Ochandorena Baztán
CENTRO TRABAJO: CEIP San Jorge
ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un análisis sobre los datos más relevantes obtenidos del análisis cuantitativo de tres encuestas que hacen referencia al grado de integración del alumnado gitano en la etapa educativa de secundaria.

A través de dicho análisis se realiza en un primer lugar una aproximación a la situación educativa de la comunidad gitana en la educación formal.

Se analizan los cinco factores de la educación comparando datos entre la población conjunta y la comunidad gitana.

Más tarde se presentan dos hipótesis:

- 1) El nivel de formación de los progenitores repercute en el rendimiento de la población escolar gitana.
- 2) El nivel económico de la unidad familiar repercute en el rendimiento académico de la población escolar gitana.

Contenido

Introducción
Aspectos metodológicos
Descripción de la realidad y nivel educativo
Hipótesis 1: El nivel de formación de los progenitores repercute en el rendimiento de la población gitana escolar
Hipótesis 2: El nivel económico de la unidad familiar repercute en el rendimiento de la población gitana escolar
Conclusiones
Recomendaciones

Finalmente, se realizan una serie de conclusiones y recomendaciones sobre los resultados obtenidos.

Aspectos metodológicos

Respecto a los aspectos metodológicos resaltar en primer lugar **el contexto** de la investigación. El presente estudio intenta dar respuesta a identificar qué factores lleva a la comunidad gitana a una exclusión educativa en la Etapa de Educación Secundaria, obteniendo como consecuencia bajos niveles educativos y el abandono temprano de la educación. Circunstancias que condicionan su proyección en el mercado laboral y por lo tanto su calidad de vida.

La población de esta investigación está compuesta si observamos el universo hace referencia a la población gitana. Si nos centramos en la muestra se ha recogido información de encuestas existentes que son estas tres:

1. **“Población gitana, empleo e inclusión social. Un estudio comparado: Población gitana española y del este de Europa”** fue realizada por la FSG en el año 2011 a 1.497 sujetos gitanos españoles.
2. **“El alumnado gitano en secundaria: Un estudio comparado”** realizado por la FSG a 1604 personas en toda España en el año 2013.
3. **La población gitana de Navarra y empleo”** realizada por la FSG a 400 personas en el año 2012 en la Comunidad Foral de Navarra.

El instrumento de evaluación y análisis es cuantitativo a través del programa spss de las tres encuestas estratificadas nombradas en el anterior párrafo.

Así el **objeto principal** de este estudio es analizar los diferentes factores sociales, culturales y económicos que influyen en la educación de la comunidad gitana.

Los objetivos específicos:

- Conocer la realidad educativa actual del alumnado gitano.
- Estructurar los factores de exclusión social del alumnado.
- Analizar la relación del alumnado con el sistema educativo.
- Indagar sobre cómo el nivel educativo de las familias condiciona el nivel educativo del alumnado.
- Realizar una aproximación a los factores que abocan al bajo rendimiento, repetición de curso y absentismo del alumnado gitano.
- Relacionar el estatus económico del alumnado con su integración en el centro educativo.

Este trabajo puede resumirse en cuatro apartados: El primero expone la situación educativa de la comunidad gitana y los otros tres apartados plantean tres hipótesis que responden a la hipótesis general.

Descripción de la realidad y nivel educativo.

Este apartado está subdividido en dos. El primero, describe el máximo nivel de estudios alcanzado por la comunidad gitana mientras que el segundo, hace referencia a cinco indicadores de la educación que describen la situación educativa actual de la comunidad gitana.

Descripción de la situación educativa en la comunidad gitana.

Comenzar aclarando un indicador que favorece la comprensión de la comunidad gitana de forma transgeneracional, considerando el **nivel de estudios máximos alcanzados** en función de la agrupación por edades. En el cuadro observamos cómo la mayor parte de la población gitana, en el conjunto del **Estado**, no ha finalizado la etapa de educación primaria. Cabe destacar que esta opción es la más numerosa en todos los grupos de edad.

Estado	16-29	30-44	45-64	65 y más	TOTAL
Sin estudios/ Analfabetos	17,95%	20,26%	18,10%	5,62%	17,97%
Ha ido a la escuela, pero no completó Primaria	43,59%	39,87%	39,05%	41,57%	41,35%
Primaria	15,38%	21,75%	19,68%	24,72%	18,84%
ESO incompleta	13,78%	9,38%	10,48%	17,98%	11,96%
ESO, EGB, FP1	7,21%	7,25%	7,94%	7,87%	7,41%
Bachillerato, FP2	1,12%	1,07%	2,22%	2,25%	1,40%
Universitarios (Diplomatura, Licenciatura, Doctorado)	0,96%	0,43%	2,54%	0%	1,07%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia. Datos “Población gitana, empleo e inclusión social. Un estudio comparado: Población gitana española y del este de Europa” (2011)

No obstante, si analizamos esta misma cuestión en la comunidad gitana de **Navarra** la opción más numerosa es la finalización de la etapa de Primaria. Pero el dato a resaltar es que en esta ocasión existe una correlación entre el nivel de estudios y la edad, y a menos edad más nivel máximo de estudios alcanzados.

Navarra	0-15	16-29	30-44	45-64	65 y más	TOTAL
Sin estudios/ Analfabetos	9,9%	4,3%	11,2%	35,2%	57,6%	14,6%
Ha ido a la escuela, pero no completó Primaria	12,9%	17,7%	46,4%	40,7%	32,2%	29,4%
Primaria	66,8%	57,1%	27,4%	16,2%	6,8%	41,3%
ESO, EGB, FP1	10,4%	19,5%	13,1%	7,4%	3,4%	13,6%
Bachillerato, FP2	0	1,3%	1,4%	0,5%	0%	0,9%
Universitarios	0 %	0 %	0,6%	0 %	0 %	0,2%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia. Datos "Población gitana de Navarra y empleo" (2011).

No obstante, si comparamos estos datos con el **conjunto** de la población observamos que máximo nivel de estudios para el conjunto de la población más numeroso es el universitario frente a la escasa participación universitaria de la población gitana. Por lo que podemos afirmar que existe una brecha educativa.

Estudios Máximos	POBLACIÓN GITANA	POBLACIÓN CONJUNTO
ANALFABETOS	17,97%	2,10%
PRIMARIA INC.	41,35%	7,70%
PRIMARIA	18,84%	18%
SECUNDARIA INC.	11,96%	2,60%
SECUNDARIA	7,41%	23,20%
SECUNDARIA NO OBLIG.	1,40%	20,10%
UNIVERSITARIOS	1,07%	24,30%

Fuente: Elaboración propia. Datos de población total. Encuesta de Población Activa 2012, INE. Datos población gitana "Población gitana, empleo e inclusión social. Un estudio comparado: Población gitana española y del este de Europa"

Los resultados ponen de manifiesto que, tanto a nivel estatal como autonómico, no existen diferencias significativas en cuanto a nivel de estudios máximos alcanzados en función del **sexo**.

ESTADO			Nivel Educativo	NAVARRA		
Hombres	Mujeres	Total		Hombres	Mujeres	Total
16,90%	18,97%	17,97 %	ANALFABETOS	14%	15,3%	14,6 %
43,77%	39,10%	41,35 %	PRIMARIA INC.	28,3%	30,4%	29,4 %
16,76%	20,77%	18,84 %	PRIMARIA	42,9%	39,8%	41,3 %
13,85%	10,19%	11,96 %	SECUNDARIA INC.			
6,37%	8,38%	7,42%	SECUNDARIA	13,3%	13,7%	13,6 %
1,39%	1,42%	1,40%	SECUNDARIA NO OBLIG.	1,4%	0,5%	0,9%
0,97%	1,16%	1%	UNIVERSITARIO	0,2%	0,1%	0,2%

Fuente: Elaboración propia.

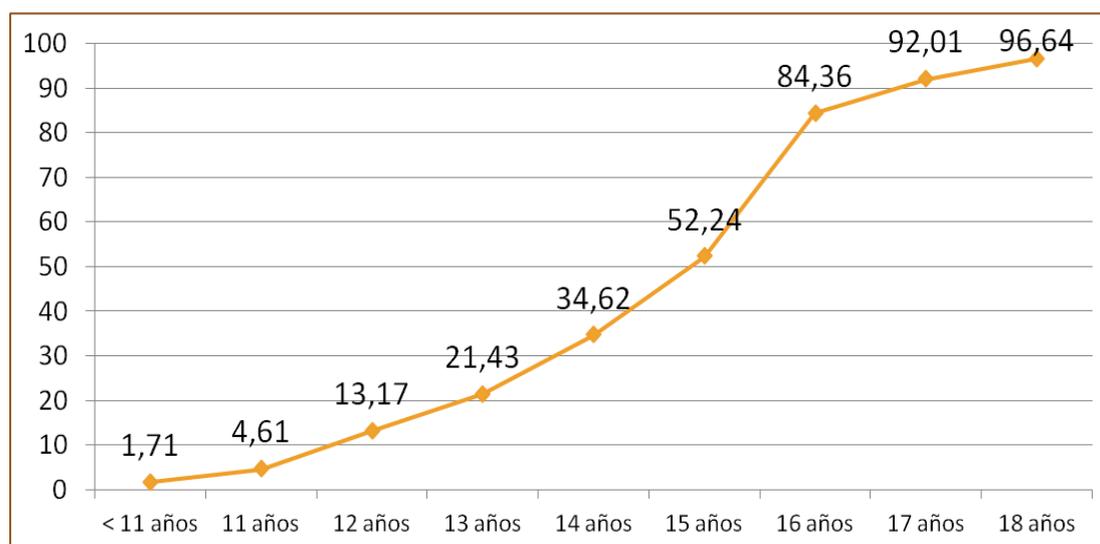
Datos estatales: "Población gitana española y del este de Europa Población gitana de Navarra y empleo"

Datos Navarra: "Población gitana, empleo e inclusión social. Un estudio comparado"

Indicadores de la educación

Este segundo apartado analiza los cinco indicadores principales de la educación:

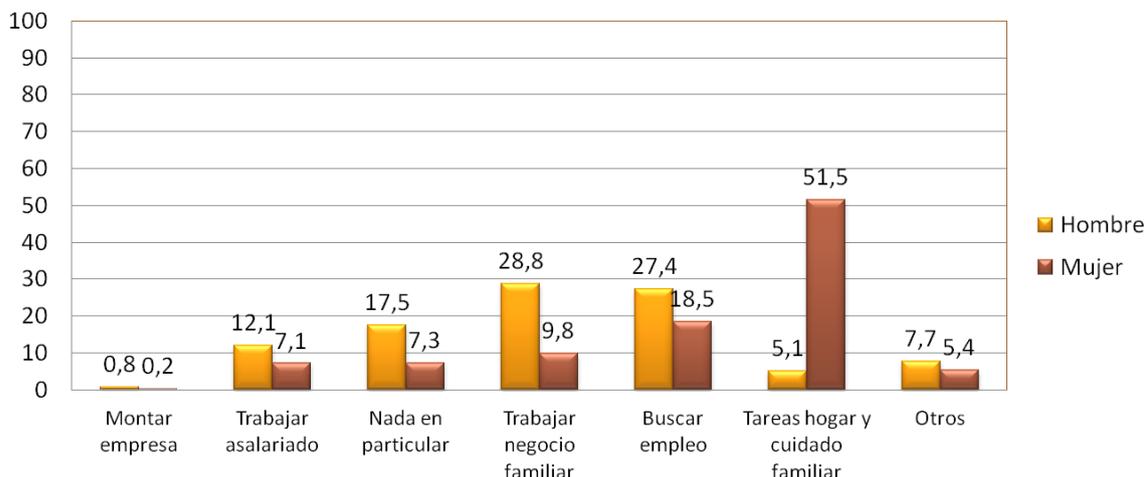
-Abandono temprano: Hace referencia al porcentaje de personas entre 18 y 24 años que obtienen como máximo nivel de estudios la titulación en la E.S.O. Si observamos los datos obtenidos, a los 15 años más de la mitad de la población gitana abandonado los estudios, por lo tanto, ya no obtienen la titulación.



Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

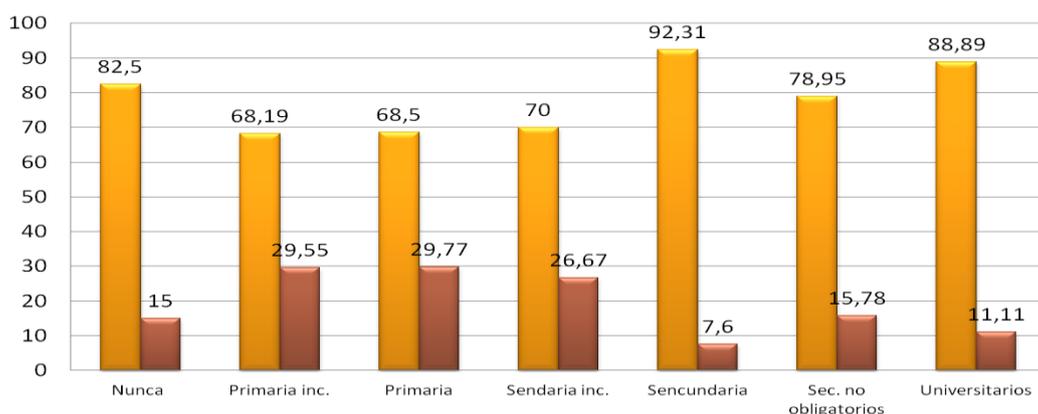


Los gitanos abandonan la educación en 2º de la E.S.O. (21,17%) para dedicarse en el caso de ellas a las tareas del hogar y cuidado de la familia en un 51,5% y en el caso de ellos a la búsqueda de empleo en un 27,4% y si lo obtienen es en el negocio familiar con un 28,8%. Por lo que al calcular la tasa de fracaso escolar, no obtener la E.S.O., es del 64,40% frente 13,30% del conjunto de la población.



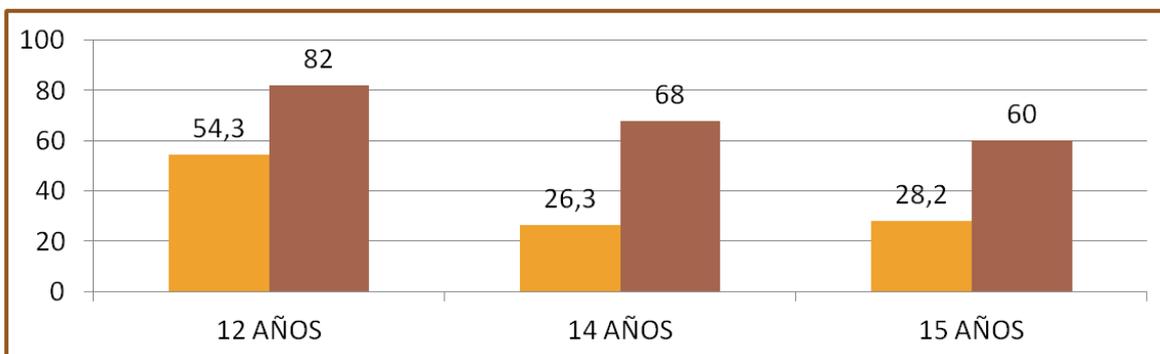
Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

-Absentismo: La tasa de absentismo hace referencia a la ausencia injustificada del alumnado más de cuatro veces al mes. Tras analizar las encuestas entre la comunidad gitana se obtuvo un 23,45% y el más habitual el absentismo de tipo grave, es decir, que falta entre un 25 y un 50% de la jornada escolar.



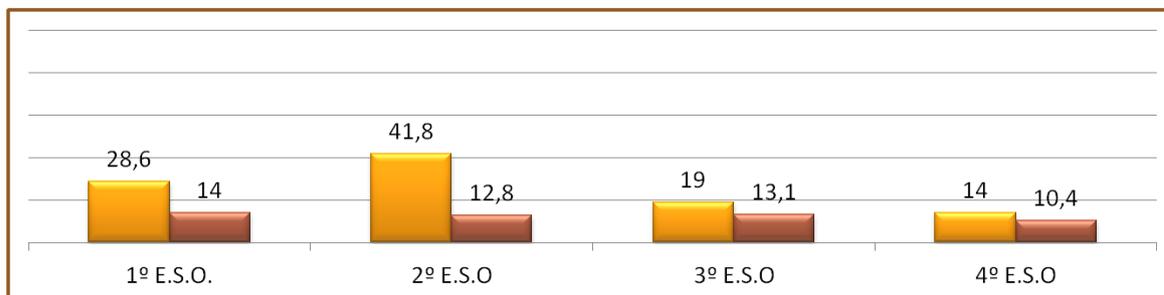
Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

-Idoneidad: La idoneidad hace referencia al porcentaje de alumnos que realizan el curso escolar que les corresponde en función de la edad. Los datos reflejan que el 37,3% del alumnado a los 12 años aún continúa realizando estudios en primaria, más del doble que el conjunto de la población 16,1%. Y a los 16 años tan solo el 3,4% escoge bachiller frente al 49,8% del conjunto de la población.



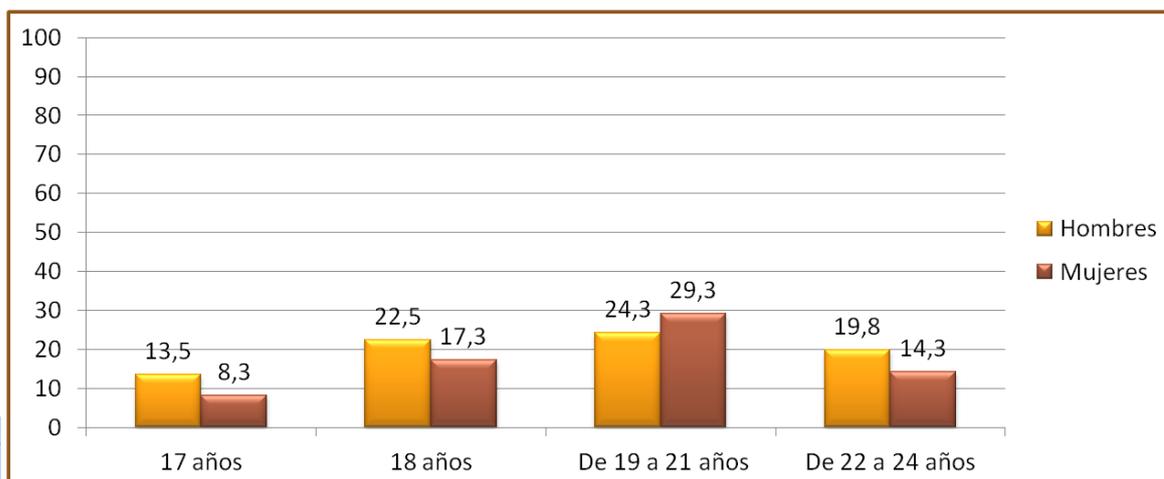
Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

-La tasa de repetición observamos que en 2ºESO un 41,8% del alumnado ha repetido curso a lo largo de su trayectoria educativa frente al 12,8% del conjunto de la población. Repiten curso en el primer ciclo.



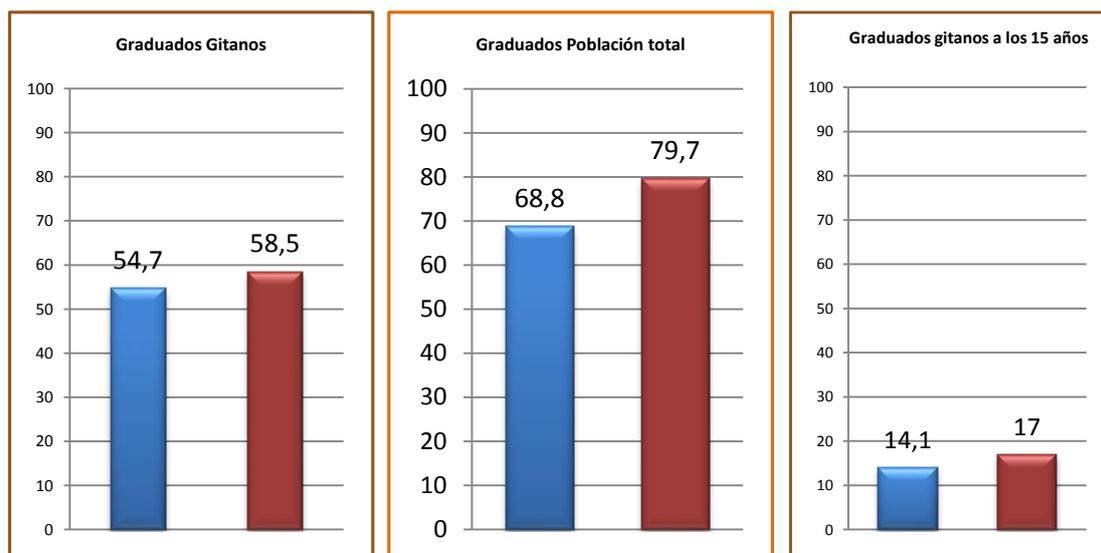
Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

-La reincorporación incluye también cursos de formación, talleres de empleo...En el estudio esta tasa es del 24,4%.



Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

-Y el quinto y último indicador es de **Graduación:** Es el indicador del éxito escolar que mide el porcentaje de alumnos que finaliza la ESO obteniendo el título es entre la población gitana del 56,4% frente al 74,1 del conjunto de la población sin existir diferencias significativas entre los dos sexos. Si tenemos en cuenta todos los que han abandonado por el camino es número es más reducido resaltar que solo el 15,2% lo hace en la edad que le corresponde.



Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

Hipótesis 1: El nivel de formación de los progenitores repercute en el rendimiento de la población gitana escolar.

Para contestar a la primera hipótesis planteada debemos observar el siguiente gráfico en donde se ha cotejado la variable nivel de formación de los progenitores con el máximo de estudios alcanzados por el alumnado.

En el gráfico se identifica claramente una correlación inversa entre los niveles alcanzados por los padres y el nivel de educación primaria de los hijos. A mayor nivel de estudios de los padres menor porcentaje de alumnado que solamente cursa la educación Primaria.

Por otra parte, aunque la opción mayoritaria en todos los niveles es educación secundaria incompleta, existe igualmente una correlación directa en los niveles superiores alcanzados por los padres, que parecen impulsar el logro del nivel educativo más elevado en los hijos. Es decir, los padres cuyos estudios son la

secundaria existe un porcentaje importante de hijos con secundaria. Los de postobligatoria en postobligatoria y los universitarios con universitarios.

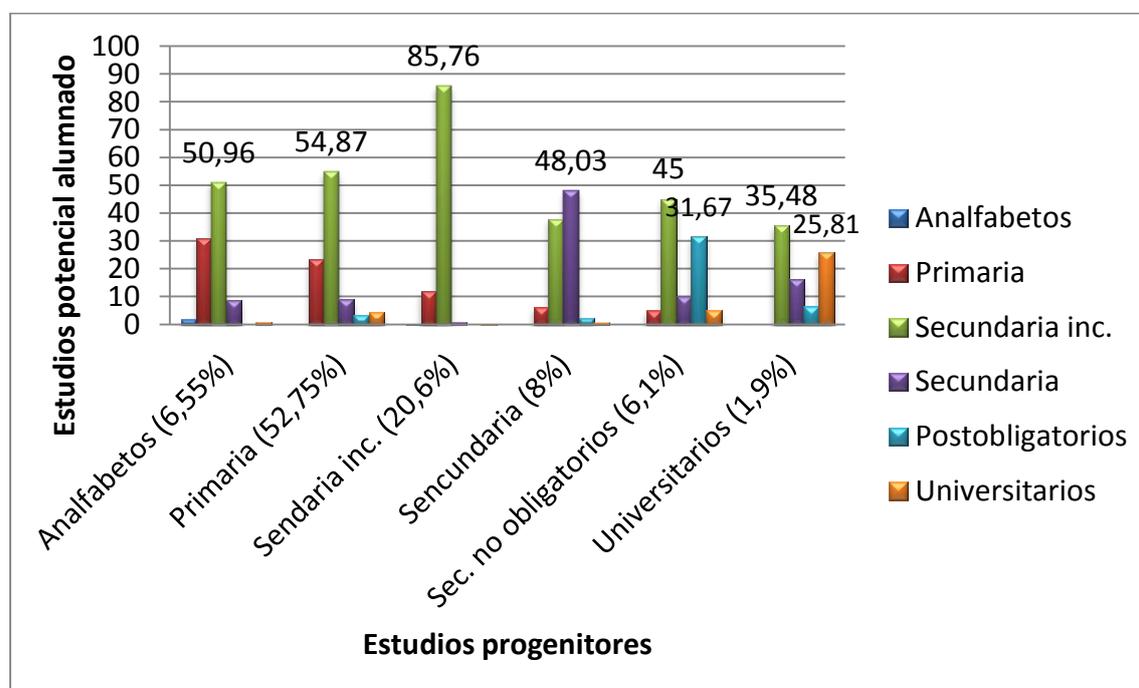
Finalmente, se completa este apartado con el análisis de la idoneidad y del absentismo en función del nivel educativo de los padres y:

Absentismo grave en progenitores que no han finalizado no finalizan ESO. Son graves y repartidos de forma equitativa.

Idoneidad se reparte de forma equitativa.

Por lo que en función de los datos analizados la primera hipótesis queda aceptada.

Nivel máximo de estudios del alumnado en relación al nivel máximo de estudios de sus progenitores.



Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

Hipótesis 2: El nivel económico de la unidad familiar repercute en el rendimiento de la población gitana escolar.

Este apartado analiza el máximo nivel de estudios alcanzado por la comunidad gitana en función de su renta en la unidad familiar.

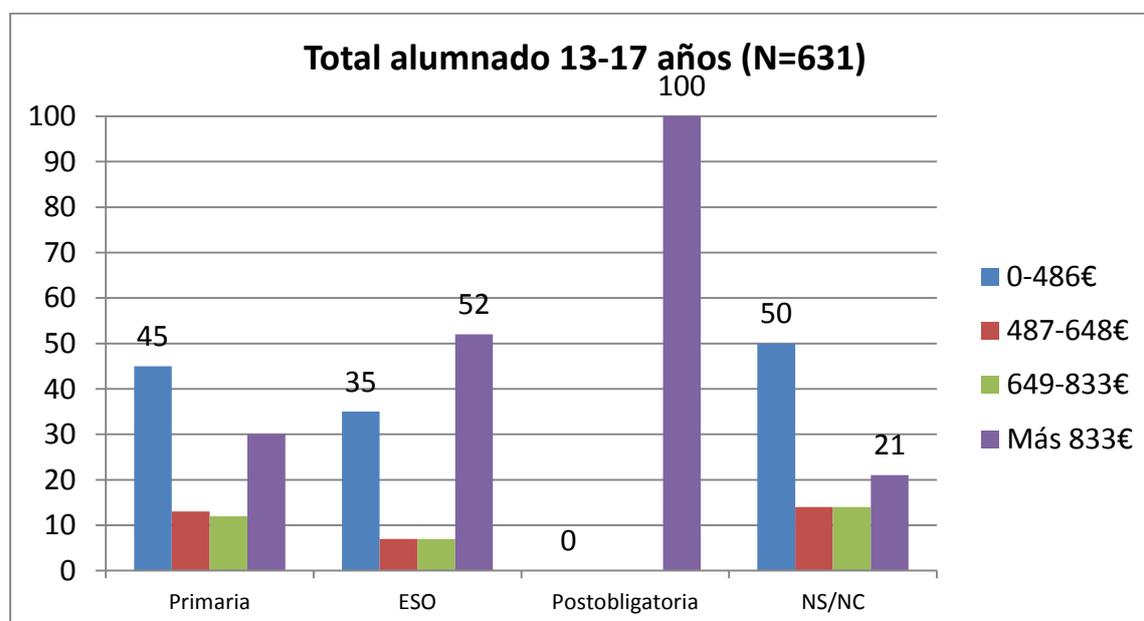
Este apartado se desglosó en función de:

Edad	Renta de la unidad familiar	Categoría
De los 13 a 17 años, de 18 a 21 y de 22 a 25 que engloba etapas educativas.	0-486 Subsidio por desempleo 487-648 cantidad mínima del Salario Mínimo Interprofesional 649-833 3 miembros RIS Más de 833 miembros	Más de tres miembros Menos de tres miembros. Categoría eliminada por irrelevante ya que no influye en los resultados y por el tiempo del que se dispone

Se consigue un reparto de los grupos equitativo.

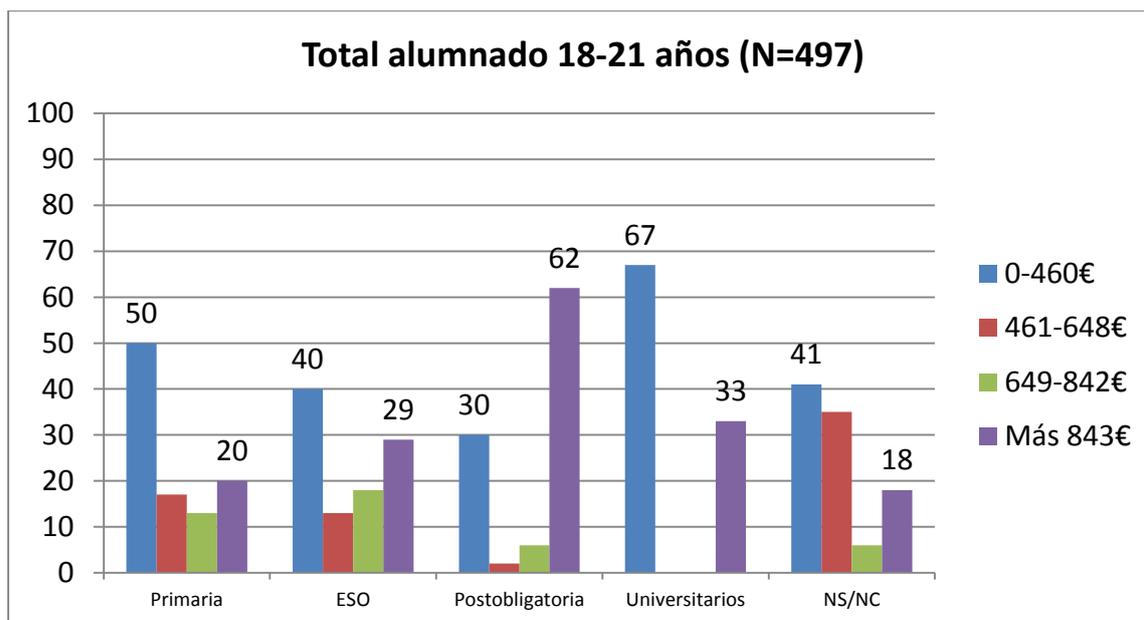
Si observamos los resultados obtenidos al cotejar el máximo nivel de estudios alcanzados por el alumnado en función de la renta de la unidad familiar, en los tres grupos de edad se aprecia que las rentas inferiores correlacionan con los estudios más bajos y las rentas superiores con los estudios más altos.

Nivel de estudios del alumnado de 13-17 años en función del nivel de renta de la unidad familiar en unidades familiares.



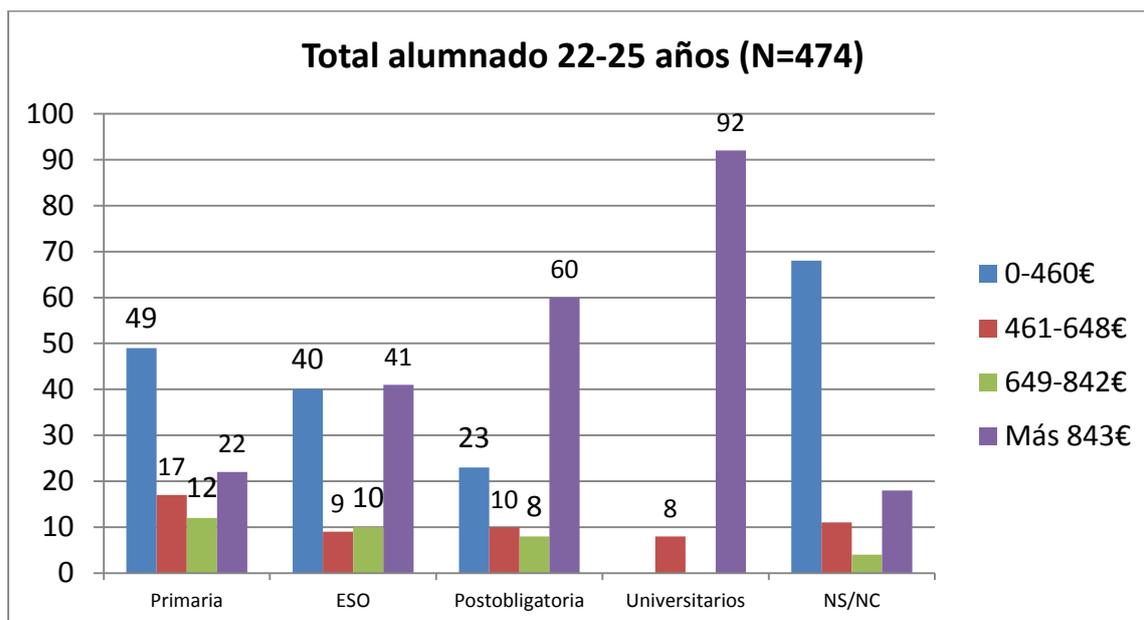
Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

Nivel de estudios del alumnado de 18-21 años en función del nivel de renta de la unidad familiar en unidades familiares.



Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

Nivel de estudios del alumnado de 22-25 años en función del nivel de renta de la unidad familiar en unidades familiares.



Fuente: Elaboración propia. Datos: FSG (2013)

Por lo que podemos concluir esta segunda hipótesis aceptando que existe una correlación directa entre el nivel de renta de la unidad familiar y el nivel de estudios alcanzados por el alumnado.

CONCLUSIONES

En conclusión, el alumnado gitano se incorpora al sistema educativo de manera similar al conjunto de la población, y a medida que los contenidos son más complejos, el alumnado se va *descolgando* hasta repetir curso.

Poco a poco el alumnado se desmotiva y comienza a faltar.

Cuando asiste a clase, no comprende los conceptos educativos, se aburre y pueden aparecer los problemas de conducta. Al ser penalizados con sanciones, el alumno comienza una asistencia irregular hasta cumplir los 16 años en un curso muy inferior al que le corresponde, segundo de la E.S.O. y abandona.

Una vez se abandonan los estudios, los jóvenes se encuentran con una realidad laboral hostil y competitiva en la que resulta tremendamente complicado incorporarse. Quizá por ello, la edad media de **reincorporación** a los estudios es a los 22 años de edad, suponiendo un 24,4% de los jóvenes gitanos que escogen esta opción.

No obstante, un pequeño porcentaje supera esa barrera y continúa sus estudios.

Los factores que determinan escoger una opción u otra son factores los factores personales y contextuales.

RECOMENDACIONES

1. El primer paso sería **apoyar a la escolarización de la etapa no obligatoria en infantil** para que el alumnado no comience primaria con desfase curricular. El alumno se incorpora a Primaria con pares que han cursado esta educación e inicia los estudios con un desfase curricular. En muchas ocasiones está diferencia educativa conlleva diferencia en el trato y en el concepto tanto del profesorado como de los iguales, con lo que conlleva un autoconcepto negativo en el alumnado gitano.
2. A lo largo de primaria realizar una educación compensatoria donde el curriculum sea flexible y se realicen metodologías de trabajo que favorezcan el aprendizaje y la integración de todo el alumnado.
 - I. Ratio de las aulas manejable por un profesorado cualificado.
 - II. No disgregar al alumnado con retraso o dificultades educativas en pequeños grupos fuera del aula.

- III. Otra medida que se considera poco efectiva es la repetición de curso, ya que se priman los contenidos curriculares que la integración del alumnado en el grupo
 - IV. Eliminar aulas y/escuelas que aglutina alumnado en exclusión social.
3. **Integrar a las familias en el proceso educativo** a lo largo de todas las Etapas. A través de charlas, acompañamiento a excursiones...
 4. Visualizar **referentes gitanos** que han logrado éxitos educativos y sensibilizar sobre los beneficios de gitanos que hayan logrado niveles de estudios superiores.
 5. **Integrar la cultura gitana en el aula** en las diferentes asignaturas del curriculum como puede ser historia.
 6. **Apoyar y realizar un seguimiento al alumnado gitano en secundaria no solo en los elementos educativos sino personales.** Realizar tutorías individualizadas en las que se realice una orientación continua y directa sobre todos los aspectos que rodean al alumnado. Encontrando un referente entre el numeroso personal de un instituto.
 7. **Comprender que la comunidad gitana se está adaptando al sistema educativo de una manera paulatina**

BIBLIOGRAFÍA

- Abajo, J. E., & Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar*. Madrid: CIDE e Instituto de la mujer.
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Alvarez, M. I., & Gil, F. G. (2001). MEDIDAS DE ATENCION A LA DIVERSIDAD EN PRIMARIA Y SECUNDARIA. *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Salamanca.
- Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Buezas, T. C. (1990). *¿España Racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.
- Caballero, D. S. (03 de 12 de 2013). Las siete claves de España en PISA 2012: una España estancada y con más diferencias internas. *Eldiario.es*.
- Camacho, C. S. *Nos acercamos a una cultura: Los gitanos*. Madrid.
- Del Olmo, M., & Aguado, T. (2009). *Educación intercultural perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramon Areces.
- Espinar, S. R. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Fernández-Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel practicum.
- Fernández-Enguita, M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General*, 7/8.
- Fresno, J. M. (2002). A fondo. *Revista Bimestral de la Fundación Secretariado General Gitano*, 72-77.
- Fundación Secretariado General Gitano. (2002). *Evaluación de la Normalización Educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Fundación Sectariado gitano.

- Fundación Secretariado Gitano. (2013). El alumnado Gitano en Secundaria. *Resumen ejecutivo. El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado.*
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado Gitano en Secundaria. Un estudio comparado.*
- Fundación Secretariado Gitano. (2002). *Evaluación de la Normalización Educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria.* iffie/Instituto de la mujer.
- Fundación Secretariado Gitano. (2015). *Fundación Secretariado Gitano.* Recuperado el 2015 de 03 de 19, de www.gitanos.org: http://www.gitanos.org/la_comunidad_gitana/gitanos_hoy.html.es
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Población gitana y empleo.* Madrid: FSG.
- Fundación Secretariado Gitano. (2011). *Población gitana, empleo e inclusión social.* Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Fundación secretariado Gitano. (05 de 2015). *Políticas de Inclusión social.* Recuperado el 19 de 03 de 2015, de www.gitanos.org: http://www.gitanos.org/upload/18/83/Políticas_de_inclusion_social_y_poblacion_gitana_en_Espana__ES.pdf
- Fundación Secretariado Gitano. (1 de 05 de 2012). *Políticas de inclusión social y población gitana en España.* Recuperado el 19 de 03 de 2015, de www.gitanos.org: http://www.gitanos.org/upload/18/83/Políticas_de_inclusion_social_y_poblacion_gitana_en_Espana__ES.pdf
- Fundación Secretariado Gitano y Asocación socioeducativa Kethané. (2005). *Minorías étnicas y educación secundaria: El alumnado gitano 2003-2005.* Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Gamella, J. F. (2011). Historia de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar en la adolescencia gitana. N° 7. 31.
- Gobierno de Navarra. (2015). www.educacion.navarra.es. Recuperado el 02 de 03 de 2015, de <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/plan-de-atencion-a-la-diversidad>

- Gracia, M. G. (2005). *La definición del absentismo., sus tipologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva.* . Barcelona.
- Guzmán, A. G. (2005). La educación con niños gitanos. una propuesta para su inclusión en las escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 3, No. 1 , 12.*
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). <http://www.ine.es/>. Recuperado el 03 de 07 de 2015, de <http://www.ine.es/http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t13/p012/l0/&file=gp20003.px&type=pcaxis&L=0>
- José Cabanes Hernández, L. V. (s.f.). *Gitanos: Historia de una migración.*
- Juárez, M. (1993). *Trabajo social e investigación. Temas y perspectivas.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Ley General de Educación. (6 de Agosto de 1970). *Artic. 51 . BOE.*
- Ley Orgánica de Educación. (3 de Mayo de 2006). *LOE .*
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España. (1990). *LOGSE .*
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación . (1985).
- Ministerio de Educación. (s.f.). www.mec.es. Recuperado el 15 de 03 de 2015, de <http://ficus.pntic.mec.es/spea0011/ptsc/edcomp.htm>
- Ministerio de educación y Ciencia. (11 de Mayo de 1983). El Real Decreto 1.174/83 sobre Educación Compensatoria. *Educación compensatoria . BOE.*
- Ministerio de Educación y Ciencia. (11 de Mayo de 1983). El Real Decreto 1.174/83 sobre Educación Compensatoria. *Educación compensatoria . BOE.*
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Plan de Refuerzo Orientación y Apoyo.* Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, C. y. (curso escolar 2014-2015). *Datos y cifras.* Madrid: Secretaria general técnica.
- Ministerio de Educación, C. y. (1 de Septiembre de 2014). <http://www.mecd.gob.es/>. Recuperado el 2012, de

<http://www.mecd.gob.es/>:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/educaineesept2014n3805-09-2014.pdf?documentId=0901e72b81a72073>

- Ministerio de Educación, C. y. (1 de Septiembre de 2014). <http://www.mecd.gob.es/>. Recuperado el 2015, de <http://www.mecd.gob.es/>: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/educaineesept2014n3805-09-2014.pdf?documentId=0901e72b81a72073>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Objetivos educativos Europeos y Españoles. Educación y formación 2020*. Madrid: Secretaria de Educaición, Formación Profesional y Universidades.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Sistema Estatal de indicadores de la educación 2014*. Secretaría general técnica.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2014). *Jóvenes y mercado de trabajo*. Secretaría general técnica.
- Navarra, D. d. (2013). *Protocolo de actuación en caso de absentismo escolar*. Pamplona.
- OCDE. (2012). *Education at a Glance 2012*. OCDE.
- OCDE. (2010). *Improving Health and Social Cohesion through Education*. Paris.
- OCDE. (2013). *Pisa 2012. Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Madrid.
- Román, T. S. (1986). *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza, D.L.
- Rubia, F. A. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las. *Fórum Aragón* , 23-29.
- Rué, J. (2003). ¿Quines son y que piensan los alumnos absentistas? *Cuadernos de Pedagogía* , 55-58.



- Salinas, J. (2004). *Spanish Gitanos in Public Education. Report prepared for The European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia*. Roma: Centro de Observación y Discriminación del Racismo de la Comunidad Europea.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de historia contemporánea* , 167-198.
- Sapieri, R. H., Lucio, C. F.-C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Sociología Aplicada. (1978). *Los gitanos españoles pp. 139-142*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Tamayo, M. T. (2005). *Diccionario de la investigación científica*. México: Limusna.
- Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva. *Revista de Educación, número extraordinario* , 45-74.

REY POR UN DÍA

01/01/2016
Número 64

AUTOR: Nerea Ochandorena y Sara Zabalza
CENTRO TRABAJO: I.E.S. Ribera del Arga.
ISSN: 2172-4202



INTRODUCCIÓN

Este artículo trata de exponer el desarrollo del proyecto realizado en el IES Ribera del Arga de Peralta (Navarra) con los grupos de Unidad de Currículum Especial (UCE) y Ámbito, por las profesoras e Pedagogía Terapéutica durante el curso escolar 2014-2015.

El trabajo se enmarca dentro de la metodología por proyectos que engloba a todo el centro educativo y en el que participa el alumnado de diferentes cursos y profesorado de varios departamentos.

El objetivo era “trabajar las dinastías que habían reinado en Navarra”, asignando a cada curso un rey determinado. Una vez que cada grupo trabajó el rey asignado, se realizó una puesta en común a través de una obra teatral donde los diferentes reyes buscaban las cadenas del escudo de Navarra.

Esta obra de carácter cómico aunaba los esfuerzos del alumnado y del profesorado en

Contenido

Introducción
Contextualización
Inicio del proyecto
UCE y Ámbito
Fortaleza y debilidades del proyecto
Distribución temporal
Dificultades
Evaluación
Conclusión
Bibliografía

la concreción del objetivo principal del proyecto, como producto final colectivo.

El objetivo principal fomenta el desarrollo de las habilidades sociales, conceptuales y las capacidades necesarias tanto dentro como fuera del centro.

El alumnado valoró la participación en el proyecto como una experiencia enriquecedora en la que pudo aprender conceptos de una manera diferente.

Contextualización

Este proyecto se desarrolla dentro del Instituto de Educación Secundaria de Peralta (Navarra). Se considera necesario, en un primer lugar, describir las características del centro para enmarcarlo de manera adecuada.

El Instituto es una institución educativa consolidada que alberga a más de 500 alumnos, a los que ofrece una variada oferta educativa: la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y Formación Profesional. Por él han pasado ya miles de alumnos y alumnas, cientos de profesores y profesoras, decenas de otros profesionales.

Este centro educativo se caracteriza por una educación integradora e innovadora. Por ello, fomenta que el profesorado se involucre en una metodología en la que se trabaje por proyectos. Se le han concedido en los últimos años varios proyectos de innovación entre ellos grupos Reducidos y por Ámbitos

Así surgió la posibilidad de que diferentes departamentos, con sus respectivos docentes, creasen un proyecto que involucrase al alumnado de Secundaria.

Los departamentos que decidieron finalmente contribuir al proyecto fueron los siguientes: Departamento de Tecnología, Departamento de Ciencias Sociales, Departamento de Matemáticas, Departamento de Euskera, Departamento de Inglés, Departamento de Orientación, Departamento de Francés y Departamento de Plástica.

Los docentes de estos departamentos se comprometieron a trabajar con los grupos a los que impartían clases la metodología por proyectos que se expone a continuación.

Inicio del proyecto

Una vez comprometido el personal docente del centro que quiso participar en el proyecto se decidió, de manera consensuada, el tema que se quería trabajar. Tras evaluar los pros y contras de varios temas posibles, finalmente se decidió, de manera unánime, trabajar las diferentes dinastías que han reinado en Navarra.

Tras varias reuniones se decidieron los grupos escolares con los que se iba a trabajar, los reyes asignados a cada grupo y los profesores responsables para llevar a cabo el proyecto, como se muestra en la siguiente tabla:

Rey	Grupo	Alumnos	Departamentos
Iñigo Arista y vascones	1º no bilingüe	5/24 - 4	Euskera/Sociales
Sancho III el Mayor	2ºA/B Bilingüe	15/22	Plástica/Inglés/ Sociales
Sancho IV El de Peñalen	2ºC	4/12	Tecnología/Inglés/Plástica
Explicación monedas	1ºC	1/15	Matemáticas
Carlos II / Carlos III El Noble	3º Diversificación	6/15	Orientación/Inglés
Blanca, Juan y Carlos	2ºC	4/12	Matemáticas/Tecnología/ Inglés
Sancho VII El Fuerte y vascones	Ámbito / UCE / Euskera	1/13 - 3	Orientación/Euskera
Danza medieval	Matemáticas básicas	12	Matemáticas

La finalidad de este proyecto era elaborar una producción conjunta. Para ello, se llevo a cabo una obra de teatro, en que cada clase volcaba lo trabajado de manera individual, y se creaba un proyecto mayor en el que la suma de las partes hacía un todo.

Se consideró como opción más adecuada la elaboración de una obra de teatro, ya que por todos, es bien conocido los beneficios que puede aportar el teatro a los adolescentes.

En primer lugar, se trata de una actividad que les divierte. La representación de diferentes épocas medievales implica la elaboración de un vestuario que en muchas ocasiones favorece el desarrollo de habilidades básicas como la confianza y la autoestima. Toda la clase debe de contribuir a disfrazar a su rey y a aquellos personajes secundarios que también aparecen en la actuación.

También hay que destacar que la elaboración de una obra teatral implica una responsabilidad no solo como clase sino también ante todo el colegio. El cumplir unos plazos establecidos y acatar unas normas generales ayudan a desarrollar su conciencia cívica y de parte del centro.

Por último, se creyó que era la opción más adecuada por desarrollar tanto la expresión verbal como la corporal, capacidades especialmente importantes en el desarrollo de los grupos de UCE y ámbitos.

UCE y Grupo por Ámbitos

Los alumnos de UCE y Ámbito se juntaron en un solo grupo: en primer lugar, por ser ambos grupos muy reducidos. Los alumnos de UCE eran 3 y los de Ámbito 13, en segundo lugar, por las dificultades escolares de estos grupos, por último, al considerarse que el trabajo conjunto fomentaría valores, capacidades y habilidades beneficiosas para todos los alumnos.

Ambos grupos estaban dirigidos por dos profesionales de Pedagogía Terapéutica que conocían a todo el alumnado y podían coordinar un trabajo educativo enriquecedor para las características especiales de ambos grupos.

Fortalezas y debilidades del proyecto.

Este proyecto se llevó a cabo gracias al esfuerzo, tesón y trabajo de los docentes y del propio centro educativo porque la mayor dificultad encontrada fue la falta de tiempo. Por un lado, la incapacidad de encontrar coordinación en horario lectivo entre todos los departamentos. Por lo que las reuniones y

coordinaciones se realizaron en recreos y horas libres del profesorado. Además de una comunicación activa y contasen por diferentes soportes. Por otro lado, la falta de tiempo durante el curso escolar de aumentar los contenidos en el curriculum ordinario. El curriculum educativo es poco flexible y adaptar este tipo de actividades supone un esfuerzo para el profesorado y el alumnado.

Por otro lado, para que el resultado final, en este caso la obra teatral, no fuera una mera secuencia de lo trabajado de forma individual por cada grupo, fue necesario ensayarla con todo los participantes. Para ello, el personal docente se coordinó, asunto muy complejo sobre todo para hacer coincidir a los grupos en el salón de actos.

No obstante, el trabajo por proyectos fue enriquecedor tanto para el alumnado como para el docente. Para el alumnado, porque se trabaja de manera interdisciplinar con su objetivo común, favorece la relación entre iguales y su pertenencia al centro. Entre el profesorado porque refuerza las relaciones con el alumno fuera del aula.

TI y como se refleja el Proyecto Educativo de centro, esta actividad mejoran el clima en el centro, hace partícipe la diversidad del alumnado, es una actividad innovadora y fomenta aspectos culturales y sociales.

Por último, destacar que trabajar por proyectos favorece la implicación del alumnado y su autonomía. El alumno decide qué información quiere discriminar y qué conceptos son de su interés, por lo que al tomar las decisiones y ser una educación activa, en la mayoría de las ocasiones, se obtienen mejores resultados tanto conceptuales como actitudinales, así como de creación de conocimiento constructivo y no memorístico.

Distribución temporal

El Rey adjudicado a las clases de 1 de Ámbito y UC.E fue Sancho VII el Fuerte. Se llevaron a cabo las siguientes sesiones en las que se trabajó de la siguiente manera:

- **1ª Sesión:** Se tantea los conocimientos que el alumnado tiene acerca de los reyes, dinastías, características de Navarra....

Una vez establecidos los conocimientos del alumnado se recoge sus intereses. Para ello, se realiza una lluvia de ideas en la pizarra bajo el epígrafe ¿Qué quieres conocer sobre los reyes de Navarra?

Se les explica el proyecto y el rey asignado, Sancho VII el Fuerte.

- **2ª 3ª y 4ª sesiones:** En el aula de informática se trabaja, con fichas dirigidas, la búsqueda de información sobre el rey.
- **5ª Sesión:** Se explica al alumnado qué es un árbol genealógico y se le pide que elabore el suyo.
- **6ª sesión:** Búsqueda y elaboración del árbol genealógico de Sancho VII el Fuerte.
- **7ª sesión:** Visionado y lectura de los diferentes escudos en Navarra.
- **8ª sesión:** Asistencia a la charla a todos los grupos participantes en el proyecto sobre la heráldica de Navarra a cargo del Departamento de Sociales en el salón de actos.
- **9ª 10ª 11ª sesiones:** Trabajamos diferentes documentos sobre Sancho VII el Fuerte con el objetivo de seleccionar información pertinente.
- **12ª sesión:** Puesta en común por grupos de toda la información obtenida.
- **13ª y 14ª sesiones:** Elaboración de escudos para el decorado en papel continuo o de estraza y témpera.
- **15ª sesión:** Escribir el diálogo para la representación y selección del alumno que va a representar al rey en la obra conjunta del Instituto.
- **16ª y 17ª sesiones:** Ensayos generales.
- **18ª sesión:** Representación de la obra teatral conjunta ante el instituto.

Dificultades encontradas

Las dificultades encontradas han sido, en primer lugar, los problemas de aprendizaje que presentan ambos grupos. El alumno muestra carencia a la hora de conocer conceptos básicos sobre la temática por lo que es necesario pautarlo y redirigirlo en todo momento. Además al ser tan heterogéneos se debe de respetar los ritmos de aprendizaje del alumnado. Utilizar fotografías e información de monumentos y esculturas de la capital Navarra sirvió al alumnado para deducir conceptos y contextualizarse de forma correcta. Se trabajó, ya que es la tónica habitual en ambos grupos, con material elaborado por ambas PT adecuado al nivel educativo del alumnado. En estas clases podemos encontrar varios niveles educativos, por lo que las profesionales deben elaborar diferentes formatos y materiales, con el fin de que todo el

alumnado alcance unos conocimientos básicos sobre el tema que se está desarrollando, independientemente de sus dificultades. Una vez adaptado a sus características se priorizan los objetivos del proyecto a través de la eliminación o inserción de determinados conceptos que favorecen la comprensión del proyecto educativos.

En cuanto a la búsqueda de información el alumnado siempre acude a las mismas páginas web, no es capaz de discriminar la información relevante de la secundaria y expresa conceptos copiados de manera literal sin entenderlos. Se ha trabajado muy específicamente inculcando al alumnado la gravedad de copiar de manera literal la información en cualquier tipo de soporte así como de la fiabilidad de la información de la red. Para ello, se ha promovido en las aulas la utilización de las nuevas tecnologías o TICs para varias actividades. Así, el alumno a través del uso continuado de las TICs tiene una conciencia tecnológica que discrimina aquella información irrelevante o falsa de otras que pueden enriquecer sus conocimientos y aportar información al proyecto en el que se está trabajando.

Los alumnos de ambos grupos presentan dificultades en la comprensión lectora. Circunstancia que hace que la búsqueda de información sea lenta y pautada. Además suele presentar un vocabulario pobre, por lo que es necesario trabajar con el diccionario los textos.

Con respecto a la quinta sesión, el árbol genealógico, encontramos numerosas dificultades. Muchos alumnos no conocen su familia más cercana: nombre de hermanos, padres... Asimismo, esta actividad revela al docente una información delicada sobre la situación familiar del alumnado. Los alumnos muestran emociones y circunstancias vitales que no expresan en el día a día del marco educativo.

Por otro lado, como se ha explicado anteriormente, las alumnas y alumnos de estos grupos suelen tener problemas en las relaciones interpersonales. En este caso en concreto, ambos grupos mostraban reticencias entre ellos. Así que ante cualquier diversidad de opinión surgía los conflictos y era necesario mediar.

Además el alumnado mostraba una autopercepción negativa y una baja autoestima. Esto repercutía de manera directa en la participación en cualquier proyecto. Fue necesario trabajar de manera transversal el refuerzo de dichas habilidades y el desarrollo de capacidades para llevar a cabo este proyecto.

Evaluación

La evaluación de este proyecto se realizó desde una doble perspectiva, ya que se consideraba necesario evaluar la experiencia tanto desde el punto de vista del alumno como del docente.

Por un lado se quería recoger si el alumno había adquirido los conceptos necesarios dentro de sus capacidades y nivel educativo. Así a lo largo del proyecto se realizaron fichas de comprensión sobre la lectura que se estaba trabajando en todo momento. Esto permite conocer al profesor si el alumno iba adquiriendo los conceptos necesarios y las destrezas esperables. Para ello, se pedía la identificación de los textos que se trabajaba y se realizaba una puesta en común y exposición de la información trabajada. El alumno desarrollaba sus habilidades comunicativas en un entorno conocido para exportarlas más tarde al resto del alumnado.

Además trabajar estas habilidades en grupos con estas características educativas fomenta el desarrollo social y la interacción tan necesarias en este tipo de alumnado.

Finalmente, el alumnado opinaba sobre el trabajo de sus compañeros obligando a realizar a los alumnos críticas contractivas y positivas, que refuerza la autoestima del grupo y de sus participantes.

Respecto a la evaluación del profesora se realizó una ficha adjunta como **anexo 1**. Una vez realizada y entregada a la coordinadora se realizó una reunión donde verbalmente todos los compañeros decidimos intercambiar impresiones acerca de las ventajas y mejoras del proyecto para poder ponerlo en marcha el año próximo.

En esta reunión, todos los agentes que habían participado coincidieron en que el proyecto había sido un éxito. Destacó el sentimiento común de que todos los cursos se habían implicado con el proyecto y habían participado de forma activa. Además, se había desarrollado la identidad como centro y se había fomentado el compañerismo entre alumnos de la misma aula como entre diferentes cursos.

Respecto a las mejoras para el curso siguiente se creyó conveniente que todas las clases participaran en el proyecto, ya que algunas clases no habían podido participar en el proyecto por cuestiones organizativas del currículo y se vio la necesidad de pensar una forma para el siguiente curso de implicarlos aunque sea de forma más indirecta o en actividades que no conlleven mucho tiempo.

Conclusión

En conclusión, podríamos valorar esta experiencia educativa como positiva para el alumnado y para el profesorado. Todos los participantes han encontrado una metodología de trabajo que favorece la adquisición de conceptos y el desarrollo de habilidades sociales, lo cual, presenta al profesor una nueva perspectiva metodológica y al alumnado una forma nueva de aprender. Como consecuencia se sienten enriquecidos con el proyecto en el que se trabajan conceptos sobre su cultura y entorno no integrados en el curriculum oficial.

Además, todo proyecto que involucre al conjunto del centro educativo, es por lo general y en este caso se confirma, una experiencia grata para la comunidad educativa, favorece la creación de identidad de centro y satisfacción de lograr objetivos comunes.

Cabe destacar que este tipo de experiencias son de gran importancia para grupos de UCE y ámbitos, ya que en muchas ocasiones este tipo de alumnado se siente excluido dentro de un centro ordinario, por lo que surgen a menudo conflictos entre el alumnado por ser identificado como diferente.

Está en mano de los profesionales aunar los esfuerzos para crear una verdadera escuela en donde los principio de integración y normalización se lleguen a concretar en medidas de este tipo.

Finalmente, remarcar la idea de las dificultades de coordinación del profesorado por la falta de tiempo y espacios en la escuela ordinaria para proyectos extracurriculares.

BIBLIOGRAFÍA

- Barkley, Elizabeth; Cross, K. Patricia & Howell Major, Claire (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.2008
- Beltz. Greinert, W. Conceptos del aprendizaje profesional. Holland + Josenhans: Stuttgart.1997
- BLANCO, A. Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Prieto, L. (coord.). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Octaedro. Págs. 171-188. 2007
- COLECCIÓN EDUCAR. “Aprendizaje orientado a proyectos”. [Disponible en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD6/contenidos/teoricos/modulo-3/m3-6.html>]
- Frey, K. El método de proyectos. Weinheim/ Basel.1982
- MORALES, P.. “Implicaciones para el profesorado de una enseñanza centrada en el aprendizaje”. [Disponible en http://www.upcomillas.es/ees/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_a_%20aprendizaje.pdf] .2005
- MORALES, P. “Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender”. En Prieto, L. (coord.). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Octaedro. Págs. 17-31. 2007
- PROJECT BASED LEARNING SPACE. [Disponible en <http://college.hmco.com/education/pbl/background.html>]
- Reisch, R. (1990). “Formación basada en proyectos y el método de textos-guía”. Heidelberg: hiba.
- <http://pblesp12.blogspot.com.es/> Febrero 2014
- <http://sp.pbl-online.org/>. Febrero 2014
- <http://bie.org/>. Febrero 2014
- <http://www.eduteka.org/proyecto//Febrero> 2014
- <http://cedec.educalab.es/es/noticias-de-portada/1559-8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos>. Febrero 2014

ANEXO

REGISTRO DE ACTIVIDADES, TAREAS Y PROYECTOS DE AULA

Título de la Actividad:		N°	
Curso:		Asignatura:	
N° de sesiones		Fecha:	
Agrupación			

Competencias:	
1	Comunicación
2	Matemática
3	C. y la I. con el mundo
4	T. información y C.
5	Social y ciudadana.
6	Cultural y artística.
7	Aprender a aprender
8	Autonomía e iniciativa

Materiales

Descripción



Evaluación (incluir rúbrica)

--

Observaciones (aspectos positivos y negativos)

--

AUTONOMIAREN GARRANTZIA

01/01/2016
Número 64

AUTOR: Agurtzane Mitxel Ximenez
CENTRO TRABAJO: C.P Sarriguren I.P
ISSN: 2172-4202

SARRERA

Haurren garapenean autonomiak garrantzi itzela du. Izan ere, gure haurrak autonomoak izatea bilatzen dugu baina maiz ohartu gabe bide honetan lagundu ordez, haurren garapena oztopatzen dugu.

Egia esan, ez da lan erraza, horregatik, hau ikusita, gai honen inguruan pertsona bakoitzak hausnarketa txiki bat egin behar dugulakoan nago.

Sarrera

1. ERREBISIO TEORIKOA
 - 1.1. autonomia hitzaren kontzeptua
 - 1.2. autonomia zergatik edo zertarako?
 - 1.3. pikler: komunikazioa eta autonomía
 - 1.3.1. jarduera autonomoaren balorea
 - 1.4. hezitzaileen prestakuntza budapesten.
 - 1.5. zaintzak budapesten
 - 1.6. gorputz adierazpena autonomiaren laguntzaile gisa
 - 1.7. familiekin autonomia lantzea
 - 1.8. autonomia haur hezkuntzako kurrikulumean.
2. ONDORIOAK ETA ETORKIZUNERAKO PROPOSAMENAK

1. ERREBISIO TEORIKOA

1.1. Autonomia hitzaren kontzeptua

Pertsonen garapenerako autonomiak beharrezko papera jokatzen du. Autonomiak, segurtasuna eskaintzen du eta hau hezteko beharrezkoa da. Haurtzaroan zehar autonomia garatzen doa eta haurrari esfortzu handia suposatzen dio, horregatik garrantzitsua da heldua bere ondoan egotea.

1.2. Autonomia zergatik edo zertarako?

Beti gure haurrak hoberenak izan daitezela nahi dugu: Alor pertsonalean zein profesionalean defendatzen jakitea eta zoriontsuak izatea.

Lan zaila da, baina dakigun bezala, modu batean edo bestean dena ikasten eta irakasten da. Gure haurrak independenteak izan daitezten eta beren bizitzan autonomia gara dezaten, behar bezala hezi behar ditugu. Bere independentzia eta autonomia gradua eskaintzen diogun hezkuntzaren arabera izanen da.

Maiz heldu askok, guraso zein irakasle askok hurrei ekintza burutzen utzi ordez, aurreratu egiten dira eta hurrek beren kabuz egin dezaketena egiten ez diete uzten. Heldu hauek horrela jokatzearen arrazoiak asko dira, batzuen ustez haurrak oraindik ez dute behar adina gaitasunik gauzak bere kabuz egiteko, beste batzuek mina har dezaketenen beldur dira edo azkarrago egiteko erosotasuna dela eta, haiek egitea nahiago dute.

Haurrak etxean zein eskolan burutzen dituzten eguneroko jardueren bidez autonomoak izaten ikasten dute. Haurrak hazi nahi dute eta momentu oro, helduak eta handiak direla erakutsi nahi dute. Gurasoek eta irakasleek, hurrek autonomia lantzeko behar adina ekintza eta jarduera prestatu eta proposatuko dituzte. Arropa zintzilikatuz, jasoz, erantsiz, lotuz, askatuz, komunera joanez, bakarrik janez, mahaia jarriz... haurrak bizi diren espazioan kokatuko dira eta bere lagunekin eta familiekin elkarlanean arituko dira.

Haur guztiak independenteak izan daitezten hezi behar dira, baina haur guztiak ez dira berdinak. Haur bakoitzak bere gaitasunak modu desberdin batean garatzen ditu. Ezinezkoa da emaitzak berdinak izatea. Lehenik eta behin, behar bezala lagundu ahal izateko eta bere kabuz egin ditzaketen jarduerak ez ebazteko, haur guztien gaitasunak ezagutu behar dira.

Esperimentatzeko, okertzeko, huts egiteko, asmatzeko aukera eskaini behar zaie. Honek guztiak bere denbora eskatzen du, denbora hau ere, haur bakoitzarengan ezberdina izanen da.

Autonomiak, autoestimua hobesten du eta bide honek garapen osasuntsua dakar berarekin.

1.3. Pikler: Komunikazioa eta autonomia

"Respetar los tiempos de maduración del desarrollo de los instrumentos del hacer y del entender, de la lenta, plena, extravagante, lúcida y cambiante aparición de las capacidades infantiles es una medida de sabiduría dialógica y cultural". (Emmi Pikler, citada por Hoyuelos y Cabanillas, 1996)

Emmi Pikler 1902an jaio zen. Vienan pediatria ikasi ostean bere lana Budapesten gauzatu zuen.

1946an umezurztegi bat zuzentzeko mandatua jaso zuen, izan ere II Mundu gudaren ondorioz, ume asko umezurtz geratu ziren. Urteetan zehar burututako hainbat ikerketek, erreferente afektiborik gabe hezten ziren haurrak arazoak izaten zituztela erakusten zuten. Honen adibidea instituzio publikoetan ematen zen, hala nola, "Síndrome de Hospitalismoa" delakoa.

Hori guztia ikusita, Emmi Piklerrek egoera aldatzea proposatu zuen eta haurrak instituzio hauetan egon arren hezteko eta hazteko aukera eskaintzea erabaki zuen. Lekua edo espazioa ez zen arazoa bilakatu behar, edo behintzat irtenbidea bila zitekeen. Garai hartako irakasle batek, gerora bizitza osoan erabiliko zuen sendagile ikuspegia irakatsi zion. Hau da, haurraren behar fisiologikoak kontutan hartzeaz gain, prebentzioa lantzeak zuen garrantzia. Une guztiak egunean zehar haurrak zaintzeko izaten ziren, eta bereziki umearekin zuzenean egotekoak zirenek, ahalik eta egokienak izan behar zutelako esaten zuen.

Horrela, 1970ean Piklerrek sortutako Lóczy institutua haurren garapena hobetzeko hezkuntza eta ikerkuntza zentroa bilakatu zen. Lóczy institutuan edo Ospitalean, haurrak ez zuten denbora guztia ohean ematen. Haurrak jolasean aritzen ziren eta jolasteko txoko desberdinak zituzten. Gainera erizainak ohean egotea ordez, jolas egitea gomendatzen zieten. Bestalde, bertan oheak estuak izan ordez, haurraren mugimendua errazteko zabalak eta handiak ziren.

Lehenik eta behin, helduei haurrak behatzen irakasten zitzaizkien, era honetan haurren gaitasunetan konfiantza izaten erakutsiz. Gainera, haiekin batera haurren jarduerak aberatsagoak izan zitezkeen materialen eta emozioen baldintzen inguruan hausnarketak egiten zituzten, beti ere haurren jolasean eta ekintzetan era zuzenean parte hartu gabe.

Haur bakoitzaren elikatze eta atseden edo loaren erritmoak aztertzen zituzten eta fardela aldaketa, janzte, elikatze eta higiene momentuak lasaiak eta erlazio momenturako aproposak izatea bultzatzen zuten, beti ere haurren erreakzioei parada eskainiz eta beren parte hartzea bilatuz.

Emmi Piklerren eta bere laguntzaileen ikerkuntzen aurkikuntza esanguratsuenetako bat, haurraren garapenean laguntzen duten ingurunearen baldintzek adieraztea izan da.

Baldintza hauen artean, oinarrizko ideiak batzuk aipatzen dira. Hauek gurasoak eta irakasleak haurrak garatzen diren ingurunearen antolaketari dagokionez orientatzeko baliogarriak izanen dira: Hala nola, helduaren jarrera, espazioa, manipulatzeko objektuak eta arropa.

Helduak haurraren eguneroko zainketetan eginkizun zuzena betetzen du eta haurraren jardueretan berriz zeharkako eginkizuna. Emmi Piklerrek burututako hazkuntza ereduak, ondorengo aspektuetan laburbildu daitezke.

Gizaki erabilgarri gisa aurkeztea, haurraren beharrak asetzeko gai dena.

Behaketa lantzea (haurra, espazioa, materiala... behatzea).

Bestalde, heldua garapen faktore gisa, haurraren garapena ahalbidetzen duten faktoreak behatu behar ditu.

Gainera, helduak mugimendu askeak bultzatu behar ditu, hau da, haurrak heldua imitatzen duen arren, helduak ez dizkio haurrari mugimenduak egiten erakusten. Hau era aipatzen burutzeko ingurunea behar bezala antolatu behar da.

Honi guztiari lotuta, helduak ez du inoiz haurra bere kabuz lortu ez duen postura batean jarriko. Haurrak behar duen denbora erabiliz eta horretarako prest dagoenean postura desberdinak bere kabuz ezagutzen joango da.

1.3.1. Jarduera autonomoaren balorea

"Todo ser humano y muy especialmente los niños y las niñas, necesitan vivencias concretas que le demuestren que es atendido y que se le da importancia. Es así como crece un sentimiento de confianza que se convierte en la base para desarrollar la autonomía y para tener ganas de descubrir el mundo."(Wild y Arranz, 2011,126)

Piklerren pentsamenduaren oinarri teoriko batzuk haurrarekiko errespetua eta konfiantza dira, haurra jaiotzetik beren eboluzioaren parte aktiboa den pertsona bezala kontsideratzen da.

Emmi Piklerrek haurraren konfiantza osoa du, bere sortzetiko eta gizarteko gaitasunean. Garapen autonomoaren gaitasunean sinesten du, beti ere beren ekimena errespetatuz.

Pikler eta bere jarraitzaileen ustez, haurra bere kabuz zerbait egitean, interesa jartzen du, gaitasunak lantzen ditu eta ezagutza sendoagoak burutzen ditu.

Honen ustez, inoren ebazpenak eta helduaren parte hartzerik gabe, bere kabuz mugitzen eta ibiltzen ikasten duen haurra gehiegi babesten den haur horrek baino ezagutza sendoagoak jasotzen ditu.

Piklerrek helduaren parte hartze jarrera ekiditen du. Helduaren papera haurraren ondoan egotea da eta soilik haurrak behar duenean laguntza eskaini behar du. Helduaren gehiegizko parte hartzea haurra pasiboa izatea eragiten duelakoan dago.

Haurrei askatasun osoz mugitzea eskaintzea aholkatzen du, horretarako behar adina espazioa proposatu behar da eta espazio hau ongi hornituta egon behar du. Gainera, haurrek mugitzeko arropa eroso beharko dute. Askotan haurrei laguntza eskaini ordez, mugimendua eragozten duen arropa jartzen zaie.

1.4. Hezitzaileen prestakuntza Budapesten.

Institutuan lan egiten duten guztiek Piklerren metodologia aplikatu ahal izateko esku-artean daukatena zer den eta proiektuaren funtsa jakin behar dute. Gauzak horrela, hango hezitzaileak formazioa amaitu arte ez dira haurrekin egotera pasatzen. Bertan honakoa lantzen da:

- Haur talde baten zaintza guztien ardura izango da.
- Haurrari errespetua eta entzute osoa eskainiko zaizkio, bai momentu pribilegiatuetan, zein distantziakoetan.
- Haurraren erritmoak eta seinaleak kontutan hartuko dira.
- Haurrarekin aritu aurretik, nola hartu, nola jaso, nola sostengatu, nola utzi landuko da.
- Gorputz zaintzak samurtasunez egingen dira.
- Haurrari egingo zaion guztia, aurretik hitzez jakinaraziko zaio.
- Zaintza momentuetan haurra partaide aktiboa bilakatzen da eta bere kolaborazioa eta ekimena itxaroten da.
- Haurraren gaitasunetan konfiantza jartzen da eta inoiz ez da prozesuetan aurreratzen.
- Besoetan daudenean nahi dituzten mugimenduak egiteko askatasuna eskaintzen zaie.

- Garapenaren inguruko behaketak burutzen eta biltzen dira.
- Gogoan izaten da, ez direla haurraren gurasoak.

1.5. Zaintzak Budapesten

Loczyn lan egiteko modua edo proposamena oso zehatza da. Egunero, haurrari gertatutako guztia aztertu eta jaso egiten da. Egunez egun, haur bakoitzaren erritmoa errespetatzen da eta hasieratik gertatu behar dena hitzez adierazten zaio.

Ekiteko modu honi, Loczyn koreografia deritzo, izan ere, haurrari iristen zaion guztia erritualizatuta dago. Haurrak uneoro zer datorkion daki. Bere bizitzako sekuentzia bakoitzak bestea dakar ondoren. Horrek zer gertatzen den ulertzen laguntzen dio haurrari eta gainera, haurraren segurtasun fisikoa eta afektiboa integratzen laguntzen du.

Modu honetan, denbora pasa ahala, haurrak gertatu aurretik jakingo du zer espero behar duen helduarengandik. Ez da inolako ezustekorik egonen.

Txikitatik hezitzaileak bere gorputzean gertatzen dena ulertzen laguntzeaz aparte, prozesu horretan biak elkarrekin daudela ere ulertarazten dio. Haurren ekimena etengabe goraipatzen da.ipatu ere.

Lekuari dagokionez, haurrek hasieratik ezagutzen dute eta dena ordenatuta dago. Haurrari, espazioa ezagutu arte ez zaio gune berririk erakusten. Behin hori ongi ezagutu duenean, pixkanaka gune berriak erakutsiko zaizkio.

Haurrak koreografia horri esker txanda itxoiten ikasten du. Hezitzaileak bere momentua iritsi arte zain egoten erakutsi egiten dio.

Haurrak zaintzetako uneetan izandako jarrera aktiboak eragin zuzena izango du bere bizitzan. Hau horrela izan dadin, helduak dena hitzen bidez azaltzen dio, errealitate hitzen bidez erakutsiz.

Bestetik, Loczyn ohea zein sehasken erabilpena nolakoa den aipatzekoa da. Bertan hauek ez dira soilik lo egiteko erabiltzen. Funtzio hau izateaz gain, beste funtzio bat dute, haurrek lo egiteko beharra ez izan arren, gune intimo horretan lasai egoteko denbora eskaintzen zaie. Horretarako, bakoitzak bere ohean segurtasuna eskaintzen dion objektu bat du. Hala ere, haurra oinez hasten denean, berak erabakitzen du noiz joan ohera edo noiz irten ohetik.

Oso garrantzitsua da, mugitzearen bide hori norberak egitea. Era honetan, bere buruarengan konfiantza lortzen joango da. "Ni hori egiteko gai naiz", pentsatuko du.

1.6. Gorputz adierazpena autonomiaren laguntzaile gisa

Haurra bere identitatea garatzen doan heinean, geroz eta pertsona autonomoagoa bilakatzen joango da. Dena den, autonomia lortzea, prozesu konplexua da, izan ere, aldarte oso ezberdinek eragiten baitute.

Autonomia, eguneroko errutina eta ohituren bidez garatzen joango da, hala nola; elikadura ohitura, loaldia, janzteia, garbitzea, esfinterren kontrola... Ohitura hauetan, haurrak garapen psikomotore minimo bat edukitzea ezinbestekoa izango da.

Horrela bada, autonomia honetan laguntzeko, gorputz adierazpenean oinarritu gaitzke. Jolasak haurraren mugimendua eskatzen du ezinbestean; bai jolas motorea bada (korrika egin, salto egin...) baita jolas sinbolikoa bada ere.

Beraz, gorputz adierazpena haurrari bere burua ezagutzen laguntzen dion adierazpen modu bat da, baita honekiko kontrol eta koordinazio bat garatzen laguntzen diona ere. Gorputz adierazpenean oinarrituriko jolasen bidez, haurrak bere burua besteengandik bereiztuz ezagutuko du. Honek guztiak autonomiaren eraikuntza garatzen lagunduko du

1.7. Familiekin autonomia lantzea

Autonomia lantzeko orduan gurasoek zein irakasleek hausnarketa sakon bat egin behar dugu eta horretarako gure eguneroko lanaren behaketa eta hausnarketa egitea beharrezkoa suertatzen da. Ziurrenik barne lanketa hau eginez gero haurrekin dugun erlazionatzeko eran aldaketak emanen ziren.

Gai guztiak lantzea bezala, honetan ere familia eta eskolaren arteko komunikazioak eta elkarlanak garrantzia handia du.

Autonomia lantzeko prozesu honetan, egin beharreko lehenengo gauza haurrenganako errespetuari lehentasuna ematea da. Momentu honetan helduak protagonista izateari uzten dio, haurtzaroari protagonismo hori eskainiz.

Gainera, haurraren garapenerako giltza izango diren lotura afektibo ziurrak sortzen ditu eta inoren prozesua epaitu gabe ibilbidean laguntzen die.

Bere ikaskuntzak sortzeko gai den haur batetan sinetsi beharra dago. Ez dago zalantzarik, haurrek mundua eta inguratzen diena ikertzeko berezko gaitasunak eta gogoak dituzte.

Honetaz jarduteko, oinarritzko printzipioak honakoak dira:

Autonomia: Haurren gaitasunetan sinesteak autonomiaren konkistara garamatza. Haurra bere kabuz bueltatzeko, arrastaka ibiltzeko, zutitzeko... gai da, bere zailtasunak ebazteko gai da...

Errespetua: Haur bakoitzak bere erritmo pertsonala du eta ez dugu erritmo hori aurreratu eta apurtu behar. Inolako epaiketarik egin gabe, haserre, poztasun, gainditze... sentimenduak ezagutu behar dira.

Adierazpen komunikazioa: Heldua haurren erreferentia da eta ondorioz haurrek helduak imitatuz sozializazio erreminta asko barneratzen eta lortzen dituzte. Horregatik, helduak ahozko eta ez ahozko hizkuntzak asko zaindu behar ditu. Haurrekin hitz egiterako orduan, beren altuerara jartzen ahalegindu behar gara, bere begirada bilatzen.... bestalde, parte hartu aurretik adierazi nahi duten hori entzun behar dugu eta beti behar duten denbora eskaini behar zaie.

1.8. Autonomia Haur Hezkuntzako kurrikulumean.

Martxoaren 19ko, 23/2007 Foru Dekretuak, Nafarroako Foru Komunitateko Haur Hezkuntzako bigarren zikloko irakaskuntzetarako curriculumak ezartzen duenak, 3 arlo banatzen ditu. Lehenengoa, nork bere burua ezagutu eta autonomia pertsonala da. Arlo honek, haurraren garapen integralari egiten dio erreferentzia; Norberak autoestimua, konfiantza eta identitatea garatzeari. Hortaz, aspektu afektiboak, sozialak zein kognitiboak lantzen dira.

Dena den, aipatzekoa da, 3 arloek elkarreragin zuzena dutela beren artean, izan ere, hirurak haurraren garapen integrala eta ikaskuntza globalizatua bilatzen dute.

2. ONDORIOAK ETA ETORKIZUNERAKO PROPOSAMENAK

Esku artean duzun lan hau burutu ostean, familia eta eskolak autonomia lantzearen garrantziaren inguruko hausnarketa eta ondorio batzuk atera ditut.

Burutu dudana hausnarketa ondorengoa da.

Lehenik eta behin, bat etorri behar dugu autonomia kontzeptuaz eta zertarako nahi dugu autonomia hori eta zer-nolako autonomia erabiliko dugun.

Maiz, haurrei autonomoak izatea eskatzen diegu, baina hori lortzea lagundu ordez, maiz oztopatu egiten dugu. Hau guztia ikusita, gure jarreraren inguruan hausnarketa bat egin beharko genuke. Izan ere, maiz gure inkoherentzietan erortzen baikara.

Pertsona guztiok gauza batengatik edo beste batengatik txikien garapenaren inguruan zertxobait dakigu. Oinarria hau izanda, guztiok dugun barne egutegi hori ahaztea komenigarria suertatzen da.

Eta zergatik barne egutegia ahaztea komenigarria suertatzen da? Ohartzen ez garen arren, egutegi hori kontutan izanda, haur askoren prozesua bizkortzen dugu eta erritmoa haurrek markatu behar dutela ahaztu egiten dugu. Haiek izan beharko ziren nola eta noiz aurrera egitea erabakitzen dutenak.

Gizakiek ikasteko eta garatzeko gaitasuna dugu. Jaiotzetik dugun eta berezkoa den gaitasuna da. Pertsonak gure artean desberdinak garen bezala, erritmo desberdinak ditugu eta horrexegatik erritmo desberdinekin, baina denok aurrera egitea lortzen dugu.

Gauzak horrela, baloratu behar dena ez da gauzak gero eta azkarren egiten lortzea. Baloratu behar dena, prozesua bere osotasunean positiboa izatea da.

Haurrak trebatzetik edo momentu egokitik, hau da, bere gaitasunetatik, ikastea nahi dugun baloratu behar dugu. Baina errealitatean balio duena prozesua denboran positiboa izatea da, haiek erabakiak eta ekimenak hartzen dituztenak baitira.

Hau guztia aztertu ondoren hausnarketa txiki bat egin beharko genuke eta ondorengo galdera gure buruei luzatu. Itxoiten dakigu? Beti parte hartu behar dugu?

Gure parte hartzea laguntzeko intentzioarekin den arren, beti gure laguntza jasotzea onuragarria da? Edo egiten ari garena aurreratzea da?

Askotan, hurrei ez diegu beren kabuz egiten uzten, baina autonomoak izatea eskatzen diegu. Era honetan kontraesanetan erortzen gara, zikintzen direnez ez diegu bakarrik jaten uzten, edo ez diegu bakarrik jantzen uzten presa dugulako.

Bestalde, oso ohikoak izaten diren erregresioak edo atzerapausoak daude. Batzuetan egiten dakiten zerbait ez dute egin nahi eta momentu horretan gurasoei edo irakasleei beldurra etortzen zaie eta egitea eskatzen zaie "egiten dakizu, egin ezazu". Egoera ongi behatuz eta aztertuz eta beti ere haurrak ongi ezagutzen ditugula kontutan izanda, momentu horretan haurrek kargatzea behar dutela ikusi behar da, alegia, babesa behar dutela. Guztioi gertatzen zaigun zerbait da, ez da txarra den zerbait, behin-behineko zerbait baizik. Haurrek ere, guztiz indartuak eta sendotuak daudenean, aurrera eginen dute eta etapa hau gaindituko dute. Gainera, "atzera joatea" baimentzen badiogu eta babesten badugu "horrela ere maite zaitut", beste momentu batetan bakarrik aurrera egiteko gai izanen da, izan ere, hauek helduak izatea bilatzen eta miresten dute, autonomoak izan nahi dute.

Nire ustez haurrei autonomoak izaten laguntzeko ondorengoa izan beharko da helduon lana:

Ongizate, maitasun eta segurtasun giroa eskeini.

Bakoitzaren ezaugarriak ezagutu eta laguntza idibidualizatua eskaini, ezinbestekoa da garapena era indibidualean ikustea.

- 0-6 urte bitartean ematen diren aldaketa ebolutibo garrantzitsuenak ezagutu.
- Bakoitzak beharrezkoa duen denbora eman.
- Konparaketak baztertu eta bakoitzaren erritmoa errespetatu.
- Egunerokoak eta ohikoak diren ekintzak edo jarduerak aprobetxatzea, bertan haiek inizatiba har dezaten eta egiten dutenaren protagonista bilakatzeko.
- Etxean nahiz eskolan sortzen diren gatazketan haiek bidera edo konpon dezaten utzi.
- Helduok erantzuna edo iritzia eman aurretik, haiek pentsa dezaten utzi.
- Aurkitzen dituzten arazo edo zailtasunak haiek konpontzen saiatzea utzi.
- Ikasteko gogoak erakusten dituztenean, estimulatu eta animatu.
- Pixkanaka baloratzen hastea utzi.

ERREFERENTZIAK

- Hoyulos A, Cabanilla, I citada en la ponencia de Asociación mundial de Educadores infantiles AMEI. Pamplona diciembre 1996. Malaguzzi y el valor de lo cotidiano.
- Pikler, E. (1984). "Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global", Ed. Nancea.
- Wild, R y Arranz C (2011) "Libertad y límites. Amor y confianza

EDUCACIÓN FÍSICA: BENEFICIOS Y MANERAS DE TRATAR LA SALUD EN EL ÁREA.



AUTOR: Beatriz Crespo Vázquez
CENTRO TRABAJO: Teresa Bertrán de Lis
ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Haciendo un análisis sobre el concepto de educación física podemos observar que tiene múltiples definiciones. Desde hace muchos años el ser humano ha estado practicando actividad física por diversas razones. Si nos vamos a la prehistoria era un modo de supervivencia, más tarde fue un modo de preparación para la guerra y en la actualidad es considerada un área del currículo.

La actual ley LOMCE la considera un área específica y se destinan dos sesiones semanales para su práctica. Si seguimos con lo que el marco legislativo nos dice podemos observar la cantidad de connotaciones que añade a nuestra área. Debemos contribuir al desarrollo de las competencias clave, que nuestros alumnos lean al menos una hora al día, implicarnos el uso de las nuevas tecnologías, enseñar a nuestros alumnos valores como el sentido crítico y el espíritu emprendedor...

Con todo esto se nos plantean dudas sobre que es lo verdaderamente importante de la

Contenido

Introducción

Unas cuantas razones para realizar ejercicio físico
La salud y el ejercicio físico en la escuela

Páginas Web interesantes para la consulta de actividades físicas relacionadas con la salud.

Campañas y actividades complementarias.

Bibliografía

Educación Física. ¿Desarrollamos la competencia motriz? ¿Enseñamos inglés? ¿La importancia reside en la higiene y la alimentación?

Es cierto que socialmente nuestra área está más bien poco valorada frente a otras "más importantes".

Bien, a lo largo de este artículo trataré de enmarcar la Educación Física su importancia y beneficios para nuestra salud.

UNAS CUANTAS RAZONES PARA HACER EJERCICIO

Los niños desde que se levantan están haciendo ejercicio sin darse cuenta. Muchos de nuestros alumnos vienen al colegio paseando o en bicicleta, juegan en el recreo a diversos juegos o deportes, realizan actividades extraescolares por las tardes e incluso practican junto con sus familiares actividades.

Cuando realizamos ejercicio estamos ayudando a fortalecer nuestro cuerpo, ayudamos a nuestro organismo a estar en mejor estado y nos encontramos mucho mejor ¿Qué más podemos pedir?

El ejercicio físico tiene muchos beneficios en nuestra salud no sólo en lo que ha estado físico se refiere sino también al psicológico. Algunos de estos beneficios son:

- **Fortalecemos el corazón nuestro músculo latente**
Al practicar ciertas actividades en las que se requiere más oxígeno, nosotros notamos que respiramos más deprisa. Aquí nuestro corazón necesita trabajar más para llevar ese oxígeno a todas las partes del cuerpo. Si realizamos esto de manera regular nuestro corazón estará más entrenado y cada vez realizará mejor su función.
¡Atención! Si que tenemos que tener mucho cuidado y no forzar a nuestro cuerpo más de lo que debemos, hay que ir poco a poco y siempre calentar. De esta forma nuestro cuerpo se va poniendo en marcha y estaremos listos para nuestra sesión.
Uno de los juegos que podemos utilizar para calentar es el Gavilán: nuestros alumnos se colocan a un lado de la pista excepto uno que se queda en la línea central para parársela. Cuando este decida dirá gavilán y todos los demás deberán cruzar al otro lado de la pista sin ser pillados. Si alguno es pillado se queda en la línea junto al primer alumno.
- **El ejercicio fortalece todos los demás músculos**
Además de realizar ejercicios como en el caso anterior existen otra modalidad de ejercicios o clase de forma más estática, es a través de ejercicios como las flexiones, abdominales, de esta manera no necesitamos tanto oxígeno, pero es igualmente beneficiosa. Como bien sabemos en las edades de 6-12 años, los niños todavía están en periodo de crecimiento por lo que el trabajo vendrá determinado por su propio cuerpo. No usaremos en ningún caso pesos extra. En nuestras clases podemos plantear actividades a través de circuitos o incluso trabajos en parejas o pequeños grupos.
- **Nos hace más flexibles**
Gracias a la movilización de las articulaciones, nuestro cuerpo consigue mantener una mejor flexibilidad. Con el paso de los años la flexibilidad es la cualidad física que se pierde con más facilidad, por lo que si realizamos prácticas física conseguiremos mantenerla. Los niños por naturaleza son flexibles pero si no se trabaja con ellos pueden ir perdiéndola de manera gradual. Es bueno realizar estiramientos y juegos en los que impliquemos esta capacidad. Uno de los juegos para trabajar la flexibilidad puede ser un juego de relevos en el que dispuestos en fila, los alumnos deban pasarse un balón por encima de la cabeza, por debajo de las piernas o girando la cintura.

- Fortalecemos nuestros huesos. Al realizar ejercicio nuestros huesos también estarán más fuerte por lo que cuando seamos mayores agradeceremos nuestra autonomía y el sufrir menos riesgos de lesiones.
- Además de todo lo mencionado hasta ahora gracias a la actividad física, podemos prevenir enfermedades y mejorar nuestra salud en aquellas enfermedades que no podamos evitar, como es el caso de los diabéticos.
- El ejercicio nos ayuda a mantener el peso
Gracias al ejercicio podemos mantener nuestro peso e incluso perder parte del peso que nos sobra. Al realizar ejercicio quemamos aquellas calorías que nuestro cuerpo no necesita. Si por el contrario no realizamos ningún tipo de actividad este exceso se va acumulando en nuestro cuerpo en forma de grasa. Además el ejercicio físico favorece la digestión.
Algo a tener en cuenta es que si esto lo combinamos con una dieta equilibrada, comiendo variada y equilibrado será más fácil adquirir o mantener el peso más idóneo.
- Nos ayuda a sentirnos mejor
Al practicar ejercicio por un lado nos hace más felices gracias a la liberación de endorfinas. Nos satisface la idea de realizar algo bien, o superar a nosotros mismos por ejemplo corriendo una carrera que antes no éramos capaces de realizar. Por otro lado es un modo de socializarse, siempre está bien acompañarse de gente para realizar actividades. Podemos añadir los estudios que aseguran una reducción de estrés, depresión y ansiedad en todas aquellas personas que practican regularmente ejercicio.
En el ámbito escolar es frecuente ver a los alumnos en grupos jugando a diversas cosas, o las amplias sonrisas de los niños cuando nos ven aparecer para hacer “gimnasia”

LA SALUD Y EJERCICIO FISICO EN LA ESCUELA

MOMENTOS EN LOS QUE SE DIVIDE LA CLASE:

En la actualidad la actual ley LOMCE, da mucha importancia a los hábitos saludables, buscando en nuestros alumnos el desarrollo integral. Se intenta que adquieran los recursos necesarios, para la ocupación de su tiempo de ocio y practiquen ejercicio físico para compensar la sedentaria sociedad actual, cada vez menos activa.

En nuestras sesiones podemos trabajar la salud entendida como el bienestar físico, psíquico y social en muchos de los momentos de la clase.

En el momento de recogida de los alumnos empieza nuestra conexión y toma de contacto con los alumnos, este momento nos sirve para testar como se encuentran, qué les ha sucedido durante el día, que predisposición traen para

nuestra sesión ...de esta manera podemos ajustar la sesión prevista a la situación en el que se encuentran nuestros alumnos.

En un segundo momento y tras dejar sus neceseres llega el momento de reunión donde los alumnos casi siempre cuentan sus inquietudes y donde se presenta la sesión. Cada problema o tema a tratar lo realizamos entre todos en nuestro círculo de reunión. A veces estas situaciones aportan más aprendizajes que la propia práctica. El que tengamos en clase un clima socio-afectivo adecuado condicionara en buen grado el desarrollo de las sesiones, por lo que dedicar ,sobre todo al inicio de curso, tiempo a estas reflexiones puede hacer que todo funcione mucho mejor.

Posteriormente comienzan las actividades motrices, no debemos exigir a todos el mismo nivel cada alumno ha de realizar las actividades según sus capacidades para evitar frustraciones. Son importantes las sensaciones que ellos tengan puesto que de estas experiencias conseguiremos que nuestra área les guste o vengan con miedos e inseguridades.

Mientras nuestros alumnos desarrollan las actividades es importante que controlemos sus actitudes y comportamientos frente a ellos mismos y los demás. En muchas ocasiones nos encontramos con alumnos que se ríen de los demás, no quieren ponerse con el compañero, hacen comentarios...y esto es algo a tener muy en cuenta. El clima que consigamos en nuestras sesiones será determinante para las actuaciones de nuestros alumnos.

El propio currículo de Educación recoge que el 80% de los alumnos sólo realizan actividad física en las sesiones de Educación Física del Colegio, por lo que nuestro objetivo será por un lado fomentar el gusto por la actividad física para que cojan hábitos y posteriormente realicen actividad física en su tiempo libre. Por otro lado deberemos intentar maximizar el tiempo de práctica motriz, nuestra área está sometida a la "presión del tiempo". Debemos organizar y planificar muy bien nuestras sesiones para que se pierda el menor tiempo posible y sea aprovechado.

Por último podemos reservar un poco de tiempo para las reflexiones finales y el aseo. En este momento entra en juego la autonomía, ya que deberán realizar de manera habitual el aseo y cambio de camiseta. Para cursos más elevados podemos introducir la ducha, seamos conscientes aquí de que no podemos dedicarle mucho tiempo. Por un lado porque no disponemos más que de dos sesiones de 50 minutos a la semana y por otro porque es un contenido más dentro del área no el único.

Posteriormente y conforme los alumnos van terminando salen a la final donde esperarán para volver al aula.

CONTENIDOS QUE PODEMOS TRABAJAR

Haciendo un recorrido por los diferentes cursos y los contenidos expuestos por el DF 60/2014 de 16 de Julio podemos realizar una síntesis de aquellos

aspectos más importantes a trabajar con nuestros alumnos en cada uno de los diferentes cursos:

1º de Primaria

Debemos hacer ver a nuestros alumnos la relación que tiene la actividad física con el bienestar. Podemos explicarles que después de hacer ejercicio nos encontramos mejor, produce muchos beneficios en nuestro cuerpo, estamos físicamente mejor...

Crearemos hábitos de higiene y/o los reforzaremos realizando el aseo al finalizar cada sesión de Educación física.

Es importante que entiendan la razón de porque debemos comer de una manera saludable, proporcionarles conocimientos sobre alimentación a modo de juego, que debemos comer en mayor y menor cantidad y que nos aporta cada alimento.

Por otro lado también debemos insistir en la adecuación de nuestras posturas en lo que respecta a salud y practicar algunas de ellas en las sesiones.

Por ejemplo se pueden proponen juegos y actividades relacionadas con posturas a modo de imitación: cuando cogemos un objeto del suelo, un objeto pesado, nos vamos a dormir, nos levantamos, llevamos nuestra mochila del colegio. Gracias a estas actividades podemos ir explicando cómo debemos realizar cada postura e identificar que errores comenten nuestros alumnos.

2º de Primaria

Podemos trabajar más o menos los mismos contenidos que en primero aumentando un poco la dificultad. Además en segundo curso se introducen las nuevas tecnologías para la búsqueda de información en relación sobre la actividad física y la salud.

Algunas actividades que podemos realizar de forma coordinada con el área de ciencias naturales son aquellas relacionadas con la pirámide alimenticia. Nuestros alumnos disponen de alimentos variados por el suelo y deben introducirlos en los aros que están colocados a modo de pirámide, cada alimento en el lugar que le corresponde.

3º de Primaria

Se introducen algunos contenidos como las medidas básicas de seguridad en la práctica de educación física mediante la práctica de calentamiento, estiramientos, dosificación del esfuerzo...es importante que los alumnos conozcan su importancia como medio de prevención de lesiones y puesta en marcha de nuestro organismos para realizar un esfuerzo.

Se debe seguir insistiendo en los hábitos higiénicos y en las posturas adecuadas.

Además el decreto Foral recoge en este curso también la utilización de las nuevas tecnologías para investigar sobre hábitos saludables y favorecer el uso racional de las nuevas tecnologías frente a una actitud crítica sobre el sedentarismo.

En este caso la propia introducción de juegos y actividades a modo de calentamiento y la correspondiente explicación de porque es necesario el realizar este tipo de actividades al iniciar cualquier actividad física nos podría valer como medio de relación con la salud.

4º de Primaria

Este curso se asemeja bastante a los contenidos de tercer curso, sólo encontramos una pequeña diferencia, introduce las nuevas tecnologías pero en este caso enfoca la investigación de la alimentación sobre las dietas sanas y los hábitos que generan obesidad.

Nuestros alumnos pueden realizar un trabajo de investigación sobre dietas sanas y qué nos puede provocar obesidad. Una vez que han realizado este trabajo de investigación nosotros podemos proponer alguna actividad en la que comprobemos si son capaces de elaborar una dieta. Por ejemplo repartimos cartas a nuestros alumnos donde en cada carta haya un alimento y deben agruparse cada 3 para elaborar su menú saludable.

5º de Primaria

En este curso ya se presupone que ya tiene más autonomía en sus hábitos higiénicos aunque se seguirán trabajando. También se reforzara los hábitos alimenticios y la postura.

Se puede aportar diversas posibilidades deportivas y actividades para que nuestros alumnos identifiquen las prácticas saludables y no saludables.

Podemos comenzar el trabajo de la condición física orientada a la salud e incluso introducir los primeros auxilios en la práctica deportiva.

Para poner en práctica estos contenidos se puede pedir ayuda a profesionales para que les explique cómo realizar algunos primeros auxilios.

6º de Primaria

Por último en este curso se encuentra alguna diferencia con respecto al curso anterior por ejemplo en cuanto a la mejora de la capacidad física ya va encaminada a la resistencia cardio-vascular, flexibilidad y fuerza-resistencia. También se introducen conceptos como la obesidad, vigorexia, anorexia y bulimia.

En este curso se podrán trabajar algunas capacidades físicas como la flexibilidad a través de actividades de estiramientos y trabajos por parejas, juegos para la resistencia donde deban estar en constante movimiento como el juego de la araña donde permanecen corriendo por el campo hasta que la araña (el que se la "para" ha pillado a todos).

No debemos olvidar trabajar en todos los cursos las relaciones entre compañeros, la formación de los grupos para las actividades es un aspecto importante a tener en cuenta. El clima que consigamos en clase también afecta en la salud de nuestros alumnos, ya que si conseguimos que se sientan a gusto y trabajen disfrutando de la actividad física ya tenemos algo ganado.

PÁGINAS WEB INTERESANTES PARA LA CONSULTA DE ACTIVIDADES FÍSICAS RELACIONADAS CON LA SALUD

- SESIÓN para el primer curso :
<http://rubensanchez78.blogspot.com.es/2011/01/sesion-actividad-fisica-y-salud-1-ciclo.html>
- Programaciones de infantil, primaria y secundaria de educación física y salud (pdf) <http://www.saludcastillayleon.es/ciudadanos/es/salud-estilos-vida/actividad-fisica/actividad-fisica-escolar>
- Juego de la oca para 5º y 6º de Primaria
http://www.educacionfisicaenprimaria.es/uploads/4/2/1/3/4213158/udt_02_me_pongo_en_forma_6.pdf
- Recursos Tic del Ministerios de Educación, Cultura y Deporte:
http://recursostic.educacion.es/multidisciplinar/wikididactica/index.php/Salud_y_actividad_f%C3%ADsica
- Educación Física, Salud y deporte:
<http://educacionfisicafrangarcia.blogspot.com.es/2012/08/actividades-para-el-primer-ciclo.html>
- <http://blog.tiching.com/15-recursos-educativos-para-la-clase-de-educacion-fisica/>

CAMPAÑAS Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Para complementar nuestra labor, existen campañas lanzadas desde el Gobierno de Navarra. Podemos destacar algunas como:

- La campaña contra la obesidad infantil de “Juega, come y diviértete con Tranqui”.
Esta campaña se puede solicitar para que personas cualificadas acudan al centro, realizan mediciones y pesaje de los alumnos de primer curso. Estos datos son recogidos a comienzo y final de curso, se realiza un estudio y los datos obtenidos son entregados a las familias de los alumnos participantes e interesados.
También dotan al centro y profesorado con unos cuadernillos de lectura con algunos consejos sobre hábitos saludables.
(<http://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/2011/02/20/campana-contra-la-obesidad-infantil/>)
- Existe la posibilidad de realizar a nivel de centro el almuerzo saludable, fomentando el consumo de fruta en los almuerzos. Intentando evitar así bollería, chuches y otros derivados poco saludables. La campaña es conocida con el nombre de “fruta en la escuela.”

Es interesante que tanto familias como nuestros propios alumnos sean conscientes de la importancia de la alimentación. No sólo destaca por evitar problemas y enfermedades como la obesidad, sino que pueden surgir problemas derivados como colesterol, anemias... Esto se puede prevenir con la adecuada educación.

- Por último podemos proponer los recreos activos, con la organización de actividades deportivas. Es común ver a alumnos que no participan en ninguna actividad en el recreo o patios en los que sólo se juega al fútbol dejando sin espacio a otras actividades.

Se pueden proponer diversas actividades bien sean juegos populares como polis y cacos, juegos de pillar como el gavilán o pequeños torneos deportivos por ejemplo voley, baloncesto, bádminton o cualquier deporte de equipo de cooperación oposición. En este tipo de propuestas se puede trabajar el que los equipos sean mixtos para poder participar, que se mezclen dos cursos...

Recordemos que el deporte y la actividad física que practiquemos debe estar orientada en su vertiente educativa, no en el rendimiento ni altos deportistas. Por ello realizaremos las adaptaciones necesarias en los juegos y deportes para conseguir el acceso de todos. Es frecuente ver como los niños/as están sometidos a verdaderos momentos de presión para mejorar y tener buenos resultados en los partidos y competiciones, lo que desvirtúa la verdadera intención de la educación física: el desarrollo integral.

Me gustaría también introducir dentro de este apartado las campañas escolares en las cuales nuestros alumnos dejan su lugar habitual de aprendizaje para pasar al medio natural. Estas son las conocidas semanas "blanca", "azul" y "verde".

Si bien es cierto que por su alto coste o miedos varios algunos alumnos no pueden participar, resultan actividades muy interesantes. Por un lado se adquiere gran autonomía ya que los alumnos deben desenvolverse solos, en cuanto a organización de su ropa, habitación, comidas...se fomentan las relaciones sociales, conocen un medio nuevo en muchas ocasiones donde practicar deporte. En unos casos es la nieve, en otros pantanos y en otros realizan acampanadas desarrollando habilidades motrices propias de cada deporte, favoreciendo el disfrute por estas actividades y relacionándolo con otros contenidos de tipo medioambiental.

Por todo lo mencionado anteriormente, es importante que se fomente y facilite la actividad física para todos. De las buenas experiencias que consigamos nuestros alumnos desarrollarán el gusto por esta actividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- <http://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/2011/02/20/campana-contra-la-obesidad-infantil/>
- DECRETO FORAL 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra.
- <http://escuelayalimentacion.blogspot.com.es/2012/05/enfermedades-por-mala-alimentacion.html>
- <http://escuelayalimentacion.blogspot.com.es/2012/05/enfermedades-por-mala-alimentacion.html>

EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EL AULA

AUTOR: NEREA EGUILUZ LOPEZ

ISSN: 2172-4202



RESUMEN

Todo profesor tiene como objetivo que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades, destrezas... Poco a poco va evolucionando la metodología utilizada para ello. Y cada vez mas, se observa como con la educación basada en proyectos mejoran los resultados.

En este artículo se pretende, poner sobre la mesa y analizar un concepto que cada vez esta mas en nuestra sociedad y en nuestras aulas, el pnesamiento computacional.

El pensamiento computacional da la posibilidad de desarrollar esta habilidad usando conceptos informáticos.

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento computacional y los pasos a seguir en la resolución de problemas, desarrollan una habilidad, que se puede extrapolar a otro tipo de proyectos. Si tenemos en cuenta estos pasos, a la vez que respetamos los procesos cognitivos del ser humano, los resultados son muy buenos, tanto a nivel de conocimientos, como en la propia autoestima del alumno.

Contenido

Introducción
Pensamiento computacional
Características del pensamiento computacional
Desarrollo cognitivo
Fases del pensamiento computacional
Herramientas para implantar el pensamiento computacional en el aula
Ventajas de desarrollar el pensamiento computacional en el aula
Bibliografía

Al fin y al cabo, para los niños de este siglo la programación es un lenguaje intuitivo, que los alumnos entienden facilmente.

INTRODUCCIÓN

La sociedad a nivel tecnológico esta avanzando rápidamente. Hace unos años era impensable que cualquier usuario tuviese acceso a un ordenador. Sin embargo, hoy en día estamos pasando de ser consumidores a también programadores.

El siglo XIX fue transformado por las LEA : Lectura (reading), Escritura (writing) y Aritmética (arithmetic). No dominar las LEA era una barrera de exclusión. En este siglo, cada vez va a ser mas importante entender un mundo donde las TIC son ubicuas.

Nuestro mundo se está redefiniendo: o lo comprendemos y nos desenvolvemos bien en él o quedaremos excluidos.

PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

En el año 2006 Jeannette Wing publicó el artículo Computational thinking. Según este articulo, el pensamiento computacional debería ser una competencia incluida en la formación de los niños y niñas.

Esta competencia “implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática”.

El objetivo del Pensamiento Computacional es desarrollar sistemáticamente las habilidades de pensamiento critico y resolución de problemas con base en los conceptos de la computación. En suma, potenciar el aprovechamiento del poder de cálculo que tienen las computadoras actualmente.

pensamiento computacional = pensamiento crítico + poder de la computación
--

PENSAMIENTO CRITICO:

En oposición a la opinión expuesta en multitud de artículos en los cuales se habla de si las nuevas tecnologías están anulando la creatividad, el desarrollo computacional potencia el pensamiento critico, y al hablar de pensamiento critico no me refiero a hacer un juicio o a manifestar un punto de vista personal. Sino desde una perspectiva psicológica, se le ubica como la habilidad de pensamiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras). Definido por Jorge Luis Zapotecatl como “el modo de pensar (sobre cualquier tema, contenido o problema) en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.” Mediante el pensamiento computacional se desarrolla la abstracción y descomposición de problemas,

cuestiones que se pueden aplicar en cualquier área de conocimiento de forma clara, precisa y exacta.

PODER DE LA COMPUTACION:

Por medio de los ordenadores actuales, es posible resolver problemas aprovechando su capacidad de procesamiento.

En resumen, el Pensamiento Computacional es un enfoque para la resolución de problemas que enfatiza la integración del pensamiento crítico, los conceptos de la computación y las tecnologías digitales.



CARACTERISTICAS DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

La Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE) y la Asociación de Docentes en Ciencias de la Computación (CSTA), junto con diferentes expertos, desarrollaron una definición operativa para el pensamiento computacional. Esa definición contiene los siguientes rasgos:

- **Formular problemas** de manera que permitan usar computadores y otras herramientas para solucionarlos
- **Organizar datos** de manera lógica y analizarlos
- **Representar datos** mediante abstracciones, como modelos y simulaciones
- **Automatizar soluciones** mediante **pensamiento algorítmico** (una serie de pasos ordenados)
- **Identificar, analizar e implementar** posibles soluciones con el objeto de encontrar la combinación de pasos y recursos más eficiente y efectiva
- **Generalizar y transferir** ese proceso de solución de problemas a una gran diversidad de estos.

DESARROLLO COGNITIVO (7 AÑOS EN ADELANTE)

Es importante tener presente la evolución cognitiva de las personas. La capacidad cognitiva de los alumnos va evolucionando. A la hora de diseñar nuestras lecciones, es importante observar que cambios se están produciendo en las personas que integran el grupo con el que estemos trabajando.

Según Piaget, el desarrollo del ser humano se produce por etapas como resultado de la interacción de los esquemas cognitivos que poseen las personas con el medio.

Las etapas del desarrollo cognitivo

Jean Piaget describió la evolución del desarrollo cognitivo a través de la sucesión de 4 estadios o etapas desde el nacimiento a la edad adulta. Scratch se empezaría usar a partir del tercer estadio, con lo que nos centraremos en estos dos últimos.

1. **3.er estadio: etapa operacional concreta (7-11 años)**, en la que los niños desarrollan su capacidad para realizar operaciones (acciones interiorizadas que permiten hacer mentalmente lo que antes solo se podía llevar a cabo físicamente) y la aplicación de principios lógicos de razonamiento a problemas concretos.
 - Conlleva la **posibilidad de ordenar mentalmente una serie de acontecimientos** hacia delante y hacia atrás, en el espacio y en el tiempo.
 - El logro de esta etapa es el pensamiento operacional, es decir, los niños desarrollan su capacidad para **realizar operaciones mentalmente** y la **aplicación de principios lógicos de razonamiento a problemas concretos**.
 - El pensamiento operacional les permite a los niños descentrarse, es decir, **poder evaluar la realidad** más allá de su propio punto de vista (adopción de perspectivas).
2. **4º estadio: etapa operacional formal (a partir de los 11-12 años)**, resumiendo en esta etapa los sujetos **desarrollan la capacidad de abstracción** y de hipotética aplicando principios más lógicos que en la etapa anterior.

DIFERENTES MODELOS DE PENSAMIENTOS

Podemos considerar que el pensamiento es una actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo.

Existen diferentes modelos de pensamiento a los que hay que hacer hincapié a la hora de planificar nuestras lecciones, si queremos que todos nuestros alumnos tengan las mismas oportunidades. A la vez que observar en que edad se va desarrollando cada uno de ellos.

Modelos de pensamiento;

TIPO PENSAMIENTO	DE	CARACTERISTICAS	EXPRESION CULTURAL
Reflexivo		Personalización	Ideas/Concepciones
Analítico		Encuadre	Datos / sucesos
Lógico		Orden	Normas
Critico		Cuestionamiento	Razones
Analógico		Comparación	Metáforas
Sistémico		Relación	Teorías
Deliberativo		Decisión	Criterio/Normas

Practico Creativo	Acción Creatividad	Técnica/Programas Nuevas ideas/Diseño
----------------------	-----------------------	--

Reflexivo: consiste en tomar un evento o creencia y analizarla con el fin de comprobar si es verdadera o falsa.

Analítico: realiza la separación del todo en partes que son identificadas o categorizadas.

Lógico: opera mediante conceptos y razonamientos.

Sistémico: es una visión compleja de múltiples elementos con sus diversas interrelaciones.

Crítico: evaluar el conocimiento, decidiendo lo que uno realmente cree y por que.

Analógico: pensamiento que utiliza métodos, estrategias, procedimientos y comportamientos ya conocidos, para abordar nuevos problemas.

Deliberativo: pensamiento que se genera al adoptar decisiones a partir de los valores y criterios propios.

Práctico: forma utilitarista y simple de pensar en la que afrontamos eventos para mejorarlos o no empeorarlos, decidiendo cosas sencillas y simples.

Creativo: consiste en el desarrollo de nuevas ideas y conceptos.

FASES DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

La riqueza de incluir el pensamiento computacional en nuestras clases deriva en el proceso a seguir para la resolución de un problema, que en este caso va a ser resuelto mediante un programa, programado por el propio alumno. Sin embargo, podría ser un proceso a seguir, a la hora de resolver cualquier otro tipo de problema planteado en el aula.

Ante un problema, primeramente se realizara una recopilación de datos, de conocimientos previos hacia el problema, se analizan estos y se representan. Seguidamente, se analiza la manera de la cual se va a poder resolver el problema y se descompone la solución en pequeños subproblemas, realizando un algoritmo de los pasos a seguir.

Posteriormente, se comienza con la programación de resolución del problema, teniendo para ello en cuenta y siguiendo todos los pasos definidos previamente.

Una vez finalizado, se hará se probará este, incluso se introduzcan diferentes variantes y a su vez nos hacemos nuevas preguntas a las que tendremos que encontrar la respuesta.

A continuación se definen cada una de las fases a seguir siguiendo la metodología del pensamiento computacional;

FASES	DEFINICION
Recopilar datos	El proceso de reunir la información apropiada
Analizar datos	Encontrar sentido, establecer patrones y sacar conclusiones

Representar datos	Organizar los datos en gráficos, cuadros, palabras o imágenes.
Descomponer problemas	Dividir una tarea en partes más pequeñas y manejables
Abstraer	Reducir la complejidad para definir o establecer la idea principal
Algoritmos y procedimientos	Serie de pasos ordenados que se siguen para resolver un problema o lograr un objetivo
Automatización	Hacer que las máquinas realicen tareas tediosas o repetitivas
Simulación	Representar o modelar un proceso, realizar experimentos.
Paralelismo	Organizar los recursos para realizar tareas de forma simultánea

HERRAMIENTAS PARA IMPLEMENTAR EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EL AULA

SCRATCH

Es un lenguaje de programación gratuito que fue desarrollado por el “Lifelong Kindergarten Group” en Massachusetts Institute of Technology (MIT). Es un software que facilita al usuario crear sus propias historias interactivas, animaciones, juegos, música y arte. Además, permite compartir con otros las creaciones en la web.

Scratch esta diseñado para ser divertido, educacional y fácil de aprender.

CODE STUDIO

Entorno parecido a Scratch y creado por code.org. Las ventajas que tiene ante Scratch son las siguientes:

- Puede ser utilizado desde cualquier navegador con soporte HTML5.
- Dispone de facilidades añadidas para que el educador pueda supervisar los progresos de los alumnos. Es útil especialmente para gestionar aulas grandes que trabajen simultáneamente con muchos alumnos.

MINECRAFT

En Minecraft los jugadores pueden realizar construcciones libres mediante cubos (bloques) con texturas tridimensionales. Igualmente pueden explorar el

entorno, recolectar recursos, crear objetos con distintas utilidades, combatir criaturas (llamadas *mobs* en inglés) u otros jugadores, etc.

APP INVENTOR

App Inventor es un entorno de desarrollo de aplicaciones para dispositivos Android. Para desarrollar aplicaciones con App Inventor solo se necesita un navegador web y un teléfono o tablet Android (si no se dispone de él se pueden probar las aplicaciones en un emulador). App Inventor se basa en un servicio web que permite almacenar el trabajo y ayuda a realizar un seguimiento de los proyectos.

Se trata de una herramienta de desarrollo visual muy fácil de usar, con la que incluso los no programadores podrán desarrollar sus aplicaciones.

VENTAJAS DE DESARROLLAR EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EL AULA

A pesar de que poco a poco va cambiando, seguimos teniendo un sistema educativo que es herencia de la Revolución Industrial. Esto es, un sistema basado en la memoria y la pasividad del alumno. Mientras tanto, la tendencia es orientar a los alumnos hacia las ciencias, los idiomas, la creatividad, la capacidad crítica, el debate y el trabajo en equipo. Con lo que es urgente ir introduciendo nuevas metodologías en el aula que les acompañen a los alumnos en este proceso.

Para que el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus frutos, hace falta profesores motivados, que se cuestionen la metodología y como dar sus clases.

La mayoría de las críticas hacia la educación, sobre todo en edades más avanzadas, siguen siendo la existencia de un profesor que da clases magistrales, mientras los alumnos son agentes pasivos. Este concepto del pensamiento computacional, ayuda no solo a que los estudiantes tengan que tomar parte en la solución del problema, sino a que al no ser una solución mecánica tengan un pensamiento crítico hacia la tarea propuesta. Como decía Lucio Séneca: "Largo es el camino de la enseñanza por medio de teorías; breve y eficaz por medio de ejemplos".

Observando la velocidad a la que evoluciona el mundo de la informática, en pocos años la programación ya está a disposición de cualquier usuario. Es necesario, que los chavales empiecen a pensar como lo haría un científico, siendo esta la base del pensamiento computacional. Y hay que ir introduciéndoles poco a poco. Sin embargo, creo que estamos cometiendo un pequeño error que como educadores, no teniendo en cuenta los procesos cognitivos que está desarrollando en cada momento la persona que tenemos delante. Muchas veces les pedimos tareas o que resuelvan ejercicios para las

cuales algunos todavía no están preparados cognitivamente. Por muy atractivos que puedan parecer, finalmente, son los propios educadores los que terminen ayudando al alumno, de manera que se vuelve a convertir en otra actividad repetitiva. Por ejemplo; Hay que tener en cuenta que la abstracción no es desarrollada hasta la edad de 11-12 años, con lo cual no se recomienda trabajar con listas o variables en edades anteriores.

Sería importante comenzar cada lección con un brainstorming, en la cual los chavales fuesen capaces de motivarse y crear en el chaval una necesidad y motivación. Posteriormente, se han de tener en cuenta los diferentes modelos de pensamientos a la hora de plantear los proyectos en aula, de manera que se planteen actividades de diferente índole.

Trabajar mediante el pensamiento computacional nos asegura que los diferentes tipos de pensamientos van a estar presentes, así como que el proceso de aprendizaje va a ser desde el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferior a superior, de esta manera la gradación en la complejidad de los aprendizajes, según se desarrolla la actividad.

Además, si planteamos los ejercicios teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo del niño, según (La Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE) y la Asociación de Docentes en Ciencias de la Computación (CSTA),2011) se desarrollan las siguientes habilidades: confianza en el manejo de la complejidad, persistencia al trabajar con problemas difíciles, tolerancia a la ambigüedad, habilidad para lidiar con problemas no estructurados y habilidad para comunicarse y trabajar con otros para alcanzar una meta o solución común.

Y en edades mas avanzadas, el pensamiento computacional promueve el desarrollo de las habilidades de abstracción al vincular el razonamiento y construcción de soluciones a las "herramientas" que ofrecen las ciencias de la computación, como son: los paradigmas de programación, las estructuras de datos, los algoritmos, entre otros.

CONCLUSION

Introducir la programación en el aula, no consiste únicamente en desarrollar mediante un lenguaje de programación, enumerar una serie estructurada de programación. Es mas que eso, se trata de desarrollar las habilidades del pensamiento computacional. Realizando una análisis de la situación y diseñando el método de resolución mas adecuado, para posteriormente expresarlo algorítmicamente. Es un proceso complejo y completo a su vez, que no solo es útil en términos académicos, sino que le da al alumno habilidades para llevar adelante su día a día.

REFERENCIAS

- BELTRÁN, J., Y PÉREZ, L. (1996): “Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo”, en Beltrán, J.y Genovard, C. (Eds.): Psicología de la instrucción I. Variables y procesos. (pp. 429-503), Madrid, Síntesis.
- Chávez, Martin. (2013). Aplicar los principios de programación a la resolución de problemas. Obtenido el 10/11/2015, desde <http://es.slideshare.net/MartinChavez5/algoritmos-y-metodologapara-la-solucion-de-problemas><http://es.slideshare.net/MartinChavez5/algoritmos-y-metodologa-parala-solucion-de-problemas>
- <http://code.org/>
- <http://programamos.es/que-es-el-pensamiento-computacional/>
- <http://www.criticalthinking.org>
- http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoComputacional_Definicion.pdf
- <http://www.pensamientocomputacional.org/Files/pensamientocomputacional.pdf>
- <https://es.wikipedia.org/wiki/Minecraft>
- <https://scratch.mit.edu>.
- Jean de Piaget, “Introducción a la epistemología genética”, GEDISA, 1950
- Jeannette M Wing. (2011). Pensamiento Computacional y Pensando en Computación. Traducción de Julio C, Cubillan. Link: <file:///C:/Users/ACER/Desktop/traduccion-jeannette-m-wingcomputational-thinking-and-thinking-about-computing.pdf>
- Martinez Manzano Sergio, http://es.slideshare.net/patricia_sf/modelos-de-pensamiento
- scratch.mit.edu
- Wing, J.M. (2006). Computational Thinking. Communications of the ACM, vol. 49, nº 3.
- www.criticalthinking.org

LA LECTURA COMO EJERCICIO DE LIBERTAD



AUTOR: Noelia García Rodríguez

CENTRO TRABAJO: San Francisco Javier, Mendavia.

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

La escuela no debe limitarse a enseñar a leer, sino que debe adoptar el difícil reto de aspirar a promover el gusto por la lectura y hacer de nuestros alumnos futuros lectores. Sin lugar a dudas, nos encontramos inmersos irremisiblemente en una cultura en la que la imagen se impone a cualquier otro tipo de lenguaje. En esta dura batalla es imprescindible aunar los esfuerzos de toda la comunidad educativa con un objetivo común: ofrecer a nuestros alumnos las herramientas y estrategias necesarias para convertirse en ciudadanos que sepan adaptarse a la sociedad virtual y de la hiper-información que les espera con espíritu crítico y, de alguna manera, un poco más libres.

Es en este contexto donde se presenta este artículo, como el primero de varias entregas, en las que pretende proporcionar una serie de estrategias y compartir experiencias con el objetivo de proporcionar y creando un contexto lector coherente que vaya cobrando vida a partir de la aportación de todos.

Contenido

Introducción

1. La biblioteca escolar y su potencial

1.1 Introducción

2 Bases teóricas

2.1. ¿Qué es leer?

2.2. ¿Para qué sirve leer?

2.3. Leer a los niños

2.4. Promoción a la lectura

2.5. La lectura en voz alta

2.6. La lectura familiar

Bibliografía

1. LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y SU POTENCIAL

1.1. Introducción

El niño no nace lector. La lectura es la herramienta básica para adquirir conocimientos. Pero para hacer lectores no basta con enseñar a leer, es decir, a “decodificar”. También es necesario cultivar la afición. Arizaleta (2003) hace una distinción entre los conceptos de “hábito” y “afición”, definiendo el “hábito” como un acto de repetición y costumbre frente a la “afición”, donde participan la inclinación y el disfrute.

Hoy en día es difícil encontrar analfabetos en el sentido puro de la palabra. No cabe duda de que la escolarización obligatoria alcanza a toda la población y aprender a leer y escribir está al alcance de todos los ciudadanos de nuestra sociedad. Sin embargo eso no significa que todo aquel que va o ha ido a la escuela sea un lector espontáneo. Desafortunadamente un gran porcentaje de los estudiantes abandonan los libros una vez ingresan en el mercado laboral, y la mayoría de los adultos viven ajenos a la cultura escrita. La tecnología y los medios audiovisuales de comunicación contribuyen en gran medida a este hecho. Desde la escuela se promueven los hábitos lectores a través de actividades y programas de animación a la lectura.

Es evidente que nuestro sistema educativo otorga a la lectura una relevancia importante. Sin embargo no debemos olvidar que pese a que hoy en día la escolarización obligatoria ha dado la oportunidad de aprender a leer a prácticamente la totalidad de la población, no significa que todos los alumnos son lectores. Domingo, J (2009) argumenta que la lectura escolarizada es un gran problema ya que se concibe al todos los alumnos por igual, con los mismos intereses. Afirma que la lectura debe ser “desescolarizada”, lo cual no significa sacarla de las aulas si no coseguir que la escuela consiga que amemos a los libros. Esto solamente ocurrirá cuando la escuela acepte que la lectura de libros no sea una obligación sino un placer. “Obligar a leer cosas que nos aburren es la mejor manera de conseguir analfabetos funcionales”(Domingo,2009,p.173).

Una de las expresiones más utilizadas en los objetivos de proyectos de animación a la lectura así como en los programas de mejora de los colegios es la de **inculcar** el gusto por la lectura”. Según la Real Academia de la Lengua Española , inculcar es:

1. Repetir con empeño muchas veces algo a alguien.
2. Infundir con ahínco en el ánimo de alguien una idea, un concepto, etc.
3. Afirmarse, obstinarse en lo que se siente o prefiere.

¿Debemos realmente “inculcar” el gusto por la lectura o deberíamos replantearnos el punto de partida e intentar llamarlo “contagiar” el gusto por la lectura? “Leer libros, si no es por placer y si no se produce en un estado de libertad, sirve para muy poco” Domingo, (2009),p.101.

La realidad parece ser que tradicionalmente tanto la escuela como la biblioteca se basan en datos medibles y estadísticos. En la escuela a la hora de evaluar a los alumnos se acaban utilizando calificaciones cuantitativas. Con respecto a la lectura y el hábito lector la escuela califica por el número de libros leídos, por el número de resúmenes que ha entregado el alumno e incluso por el número de dibujos de los libros que han leído en ciclos tempranos.

La biblioteca parece funcionar muchas veces como una institución cuya finalidad principal es la de apoyar a la escolarización pero que no tiene entre sus prioridades la formación y el desarrollo de lectores autónomos. Normalmente la evaluación de la biblioteca se basa en datos estadísticos relativos al número de préstamos o número de visitas (aunque éstas no tengan relación con la lectura, pueden ser niños que van a hacer los deberes o un simple punto de encuentro entre alumnos).

Si seguimos analizando las teorías pedagógicas que abogaban por la desescolarización de la lectura desarrolladas por autores como Illich, Holt, Goodman o Reimer, podemos observar que uno de los fundamentos de estas teorías consiste en intentar sustituir el proceso de “alfabetización”, es decir el dominio de los códigos de la lecto-escritura por el de “lecturización”, entendiendo el mismo como el proceso de convertir a la población en lectores activos.

Saber leer, dentro de este marco teórico, es ejercer como lector fuera del marco establecido y sin tener que ser evaluado. En este contexto se podría afirmar que la biblioteca escolar es el lugar idóneo para desescolarizar la lectura en el seno de la escuela ya que permite ejercer este tipo de lectura, tanto dentro como fuera del horario escolar, en vinculación con la familia y en conjunción con otras instituciones como por ejemplo la biblioteca pública.

Al comienzo de este apartado hemos señalado que el niño no nace lector, si no que se hace. Cabe puntualizar que el no lector también se hace. Cerrillo, P. y Cañamares, C. (2008, julio . 08). Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI. *CEE Participación Educativa*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>, sostienen que el paso del tiempo determina si os hacemos lectores o no lectores, a lo largo de un proceso formativo en el que interviene el desarrollo personal y en el que vivimos experiencias lectoras tanto motivadoras como desmotivadoras, que tienen como principales contextos la familia y la escuela. El buen desarrollo de ese proceso no es sólo de la escuela; la familia, las bibliotecas, las instituciones o los propios medios de comunicación deben asumir su parte de responsabilidad pese a que en ocasiones nos encontremos con una sociedad que afirma lo contrario.

La biblioteca escolar tiene un potencial que, en muchas ocasiones, no es ni ha sido lo suficientemente aprovechado. Con una serie de actuaciones bien coordinadas la biblioteca podría convertirse en el nexo de unión entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa en su empeño por promover el hábito y el gusto por la lectura.

2. BASES TEÓRICAS

En este apartado se presentarán una serie de conceptos, contenidos e ideas necesarias para comprender el tema en cuestión. Se plantearán ideas con respecto a lo que se entiende por “leer”, el acompañamiento lector, para qué sirve leer, momentos adecuados para hacerlo, importancia del contexto y de la familia en el proceso lector, promoción de lectura y la lectura como placer y formadora de ciudadanos.

2.1. ¿Qué es leer?

Un gran número de disciplinas y campos de conocimiento han intentado dar respuesta a la pregunta “¿qué es leer?”. Este hecho evidencia la complejidad a la que nos enfrentamos al intentar definir en qué consiste el acto de lectura y su funcionamiento y la importancia de la misma en todos los ámbitos de la vida. Es evidente que en las sociedades alfabetizadas pasamos mucho tiempo leyendo, por diferentes razones, con diferentes objetivos y de diferentes formas. Por ello, históricamente la escuela tiene entre sus funciones principales las de enseñar a los alumnos a leer y escribir. A continuación intentaremos hacer una síntesis clara sobre este tema.

Comúnmente se relaciona leer con el acto de decodificar, es decir, la habilidad para interpretar y producir los sonidos que corresponden a los signos escritos. Sin embargo. La lectura es mucho más que eso. Es un instrumento fundamental en la formación integral de la persona. La lectura permite el desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo así como las afectivas, sociales, morales y creativas. El conjunto de las mismas le ayudarán a desarrollarse globalmente para prepararse en la vida y constituir sociedades más libres.

Colomer y Camps (1996) definen el acto de leer como un acto del pensamiento, ya que se trata de saber guiar los razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de dos cosas; los conocimientos previos del lector y y la información que propone el texto. Es decir, el leer no solo se logra a través de lo percibido por los ojos sino que es un proceso ejecutado por el lector cuando interpreta sobre la base del conocimiento previo que posee.

El objetivo principal de la lectura es que el lector pueda captar el mensaje del texto de forma cercana a como el autor quiso expresarse. Leer, por lo tanto, es interpretar la palabra escrita y comprender su mensaje. Leer uno o varios textos, solo o acompañado, en voz alta o en silencio, rápidamente o no, en una pantalla o en un “objeto encuadernado”, invita a recrear el sentido de lo escrito en función de nuestras propias competencias y expectativas.

Parra, (1998) va un poco más lejos y llega a definir el acto de leer como el medio de valorar y recorrer mundos desconocidos y de abrirle la puerta a la imaginación y a la creatividad.

Como podemos observar, leer puede definirse de muchas maneras; por ejemplo, para la Real Academia de la Lengua, significa “entender o interpretar un texto de determinado modo”, pero también, en otra acepción, “descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido”.

Este último concepto de lectura no se relaciona con “lo obligatorio”, sino que estaría relacionado con la satisfacción de la curiosidad, con el placer. Leemos lo que necesitamos y rescatamos lo que nos importa.

Leer no es estar como una estatua, se puede leer paseando, actuando, gesticulando... Serata de establecer un vínculo con el texto, que a su vez involucra al lector intelectual y emocionalmente, ayudándole a desarrollar la facultad de comprender y sentir plenamente un escrito. Esta capacidad se seguirá desarrollando a medida que se frecuente y ejercite la habilidad intelectual de leer, que es algo mucho más complejo que la “sencilla” alfabetización.

2.2. ¿Para qué sirve leer?

Según Graves (1992) alguna de las razones por las que las personas leen es porque todo lo que se lee con sentido influye sobre el individuo dándoles la oportunidad de ampliar las concepciones y conocimientos que se tengan sobre el tema que se lee. La lectura acompaña las experiencias y las hace más nutridas y, además, ofrece distracción y la oportunidad de disfrutar de otro lenguaje, diferente al que usamos normalmente o específico al tema del cual leemos. El que es un lector asiduo fortalece su personalidad y le permite enfrentarse a nuevos retos, personales y profesionales, con criterio y valentía.

Esta visión se amplía en las investigaciones realizadas por Vanegas, Muñoz y Bernal (1995) en las que concretan las funciones y la utilidad de leer según la siguiente clasificación en relación a las funciones de la lectura en el niño:

Función cognoscitiva: Le cual permite satisfacer la curiosidad y necesidad de información del niño, a la vez que desarrolla su lenguaje y operaciones mentales.

Función afectiva: Ayuda a resolver conflictos y satisfacer necesidades de tipo emocional. Puede ayudarle a encontrar alivio a sus temores en la identificación con los personajes de la literatura infantil, mejorar sus sentimientos y enriquecer su mundo interior.

Función instrumental: Como herramienta de aprendizaje que le ayude a solucionar problemas, encontrar información general o datos específicos, seguir instrucciones con una finalidad específica o incluso para encontrar actividades que ocupen su tiempo libre.

Función de socialización: Permite al lector recibir información de su entorno que le permita estar integrado en la vida de su comunidad y, de esa forma, ganar seguridad con esa identificación. También contribuye a la asimilación o cambio de creencias y comportamientos dentro de grupos sociales y a una mejor comprensión del lenguaje y costumbres de un pueblo y de su tradición oral y escrita.

Función de estímulo a la creatividad y a la imaginación: En las lecturas pueden encontrar la posibilidad de fantasear, descansar, soñar, imaginar. Leer enriquece las posibilidades creativas y potencia su capacidad de asociar ideas nuevas, integrándolas a su experiencia personal.

2.3. Leer a los niños

Incluyo este apartado porque creo que es esencial analizar los efectos y beneficios de lo que denomino el “acompañamiento lector” ya que la estrategia presentada tiene como uno de los objetivos principales implicar a las familias y al resto del profesorado en el hábito lector de los niños.

Sin duda alguna una de las experiencias fundamentales de los niños es escuchar a un adulto que le lee un libro, un cuento, una historia. Esta experiencia, desafortunadamente, ha ido desapareciendo progresivamente del escenario familiar y cada vez es más difícil ver o conocer a padres que leen a sus hijos.

Además, las familias que tienden a leer cuentos a los niños suelen hacerlo hasta que el niño o la niña aprende a decodificar por sí mismos, momento en el cual suelen considerar que la responsabilidad de leer pasa a ellos.

Quizás la razón de que los padres lean menos a los niños sea que piensan no hay tiempo suficiente para dedicarle unos minutos a la lectura y que se ha hecho más fácil entregarlos al televisor, ordenador o tablet. Sin duda alguna la sociedad ha cambiado mucho en las últimas décadas y no es extraño el hogar donde ambos progenitores salen a trabajar fuera de casa. El cansancio al final de la jornada y la fácil disponibilidad de la tecnología como una forma de mantener a los niños ocupados ha dejado un poco de lado a la lectura compartida o acompañada.

La audición de buenas lecturas sin interrupciones ayuda al lector a formarse, es más, la lectura compartida de adultos y niños en el contexto familiar y en los centros educacionales a los que asisten ha sido identificada como la estrategia más efectiva para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el contexto de una actividad culturalmente significativa. Pero hay un problema grave en la escuela, y es que los maestros una vez pasada la etapa de educación infantil, no leen. Y en el hogar, como ya hemos puntualizado anteriormente, tampoco leen. Tonucci, F. (2000) comenta al respecto que la preferencia hoy en día es permanecer frente a la pantalla del televisor para sentir distracción, lo cual, es un error.

El hogar y la escuela son los sitios más adecuados y mejores para invitar a la lectura, y debemos hacer un esfuerzo por volver a la lectura desde todos los ámbitos posibles.

La lectura es un proceso físico, cognitivo y afectivo que requiere el acompañamiento de un adulto. Consecuentemente tanto los padres o miembros de la familia, desde el hogar, y los docentes, desde la escuela, deberían conocer la necesidad de que acompañen a sus hijos en este difícil proceso de aprender a leer, y por ello es necesario que ambos conozcan las implicaciones negativas que tiene en el niño aprender a desarrollar y aproximarse a la lectura como un proceso repetitivo y mecánico, donde se valora la decodificación y la velocidad

lectora ante la comprensión y el disfrute. Se debe tener claro que descifrar no es equivalente a leer.

Acompañar o acompañamiento, tal como lo define el diccionario de la Real Academia Española es la acción y efecto de acompañar a alguien. Viene del latín “cumpanni” y quiere decir compartir el pan a partes iguales de forma solidaria. Bavosi, A. (2000) utiliza este término y expresa al respecto que para enseñar a leer, para transmitir el amor por la lectura, para poder continuar con esta tarea que nos atañe desde hace tanto tiempo, debemos pensar primero en compartir el saber heredado como única forma de preservar las generaciones futuras.

“... nos faltó compartir más lo leído, acompañarnos más mientras leíamos, acompañar a nuestros niños en el momento de lectura para que la palabra escrita se hiciera carne y alma de cada uno de nosotros... Así que, comencemos, todos los días como hormigas, acompañando lectores o futuros lectores, creando bibliotecas, buscando nuevos espacios y reconstruyendo los perdidos, insistiendo una y otra vez en la importancia de leer, con la certeza absoluta de que no estamos solos y que al final lo importante es, que tan grande llegue a ser el hormiguero.” (Bavosi, 2000, p.47).

2.4. Promoción de la lectura.

La promoción a la lectura consiste en proponer el acercamiento a los libros de una forma creativa, lúdica y placentera a través de una serie de actividades. Cabe destacar que el aprendizaje de la lectura se considera una competencia, mientras que el hábito lector es un comportamiento, de esa manera este último se relaciona con el entorno y las necesidades internas. Consecuentemente hacer promoción a la lectura consiste en buscar formas, métodos, estrategias y maneras para que otra persona adquiera un comportamiento lector, forme un hábito por la lectura. Lo que se busca es ir más allá del “descifrado” y que la práctica lectora se convierta en una actividad elegida libremente, donde el disfrute de la lectura sea voluntario y, a largo plazo, autónomo.

No debemos confundir la promoción con la animación. Animar, por definición, consiste en dar a alguien ánimo, energía moral o confianza. Se puede emplear este verbo al promocionar la lectura, pero no es suficiente con animar para conquistar y conseguir lectores. La bibliotecaria Claudia Gabriela Nájera Trujillo describe en su libro “..pero no imposible” los retos a los que se enfrentó cada día durante más de dos años para lograr que la lectura conquistara un lugar en la escuela. Esta experiencia hace evidente el hecho de que la tan conocida expresión “animación a la lectura” no se trata de una receta mágica para hacer lectores, sino que los lectores se hacen a base de esfuerzo, estrategias y, sobre todo, constancia, coordinación y entendimiento.

Toda persona que tenga entusiasmo por la lectura y además desee acercarla a otros puede ser un promotor de la lectura: padres, madres, abuelos, tíos, amigos, maestros, vecinos... cualquiera puede ser promotor. No es necesario ni tener títulos universitarios, ni ser eruditos. Lo único que hace falta es saber leer y escribir e interesarse por despertar en los niños la afición por la lectura. Los frutos serán mejores si además se acompaña de afecto y entusiasmo. La presencia del promotor a la lectura debe ser mediadora para así

facilitar el acercamiento del niño o niña al libro especialmente cuando éstos no cuentan con hábitos de lectura. El promotor debe poseer un abanico de metodologías y estrategias y hacer uso de sus propias habilidades, como la imaginación, creatividad o improvisación. También tiene que ser un asiduo lector de todo tipo de textos, no solo para niños sino también para jóvenes y adultos. En realidad, su labor no se centra tanto en enseñar a los niños sino en ayudarles a experimentar con la lectura.

También es importante descubrir sus inquietudes, aficiones e intereses para poder entenderles mejor y darles lo que su interés y gusto demanden. La imaginación, creatividad e ingenio son indispensables y muy útiles durante el acto de lectura.

Es primordial la constancia, si bien no hace falta que sea mucho tiempo. Unos minutos al día, a la semana, unas horas al mes... pero no se puede abandonar. El promotor o promotora debe perseverar en esta actividad animando, acompañando y promoviendo.

Hemos hecho referencia a lo largo de este artículo al concepto de “estrategia”. Es importante definir dicho concepto en el ámbito de la lectura. En general, las estrategias regulan una serie de actividades que, en su aplicación buscan llegar a una meta determinada. Las estrategias se caracterizan porque son independientes de un ámbito concreto y pueden generalizarse, pero para su correcta aplicación se requiere una contextualización, uno o varios objetivos, una supervisión y una evaluación. Otra característica de las estrategias es que sea susceptible de modificaciones cuando sea necesario para la consecución del objetivo.

Por tanto, con respecto a la animación a la lectura definimos estrategias como una serie de acciones planeadas, estructuradas y diseñadas que se emplean para cumplir el objetivo básico de conseguir una relación positiva, creativa y dinámica de los lectores con los materiales de lectura.

Álvarez, D. y Naranjo, E. (2010) identifican tres elementos centrales para animar a la lectura, a los cuales denominan el “triángulo de oro de las estrategias de animación a la lectura.”:

- **Conocimiento de los lectores**
- **Conocimiento de los materiales de lectura**
- **Herramientas de animación**

Describamos cada elemento:

Conocimiento de los lectores

Los lectores son diferentes, al igual que las personas son diferentes. Además de las diferencias personales en función de su vida, entorno, vivencias y experiencias también son diferentes en relación a su desarrollo evolutivo y en relación al desarrollo de sus competencias de comunicación, pensamiento y lenguaje. En este sentido podemos hablar de **lectores iniciales**, **lectores descodificadores** y **lectores crítico-reflexivos**.

Los lectores **iniciales** son aquellos que dependen de la descodificación. No debemos asumir que en este grupo solo se encuentran niños de corta edad que se enfrentan al aprendizaje de la lectura. También pueden ser adultos en alfabetización o incluso niños y jóvenes de edades más avanzadas que están aprendiendo el idioma del país entre otros.

Los lectores **descodificadores** ya dominan los aspectos puramente mecánicos de la lectura y de la escritura.

Por último, los lectores **crítico-reflexivos** integran la lectura al proceso de socialización e individualización, reflexionando acerca de lo que leen a través de la construcción de pensamientos complejos.

Conocimiento de los materiales de lectura

Los materiales de lectura ya no se reducen a lo impreso, ofrecen una gran gama de posibilidades. Según su soporte podemos distinguir entre materiales impresos los cuales abarcarían libros, periódicos, revistas, cómics y cualquier material impreso susceptible de ser leído. En segundo lugar nos encontramos con los materiales audiovisuales, como películas, MP3, MP4, discos o dvds y por último los materiales multimedia que abarcan todo lo referente al texto electrónico tanto "on line" como "off line".

Además de por su soporte los materiales de lectura pueden abordarse desde muchas perspectivas diferentes, temática, grupos de edad, ilustraciones, campo de investigación... El abanico es muy amplio y por ello no profundizaremos en ello en este momento, ya que como ya hemos adelantado anteriormente, este apartado competirá a la figura del experto o expertos presentes en la propuesta.

Las **herramientas de animación** son, en efecto, las tres facultades humanas : el pensamiento, el lenguaje y la comunicación. Las estrategias de animación se diseñarán través de estas facultades y de acuerdo al desarrollo de las personas.

2.5. La lectura en voz alta

Un gran número de autores han definido la lectura en voz alta (Valdivieso, Candia y Merello, 1985; Condemarin, Galdames y Medina, 1995; Chambers, 1996; Garrido, 1997; Vinatea, 2002), y se puede sacar en conclusión que hay dos posturas con respecto a su práctica: La primera, y con un enfoque **constructivista** sería una estrategia que usa el docente para propiciar espacios de lectura compartida, y la segunda se basa en la teoría **conductista** donde la lectura en voz alta se ve como un método para evaluar el aprendizaje de la lectura de una manera mecánica.

Basándonos en las ideas anteriores e intentando presentar además un enfoque verdaderamente comunicativo y funcional,

podríamos definir la lectura en voz alta como una actividad social que permite a través de la fluidez, entonación, ritmo y volumen dar vida a un texto para que quien esté escuchando pueda imaginar, experimentar, soñar, emocionarse. Su práctica se debe iniciar en el hogar y continuar en la escuela para favorecer tanto el desarrollo del lenguaje del niño, sino como su desarrollo integral. Esta definición engloba tanto la perspectiva social como la comunicativa y la funcional del lenguaje.

Chambers,A.(1996) citado por el Banco del libro 2001 sostiene lo siguiente:

“ Leer en voz alta es la forma más exitosa y agradable de presentar casi cualquier texto literario a cualquier grupo de gente sin importar la edad (...) Leer en voz alta es una actividad esencial en la promoción de la lectura. Tan esencial que si yo fuera Ministro de Educación, haría una ley en la que todos los profesores, en todos los salones de su clase, en todos los niveles educativos deberían leer en voz alta a sus estudiantes una pieza significativa de literatura”

Como se puede observar Chambers concede una gran importancia al acto de leer en voz alta en las aulas. Si bien esta acción debe emprenderse a edades tempranas, cuando el niño aún no puede leer de manera autónoma, es interesante recordar la puntualización de Chambers “sin importar edad”. Lamentablemente en los hogares y en las aulas se ha ido olvidando el placer de leer en voz alta, precisamente por eso, por placer. En las aulas se tiende a pedir a los niños que lean en voz alta para practicar la mecánica de la lectura, lo cual provoca muchas veces angustia en un gran número de niños y aburrimiento en muchos otros. Tanto en el aula como en el hogar se utilizan mucho frases como “ venga, que tú ya sabes leer solo”. Cuando eso ocurre deja de ser una lectura placentera que comparten con una persona especial, sea la madre, el padre, un familiar cercano o el propio docente.

Es importante que los niños empiecen a leer en casa, porque los padres y madres son los que están mucho más vinculados a ellos afectivamente para fomentar la lectura. Si se propicia un encuentro cálido con los libros, también se estará favoreciendo que los niños se acerquen a sus padres. De esta manera, los libros van constituyendo un importante vínculo con el mundo de los sentimientos; y esto es esencial para el desarrollo de los niños (Merino, 2001).

En términos generales podemos decir que:

- Leer a los niños y niñas en voz alta en el hogar les permite: estimular su mente; crear lazos afectivos; fortalecer su imaginación; desarrollar una actitud positiva hacia los libros; aprender y entender nuevas palabras; dominar el lenguaje y despertar su curiosidad respecto al mundo que los rodea.
- Leer en voz alta a los niños y niñas en la escuela les permite: establecer un contacto emocional y físico que ofrece la oportunidad de crear lazos

afectivos y sociales ; desarrollar el lenguaje, tener un modelo lector que puede contribuir en su formación como lector; desarrollar la capacidad de escuchar analíticamente y la habilidad para anticipar; familiarizarse con diversos estilos y con estructuras gramaticales más complejas; abrir las puertas a palabras que de otro modo recibirían hasta que tuviesen algunos años más y ampliar su horizonte.

- Todos los padres, educadores, bibliotecarios.. en definitiva, todo aquel que se encuentre en contacto con el niño durante su formación, deben asumir la responsabilidad de leerles en voz alta todos los días, ya que la literatura les ofrece la oportunidad de desarrollar su creatividad y de expandir y enriquecer su lenguaje.

2.6. La lectura en familia

Como ya hemos indicado de manera reiterada, la familia es el primer promotor y animador de lectura en los niños, ya que desde edad temprana son ellos los que deben exponer a sus hijos a materiales pedagógicos o libros educativos. Obviamente cada familia es un mundo y las situaciones en las que se encuentran los padres son muy variadas.

Hay padres que ofrecen a sus hijos publicaciones cuyo objetivo principal es ampliar su vocabulario, reconociendo objetos, descubriendo relaciones lógicas entre acciones a través de una trama o historia que al mismo tiempo lo entretienen. Algunos ejemplos de estas publicaciones serían los conocidos “primeros diccionarios de...”, “Teo en la granja” “Teo en el supermercado” y títulos del estilo. Por otro lado existen padres que les proponen a sus hijos libros que puedan satisfacer sus necesidades de información y curiosidad.

Afortunadamente hay padres que descubren junto con sus hijos el placer de contar una historia y vivir una emoción conjunta. Cuando esto pasa el rato de lectura se suele convertir en un ritual irremplazable ya que proporciona un rato de intimidad entre el adulto, el niño y el libro.

Por otro lado hay padres que no tienen medios, criterio o incluso ganas de informarse acerca de los libros y que los adquieren casi al azar. Muchas veces se decantan por colecciones que van completando poco a poco. Aunque, sin duda alguna hay colecciones de libros que los niños desean por su contenido y por su calidad, es también un arma de doble filo, ya que muchas veces lo que satisfacen estas colecciones no son las emociones y aventuras que potencialmente ofrecen si no el deseo de coleccionar en sí mismo.

Por regla general, los adultos tienen una limitación a la hora de proponer lecturas. La amplitud de la producción editorial infantil es muy amplia, lo cual no significa que toda ella sea buena o adecuada. No es fácil informarse sobre lo que hay , ni cómo juzgar un libro, no cómo hacer una buena selección sin saber a ciencia cierta qué puede interesar y motivar a los niños.

En este sentido la figura de un “experto”, no tanto en los gustos personales de cada niño sino en la respuesta general hacia ciertas publicaciones con referencia a cada grupo de edad, que sea capaz de informar de manera fehaciente y con espíritu crítico, que conozca autores, calidad de ilustraciones y que pueda guiar a las familias hacia lecturas que potencialmente despertarán un gran interés en sus hijos, es de suma importancia.

Este experto no es otro que el bibliotecario o bibliotecaria. Por supuesto, dentro del ámbito escolar hay también un gran número de docentes capaces de tomar este rol y aconsejar a las familias acerca de las diferentes publicaciones y su idoneidad para el pequeño lector.

El programa “Leer en familia” patrocinado por Fundalectura en la ciudad de Bogotá, da a las familias las siguientes instrucciones para formar niños lectores:

Consejos para padres de familia para la formación de “Niños lectores”

1. Léele en voz alta a cualquier edad.
2. Dedícale 15 minutos diarios de lectura.
3. Escoge un buen momento para leer, en un lugar confortable y sin distracciones.
4. Lee libros que disfruten juntos.
5. Respeta sus elecciones.
6. Relee el mismo libro cuantas veces te lo pida.
7. Habla con él sobre lo que leen, permítele expresar sus gustos y opiniones.
8. Nárrale cuentos de hadas, de la vida diaria, de tu familia.
9. Lee con él las imágenes: descríbanlas y hablen sobre ellas.
10. Organiza con tu hijo su propia biblioteca.
11. Lee en casa lo que te gusta, tu hijo seguirá tu ejemplo.
12. Lleva a casa diversos materiales de lectura: cuentos, libros de animales, revistas y periódicos. Ve a las bibliotecas con tu hijo.
13. Visita las librerías y permítele comprar el libro que quiera.
14. Regálale libros y anímalo a regalar libros a sus amigos.
15. Lee con él recetas, vallas, empaques, instrucciones, noticias de prensa.



Todos estos consejos o la combinación de varios permitirán ir creando en casa un ambiente lector en el cual se vayan estableciendo patrones de comportamiento de lectura a edad temprana e incentivar el placer por leer.

En el siguiente artículo se propondrá una serie de actuaciones enmarcadas en un marco metodológico concreto para el fomento del ámbito lector.

BIBLIOGRAFÍA

- Arizaleta, L. *La lectura, ¿afición o hábito?*. Madrid: Anaya. (2003).
- Banco del Libro *Guía de recomendaciones para aplicar biblioterapia en situaciones de emergencia*, inédita. (2005).
- Chambers, A. *The Reading Environment*. Ontario: Pembroke Publishers. (1996)
- Colomer, T. y Camps, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste MEC. (1996).
- Domingo, J. *Si quieres...lee*. Madrid: Fórcola. (2009).
- Foucambert, J.. *Cómo ser lector*. Barcelona: Laia. (1998)
- Freire, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, DF: Siglo XXI Editores. (1982).
- Goodman, K. Behind the eyes:What happens in reading. En H. Singer & R. Rudell (Eds) *Theoretical models and processes of reading* (pp.259-271).Newark,DE: International Reading Association. (1980)
- Goodman, P. *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella. (1976).
- Holt, J. *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza. (1977).
- Illich, I. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral. (1974).
- Kleiman, A. *Contribuciones teóricas para el desarrollo del lector: teorías de lectura y enseñanza*. En Rösing, T. (coord.), *Leitura e Animação Cultural. Repesando a escola e a Biblioteca*. Passo Fundo: UPF Editora. (2002).
- Mendoza, A. *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro. (1998).
- Moreira, M.A. (1994) La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. En *Apuntes para*
- *Curso Internacional de Postgrado La enseñanza de la Matemática y de las Ciencias - Algunos Temas de Reflexión*" Stgo. Chile
- Nájera, C.G.. *...pero no imposible*. México: Océano. (2008)
- Neill, A.S.. *Summerhill. Un punto radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (1978)
- Nieves, M. (1999). *Animación a la lectura, ¿Cuántos cuentos cuentas tú?* Gijón: ED. Gijón.
- Novak, J. D. *Teoría y Práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial. (1988)
- Jolibert, J.. *Formar niños lectores de textos*. Traducido por Vivina Galdames Franco. Chile: Ediciones Dolmen. (1997)
- Patte, G.. *Déjenlos leer, Los niños y las bibliotecas*. España: Fondo de Cultura Económica. (2000)
- Sarto, M. *Con nuevas estrategias*. Madrid: SM. (1998).
- Solé, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. (1992).
- *FUNDALECTURA. Fundación para el fomento de la Lectura. (término de búsqueda: Leer en familia). (En línea). Bogotá: La red. Recuperado de <http://www.leerenfamilia.com/hogar.htm>.*

