

Segments

Revista de Pedagogia

Infantil - Primària - Secundària

Cooperativa d'Ensenyament Aire Libre - Alacant

EN AQUEST NÚMERO

Carolina López
Gallardo:

**Comportament
agressiu i variables
psicoeducatives en la
infància tardana.**

Ana Martínez Machín:
**Psicomotricidad, Yoga
y cuentos infantiles
para favorecer el
desarrollo psicomotor
en alumnado de
Educación Infantil**

Javier Lillo Fenoll:
**Lectura y
competencia literaria.**

Aquil·les Rubio i
Villalvilla:
**Holocaust i escola,
una oportunitat per a
l'educació en valors.
Criteris pedagògics.**



Teniu a les vostres mans en primer número de Segments, la revista de reflexió i acció pedagògica que, des de la Cooperativa d'Ensenyament Aire Libre, tot just acabem d'impulsar. Després de quasi 50 anys de pràctica educativa, d'encerts i d'errades, de projectes i d'iniciatives, no havíem trobat el moment de compartir, més enllà de les assemblees, reunions, claustres, coordinacions i formacions (que no és poc!) algunes de les qüestions que com a professionals de l'educació ens inquieten.

En el trepidant món d'una escola els problemes urgents i burocràtics moltes vegades ens impedeixen abordar les qüestions de fons. Que aquesta revista ens pugui servir a totes (docents, famílies, estudiants) per a reflexionar des de la calma per a abordar amb il·lusió els permanents reptes de l'educació!.

On line: gratuït

Paper: 3€

COMPORAMENT

AGRESSIU I VARIABLES

PSICOEDUCATIVES EN LA

INFÀNCIA TARDANA

Carolina López Gallardo



Carolina López Gallardo (Elda, 1989) és doctora en Investigació Educativa per la Universitat d'Alacant, menció *cum laude*, és des de l'any 2019 mestra de Pedagogia Terapèutica en l'escola Aire Libre d'Alacant. S'ha format en l'àmbit de l'educació, començant amb els estudis de Magisteri d'Educació Infantil i ampliat amb la Llicenciatura de Psicopedagogia, Màster en Investigació Educativa i Màster en Formació del Professorat. Ha treballat com a psicopedagoga i orientadora educativa (Educació Infantil i Primària i Educació Secundària), així com impartint classes en l'educació superior (pla d'estudis de la Llicenciatura de Psicopedagogia en la Universitat d'Alacant). A més, ha estat membre de l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa del Ministeri d'Educació exercint les funcions d'Assessora Tècnica Docent.

L'estudi empíric que serveix com a base per a l'elaboració d'aquest escrit té com a objectius, d'una banda, identificar la prevalença de la conducta agressiva i, per un altre, establir les diferències entre el comportament agressiu i les variables psicoeducatives de personalitat, atribucions acadèmiques, rebuig escolar i rendiment acadèmic. Per a la investigació duta a terme van participar 501

estudiants entre 8 i 12 anys de cinc centres educatius de la província d'Alacant. Els instruments emprats van ser: Aggression Questionnaire (comportament agressiu), Big Five (personalitat), Sydney Attribution Scale (atribucions causals), School Refusal Assessment Scale - Revised-Children (rebuig escolar) i les qualificacions escolars (rendiment acadèmic). Els resultats obtinguts confirmen diverses hipòtesis plantejades en l'estudi i llancen implicacions pràctiques per al desenvolupament de l'activitat docent.

Conceptualització

Comportament agressiu

Des de les primeres aproximacions al concepte de comportament agressiu són múltiples les definicions que han conformat aquest constructe. S'entén el comportament agressiu com tot aquell comportament l'objectiu del qual és fer mal als altres satisfent els propis interessos per mitjans coercitius (Anderson i Bushman, 2002; Del Barri et al., 2003; Trianes, 2000), tenint tres components bàsics: cognitiu (hostilitat), fisiològic-emocional (ira) i motor (violència verbal o física) tal com apunten Buss i Perry (1992). És per tant, un comportament amb una intencionalitat, dirigit cap a altres persones i que resulta nociu (Serrano, 2006). És necessari no entrar en confusió amb el terme bullying o assetjament escolar ja que aquest suposa un tipus de conducta agressiva en particular que ha de donar-se sempre entre iguals, implicant una situació de desequilibri de poder, i que es perpetua en el temps, constituint-se com una relació (mai són casos aïllats). Per tant, tot assetjament escolar és un comportament agressiu però no tota conducta agressiva és assetjament escolar.

L'origen de la conducta agressiva sobre la base de les teories interaccionistes es troba tant en factors d'índole personal (factors endògens com la personalitat i les relacions) com contextual (factors exògens com la família, la institució escolar, o les noves tecnologies). Quant a la seua classificació, el comportament agressiu cap als iguals pot estar en funció a diversos criteris com la intencionalitat (agressivitat reactiva i agressivitat proactiva), la relació interpersonal (agressió directa o agressió indirecta), la implicació de la persona agressora (agressió activa o agressió passiva) (Buss, 1961), o el mitjà a través del qual es duu a terme (agressió física o agressió verbal).

La presència d'aquesta mena de conducta cap als iguals és bastant predominant hui dia. Institucions, organitzacions i investigacions científiques (Cerezo, 2008; Chacón-Cuberos, et al., 2015; Fundació ANAR, 2017; Garaigordobil i *Aliri, 2013; Ministeri d'Educació Cultura i Esport, 2016; OCDE, 2015; Piñero, et al., 2014; Save the Children, 2016; Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Gázquez, Díaz-Herrero i Bermejo, 2012) posen de manifest la tendència d'aquest comportament en xiquets i xiquetes. En termes generals els resultats coincideixen en l'elevada taxa de conductes agressives però, a més hi ha coincidències en l'elevat percentatge de conductes d'agressió física i verbal produïdes (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Nuñez i Rodríguez, 2014; Félix-Mateo, Godoy-Mesas i Martínez-Ruiz, 2008; Filella, Ros-Morente, Rueda, Solano i Minguella, 2016; Save the Children, 2016).

Variables psicoeducatives

Personalitat

S'entén per personalitat l'organització dinàmica dins de l'individu d'aquells sistemes psico, físics i socials, que determinen la seua conducta (Bleger, 1983) i el seu pensament característic, fent-ho únic i facilitant l'adaptació. Com a objecte d'estudi, la personalitat en aquesta investigació pren les bases del model proposat per Costa i Mc. Crae (1999), la personalitat com a producte de cinc factors molt concrets. El primer factor, l'extraversió, és el tret que predomina en les persones tendents a ser aventureres, sinceres, molt sociables, arriscades i amb grans habilitats comunicatives. Aquest tret trobaria el seu oposat en la introversió característic de persones reservades, tímides i que posseeixen dificultats per a socialitzar-se. El segon factor seria la cordialitat, que és propi de persones simpàtiques, afables, agradables i gentils. La consciència seria el tercer factor que es defineix per correspondre's amb perfils obedients, metòdics, diligents i amb un alt grau de responsabilitat i rectitud. El quart factor, el neuroticisme és caracteritzat per canvis d'humor i que tendeixen a ser ansiosos, preocupats, emotius i arribant en moltes ocasions a l'enuig. L'oposat a aquest factor seria l'estabilitat emocional (persones calmades, relaxades i amb un nivell constant d'emocions). Finalment, el cinqué factor de la personalitat segons aquesta teoria seria l'obertura que està relacionada amb viure experiències noves, amb la imaginació, l'intel·lecte, la creativitat i la tolerància (Cloninger, 2003).

Atribucions

Una atribució és una percepció que posseeix una persona sobre una conducta pròpia dotant-la de causes explicatives. Segons Weiner (1979, 1985) les

causes es basen en la conjunció de tres elements: locus de control, controlabilitat i estabilitat. El primer es refereix al punt de referència en el qual recau l'atribució, això és si la causa prové d'una dimensió interna (la pròpia persona) o externa (causes no pertanyents al propi individu). El segon, fa referència al grau de maneig d'aqueixa situació, o el que és el mateix, si l'individu atribueix el seu èxit o fracàs sobre una acció a alguna cosa que ell mateix pot controlar o que per contra sobre una cosa en la qual no pot intervindre ja que està fora del seu abast. El tercer, fa al·lusió a la duració i assentament de l'atribució, si és una cosa canviant com les circumstàncies pròpies de l'estat d'ànim o d'un sobreesforç, o si l'èxit o el fracàs ocorregut és fruit d'una cosa constant i perdurable com la capacitat o l'esforç del propi individu.

Rebuig escolar

S'entén per rebuig escolar com l'actitud negativa a tot el que estiga relacionat amb el món educatiu mostrant conductes oposicionistes, passives, en contra d'assistir a classe, practicant l'absentisme, arribant fins i tot a l'abandó prematur dels estudis (Hendron i Kearney, 2011; Medina-Tornero, García-Montalvo i Romero-Medina, 1999).

Rendiment acadèmic

Per aquest estudi, es pot definir com a rendiment escolar el nivell de coneixements que demostra saber un alumne en una àrea o matèria en funció a la seua edat i nivell acadèmic (Jiménez, 2000).

El comportament agressiu i la seua relació amb les variables psicoeducatives

En l'edat infantil es produeix un desenvolupament intens de les capacitats mentals i es duen a terme una sèrie de canvis qualitius en el pensament, és per això que la personalitat ha d'estar contemplada a l'hora d'entendre el seu desenvolupament (Caspi, 1987; Kenny i Campbell, 1989; Lerner i Tubman, 1989; Schachter i Stone, 1985). L'educació de l'infant en aquesta etapa influeix profundament en el seu aprenentatge escolar i en la seua activitat social (Zaporozhets, 1980). Per això, cada vegada més s'incideix en la importància de considerar el desenvolupament de la personalitat des d'una edat primerenca, basada en l'experiència, on un aprenentatge primerenc d'habilitats i conductes pot tindre grans repercussions (Staats, 1996).

Quant a la segona variable de l'estudi, la seua importància radica en el fet que en funció de la mena d'atribució que es faça sobre qualsevol resultat final, la conducta que l'ha provocat augmentarà o disminuirà. Per això, és fonamental que l'alumnat atribuisca tant els seus èxits com fracassos a causes internes, inestables i controlables, és a dir, a l'esforç realitzat ja que, és més probable que obtinguen conductes més exitoses (Weiner, 1990). Els tres elements de l'atribució causal afecten directament les emocions (ira, gratitud, culpa, desesperació, orgull, vergonya) i cal no oblidar que algunes d'elles són precursoras de la conducta agressiva. Es pot dir que, expectativa i emoció, són els pilars que mouen el comportament motivat (Weiner, 1985).

A més, com bé exposen Echevarría i López-Zafra (2011), la conducta agressiva o violenta ha sigut considerada com a causa fonamental del rebuig escolar. En aquesta línia, estudis com el de Farmer et al. (2003), conclouen que els estudiants que es comporten agressivament es caracteritzen per un abandó prematur dels estudis. Això no vol dir que el rebuig escolar es dega únicament a la conducta agressiva, però, les experiències d'exclusió, soledat, aïllament provocats a conseqüència d'aquesta mena de conductes, és a dir, sentiments negatius, poden ser causa d'aquest rebuig.

Quant al rendiment escolar és hui dia una de les màximes preocupacions, juntament amb l'agressivitat, dins de la comunitat educativa, en tant que pot derivar en fracàs escolar quan aquest presenta uns nivells baixos, entenent per nivells baixos, els no corresponents a la seua edat i maduració (Gázquez i Pérez-Fuentes, 2010). Per això, és transcendent parlar de rendiment quan es tracta de l'agressivitat en l'etapa educativa, tant en les persones agressores com en les agredides. Els xiquets i xiquetes que pateixen agressions escolars no rendeixen acadèmicament ja que la seua concentració és bastant deficient i la seua atenció requerida per a l'aprenentatge es dissipa. L'expressió dels seus sentiments i emocions, és essencial perquè així tinguen un major potencial per a aconseguir els seus assoliments i satisfaccions.

Resultats i conclusions de l'estudi

Entre les conclusions més rellevants que s'han pogut extraure de l'anàlisi de les dades d'aquesta investigació es descriuen les següents.

Comportament agressiu en funció del gènere i del curs acadèmic

La prevalença del comportament agressiu cap als iguals en funció del sexe reflecteixen la tendència d'altres investigacions i és que la taxa de comportament agressiu cap als iguals és superior en els xics que en les xiques (Cerezo, 2008; Filella, 2016). Els xics presenten puntuacions mitjanes més altes que les xiques en totes les subescales del Aggressive Questionnaire, sent aquesta diferència estadísticament significativa en el tipus d'agressivitat física en la línia de les investigacions fetes per autors com Cerezo i Lligue (2010), Mateo et al. (2009), Postigo et al., (2009), Velasco-Gómez i Álvarez-González, (2015), i Vila-real-González et al. (2011).

Pel que fa a la taxa de prevalença en funció del curs, els resultats de les dades mostren que és en el 4t curs d'Educació Primària on es concentra la major taxa de conducta agressiva en la línia de les conclusions d'autors com Piñero, et al. (2014) i Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión i Santiuste (2010). Els estudiants de 4t curs d'Educació Primària mostren mitjanes més altes en totes les subescales de la conducta agressiva (agressivitat física, verbal, ira i hostilitat). Això pot justificar-se pel fet que el 4t curs d'Educació Primària suposa un començament de cicle, on l'alumnat va prenent consciència de les regles socials (Martínez, 2007) suposant un conflicte intern i desencadenat en comportaments agressius. La conducta agressiva, en tant que és educable, pot manifestar-se de manera minvant conforme l'individu creix. A més, s'ha vist que aquesta conducta pot ser fruit d'una resposta a la frustració o fins i tot com a forma de socialització. L'aprenentatge de noves estratègies prosocials pot

ser que influísca en la disminució de la conducta agressiva en edats superiors a la d'aquest curs.

Comportament agressiu i personalitat

Els resultats demostren que per a cap de les variables de la conducta agressiva (agressivitat física, agressivitat verbal, ira i hostilitat) els estudiants amb alta conducta agressiva cap als iguals presenten puntuacions significativament més altes en Neuroticisme. Això entra en contradicció amb els estudis de Miller i Lynam (2006), Barlett i Anderson (2012) o Gerenni i Fridman (2015). Paradoxalment és en la dimensió de la personalitat en la qual els alumnes amb baixa conducta agressiva puntuen més alt. Això es pot deure a la variable edat ja que, tal com apunten Del Barri, Carrasco i Folgat (2006), el factor Neuroticisme pren el seu punt àlgid de conformació en l'adolescència, mentre en els xiquets en edats més joves el perfil de personalitat està més vinculat als trets de consciència, obertura i cordialitat. Una cosa similar ocorre amb el factor Extraversió ja que els estudiants amb alta conducta agressiva cap als iguals han obtingut puntuacions significativament majors en aquesta variable respecte als seus companys amb baixa conducta agressiva en la majoria de dimensions de la conducta agressiva, d'acord amb els resultats de De el Bou, et al. (2013), Rosers-Julca (2016) i Garaigordobil et al. (2013). El fet que els estudiants amb majors puntuacions en conductes agressives mostren nivells superiors en Extraversió es pot deure a les característiques pròpies d'aquest tret. Les i els estudiants extravertits són arriscats, sociables, amb habilitats comunicatives i a vegades impulsius, adjectius tots ells d'un perfil de personalitat forta i líder podent arribar a desenvolupar comportaments d'intimidació, manipulació i agressivitat.

Comportament agressiu i atribucions acadèmiques

Els resultats obtinguts quant a les autoatribucions tant en llenguatge com en matemàtiques i en les autoatribucions generals ofereixen dades on les puntuacions dels estudiants amb alta conducta agressiva són significativament més baixes que les dels seus companys quan s'analitzen les atribucions d'èxit degut a la capacitat i a l'esforç en la majoria de dimensions estudiades en la línia d'investigacions com la de Redondo, Inglés i García-Fernández (2014).

Segons els resultats ací extrets, l'atribució de l'èxit acadèmic per part dels estudiants amb alta conducta agressiva no demostra ser deguda a factors interns directament. Tot i això, cal tindre en compte que els estudiants amb alta conducta agressiva tampoc atribueixen el seu èxit directament amb causes externes. Per això, les autoatribucions acadèmiques en l'alumnat que presenta aquestes conductes és un factor a tindre en compte ja que reforcen la seua autoestima i la seua conducta, veient-se més forts mentalment, podent retroalimentar el comportament agressiu.

Els estudiants amb puntuacions més altes en agressivitat física, agressivitat verbal, ira i hostilitat en les autoatribucions en Llenguatge, Matemàtiques i generals han oferit puntuacions significativament superiors en les dimensions d'atribució al fracàs degut a la capacitat i esforç. En altres paraules, es pot dir que els estudiants que puntuen més alt en agressivitat física, agressivitat verbal, ira i hostilitat atribueixen els seus fracassos de l'àrea de llenguatge, de l'àrea de matemàtiques així com en general, a la seua falta de capacitat i esforç, causes internes, com

apunten Vicent, González i García-Fernández (2016) i Redó, Inglés i García-Fernández (2014).

Comportament agressiu i rebuig escolar

Per a totes les dimensions del rebuig escolar els estudiants amb alta conducta agressiva (agressivitat física, agressivitat verbal, ira i hostilitat) han mostrat puntuacions més altes que els seus iguals amb baixa conducta agressiva. Aquests resultats van en la línia de les conclusions reflectides en la revisió teòrica per autors com Farmer et tal. (2003), que aportaven dades en la línia que els estudiants amb comportaments agressius practicaven un abandó prematur dels estudis, Kearney (2007), qui argumentava aqueixa relació comportament agressiu i rebuig escolar sobre la base del baix rendiment acadèmic, o el de Echevarría i López-Zafra (2011), qui apuntaven com el comportament agressiu es planteja com la principal causa del rebuig escolar.

Comportament agressiu i rendiment acadèmic

Els resultats entorn al rendiment mostren que els estudiants que puntuen més en conducta agressiva posseeixen major nombre de suspensos que els seus iguals amb baixes puntuacions. Aquests resultats coincideixen amb el que molts autors han demostrat (Fite, Hendrickson, Rubens, Gabrielli, i Evans, 2013; Mursallen i Munaf, 2016; Risser, 2012).

Implicacions pràctiques

El comportament agressiu en els estudiants és el tema que concerneix més que mai les aules del nostre territori. La influència que aquest té en la integritat dels estudiants és de tal magnitud, que

amb aquest estudi s'espera que tant la comunitat educativa com els professionals de la Psicologia i de l'Educació, així com autoritats competents, prenguen consciència i reflexionen sobre com la conducta agressiva repercuteix a nivell acadèmic, personal i social. A més d'estar lligat als dos grans reptes del nostre país, l'elevada taxa de fracàs escolar i l'abandó prematur dels estudis.

Mestres, professionals de l'orientació, equips directius, famílies, i tota la comunitat educativa han d'implicar-se i conèixer la importància considerar que el comportament dels xiquets és una conseqüència derivada de múltiples factors en els quals tots els que els envolten tenen una gran influència. Per això, pel paper crucial que es pot dur a terme per a pal·liar les conductes agressives, es suggereix que des de les aules els docents prioritzen el desenvolupament íntegre de l'alumne i no sols el desenvolupament cognitiu. Que el principi d'individualització siga el que regisca la pràctica educativa. Per a facilitar una sintonia comuna, els equips directius o les administracions corresponents haurien de proposar programes preventius, des de les primeres edats d'escolarització, basats en l'educació emocional, on la presa de consciència dels propis sentiments, el reconeixement d'emocions, el foment de l'autoestima, de l'autoconcepte siguen els eixos vertebradors. A més, no s'ha d'oblidar que la conducta agressiva més donada en xics que en xiquetes ha de ser vençuda a través de la coeducació perquè xiquets i xiquetes aprenguen rols diferents i el biaix de sexe vaja eliminant-se i amb ell les conductes agressives com a definitòries d'un paper social propi del gènere masculí.

No s'ha d'oblidar que com a professionals en matèria educativa la nostra finalitat és guiar als xiquets i xiquetes perquè aconseguisquen desenvolupar-se de manera autònoma en el món social de manera efectiva i eficaç, món en el qual existeixen normes i regles i en qual les conductes positives són les que fan que la convivència siga possible

PSICOMOTRICIDAD, YOGA Y CUENTOS INFANTILES PARA FAVORECER EL DESARROLLO PSICOMOTOR EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Ana Martínez Machín



Ana Martínez Machín (Alacant, 1988) és mestra de Pedagogia Terapèutica en l'escola Aire Libre d'Alacant des de l'any 2017. Formada en l'àmbit educatiu primer com a mestra d'Educació Primària i ampliant amb la Llicenciatura de Psicopedagogia. Màster en Logopèdia i Intervenció en Trastorns del Llenguatge i Màster en Atenció Temprana. Va emprendre creant el seu centre d'estudis durant 4 anys i ha treballat a un gabinet psicopedagògic donant suport i atenció individualitzada a alumnat d'Educació Infantil, Primària i Secundària.

La sociedad actual vive en la inmediatez para todo lo que le rodea en el día a día: mensajes instantáneos, comida rápida y para llevar, acceder sin esperas y con

prisas. Todo “para ya”, con exigencia y autoexigencia. Sin parar, sin dedicar la atención que merece a aquello que se está haciendo, sin vivir el presente y sin pararse a disfrutar. Sin prestar atención a qué y cómo se siente cada uno y cada una en cada momento. Y, por supuesto, sin prestar atención a los demás. Un nuevo modo de vivir que provoca altos niveles de estrés y nerviosismo que no únicamente se aprecian en la población adulta, también inciden en la infancia repercutiendo negativamente en su desarrollo global (Echouffo et al., 2018; Tortella et al., 2021).

Se ha de añadir, a esta nueva forma de vida, la situación de pandemia mundial que en España comenzó en 2020 cuando se decretó un confinamiento domiciliario sin precedentes provocando que millones de menores estuviesen privados, entre muchos otros aspectos, de formación presencial. Durante este periodo de tiempo, y ante la rápida respuesta de los equipos docentes, se hizo lo posible por mantener el nivel de trabajo: clases a través de videollamadas, vídeos con clases asíncronas, propuestas didácticas y lúdicas para llevar a cabo de manera conjunta con la familia, uso de aplicaciones, plataformas y programas informáticos. No obstante, y sin desmerecer el esfuerzo, los datos de diferentes estudios muestran que la pandemia y las medidas de contención han afectado a todos los aspectos de la vida infantil: la salud física y mental, las posibilidades y oportunidades de aprendizaje y la conducta. Estudios realizados determinan que 1 de cada 4 menores que han estado aislados por la situación que ha planteado la pandemia COVID-19 muestra síntomas depresivos y/o de ansiedad y que el cambio más frecuente que

aprecia un 85% de las familias es la dificultad que tienen los menores para concentrarse (Orgilés et al., 2020; Priede et al., 2020; UNICEF, 2020).

Durante este periodo de tiempo las nuevas tecnologías y aparatos electrónicos, ya presentes en la actual sociedad de la inmediatez, han acaparado el protagonismo relegando a un segundo plano las actividades físicas y el juego compartido con otros iguales así como la posibilidad de crear e imaginar en el entorno natural (Sociedad Argentina de Pediatría, 2020). Aunque actualmente existe controversia sobre los inconvenientes y consecuencias de un uso excesivo de estos dispositivos, Nogueira y Ceiros (2014) recogen que puede dar lugar a dificultades en la adquisición de habilidades sociales, en la capacidad atencional y la imaginación así como dificultades a nivel visual, alteraciones en los patrones de sueño y desarrollo de conductas agresivas o problemas de adicción. Navarro et al. (2021) señalan, además, que el aumento del sedentarismo provocado por este uso descontrolado conlleva retrasos en la motricidad gruesa e influye de forma negativa en el desarrollo integral en la infancia aumentando el riesgo de padecer patologías como diabetes, obesidad y tensión arterial elevada.

Una posible respuesta a esta situación reside en la Atención Temprana que, como establece el Grupo de Atención Temprana (2000), recoge aquellas intervenciones destinadas a población infantil de entre 0 y 6 años con trastornos en el desarrollo o con riesgo de padecerlos, a sus familias y su entorno más cercano con el fin principal de atender lo más tempranamente posible a sus necesidades. Entre los principales ámbitos de actuación de los servicios de

Atención Temprana se encuentran los servicios educativos. Los centros escolares se consideran elemento fundamental en la atención a la diversidad, integración y socialización de los niños y niñas. En esta etapa los contenidos se organizan en diferentes áreas a través de unidades globalizadas y significativas que estén relacionadas con los centros de interés del alumnado. Estas son: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el medio físico, natural, social y cultural y los lenguajes (comunicación y representación).

Los cuentos como recurso metodológico integrador

Desde las primeras etapas de la vida, los niños y niñas deben contar con un recurso que fomente su imaginación y creatividad. En este caso, los cuentos son una poderosa herramienta capaz de proporcionarles entretenimiento, diversión y tranquilidad y dados los beneficios que conlleva tanto a nivel cognitivo como socio-afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe fomentarse su uso en el aula (Fernández, 2010; Méndez del Portal, 2017). Se convierte así, en un instrumento de gran relevancia ya que, desde un enfoque lúdico y transversal, motiva y predispone a una actitud positiva de cara al aprendizaje (Méndez y Fernández, 2013).

La psicomotricidad en la etapa de Educación Infantil

Durante los primeros años de vida, se experimentan grandes cambios evolutivos en las diferentes áreas del desarrollo infantil. A nivel psicomotor, entre los 3 y 5 años, se produce una gran evolución en la maduración del sistema muscular y nervioso que da

lugar a la adquisición de nuevas destrezas motoras. Es en esta etapa cuando se establecen los cimientos del desarrollo personal, social y mental así como la base para futuros aprendizajes (Imbernón-Giménez et al., 2020). La crianza en entornos de estrés, la falta de interacción en entornos naturales, la restricción de movimiento, los cambios en el tiempo de ocio y no proporcionar la importancia que merece a la psicomotricidad infantil conlleva importantes efectos sobre el desarrollo entre los que se destacan (Cigarroa et al., 2016; Prakash et al., 2015; Ruiz-Pérez et al., 2016; Segura et al., 2017): desarrollo de la obesidad, dificultades en el desarrollo conceptual y del lenguaje expresivo y receptivo, pobre habilidad grafomotora, dificultades en memoria de trabajo verbal, competencia visuo-espacial, lectura y matemáticas y baja seguridad y autoestima.

Por otro lado, a través de diferentes estudios queda demostrada la gran influencia y beneficios que aporta la psicomotricidad, planteada desde una perspectiva lúdica, en el desarrollo de habilidades motoras, personales, sociales y cognitivas durante la primera infancia. Asimismo, incide positivamente en la motivación, rendimiento académico, autoestima, bienestar, autonomía y desarrollo de las inteligencias múltiples mejorando la calidad de vida (Ferre-Rey et al., 2021; Mérida-Serrano et al., 2018; Solís et al., 2017).

El yoga

Cramer et al.(2017) recogen que, gracias a su creciente popularidad, el yoga se está instaurando como práctica preventiva y terapéutica que guiada a través de posturas físicas, control de la respiración, relajación y técnicas de meditación y mindfulness

busca el bienestar físico y mental provocando efectos positivos en quienes lo practican. Asimismo, Telles et al. (2013) exponen que el yoga y el ejercicio físico producen beneficios si son añadidos en la rutina escolar. Siendo, además, la práctica del ejercicio físico un impulsor de autoestima social.

Se ha demostrado, por tanto, que la práctica de esta disciplina conlleva numerosos beneficios (Calle, 2004; Kojakovic, 2005; Lahoza 2012): disminuye la presión arterial, favorece la circulación sanguínea y la respiración atendiendo y cuidando la salud del corazón, calma el sistema nervioso, mejora el sistema inmunológico y el metabolismo, mantiene un buen estado anímico en mente y cuerpo, reduce y libera el estrés, ansiedad y tensión al desarrollar técnicas de relajación, ayuda a mantener el equilibrio hormonal, favorece el control de impulsos y el nerviosismo, reduce la agresividad y aumenta la concentración repercutiendo positivamente en el rendimiento académico, estimula y aumenta la atención, memoria, imaginación, creatividad y motivación, permite desarrollar el conocimiento y conciencia corporal promoviendo el autocuidado, mejora la postura corporal a través del trabajo de fuerza, coordinación, equilibrio, resistencia y flexibilidad, aumenta autoestima y autoconocimiento, aprenden a conectarse con su espiritualidad y a reflexionar sobre diferentes situaciones y fomenta el respeto, tolerancia, no violencia hacia uno mismo y hacia los demás.

El yoga no es únicamente una actividad que se practique en la edad adulta, sino que en la etapa infantil se extiende y va ganando adeptos siendo una actividad placentera que les permite beneficiarse de

los aspectos expuestos anteriormente (Arthington, 2016).

Se puede concluir, por tanto, que la práctica de la psicomotricidad aunada con el yoga puede convertirse en el motor de cambio para que la sociedad priorice la salud, el bienestar y el autoconocimiento. Introducir propuestas en las aulas de Educación Infantil que contemplen estos dos elementos y la literatura infantil de forma conjunta podrían permitir llevar a cabo una propuesta globalizada y flexible que proporcione al alumnado la oportunidad de explorar y conectar con su entorno más próximo incidiendo en su desarrollo integral.

LECTURA Y COMPETENCIA LITERARIA

Javier Lillo Fenoll



V. Javier Lillo Fenoll (Alacant 1959). Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección Pedagogía por la Universidad de Valencia. En 1983 empezó a trabajar en Aire Libre. Estuvo varios años impartiendo docencia en 1º y 2º EP, lo que le permitió conocer y tomar contacto con libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y, al mismo tiempo, profundizar en el proceso de aprendizaje del niño-a. Finalmente pasó al tercer ciclo de primaria para ingresar en lo que sería la ESO impartiendo el área de lengua castellana. Desde 1984 formó parte del Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) Escola d'Estiu de les Terres del Sud hasta su finalización. Desde el año 2000, fruto del trabajo y contacto en los MRP, forma parte del Col·lectiu de Literatura Pep Sempere.

Con este artículo quiero dejar constancia de cómo estaban y, seguramente, están constituidos los libros de texto y así avalar su no utilización en nuestro quehacer educativo. Por otra parte, constatar el tratamiento realizado en los libros de texto de los fragmentos literarios, de una manera engañosa hacia la adquisición del alumnado de una competencia literaria y, reforzar, gracias a ese análisis, el trabajo iniciado por nosotr@s, hace más de veinte años, con la lectura en lo que llamaremos biblioteca de aula.

Análisis de los Libros de Texto, un primer paso.

Como profesores de lengua, desde hace muchos años, una de nuestras grandes preocupaciones y, al mismo tiempo, uno de nuestros objetivos es desarrollar y potenciar la competencia literaria en el alumnado.

Desde hace muchos años, también, no seguimos ningún libro de texto. Eso no significa que a lo largo de nuestra historia no nos hayamos basado en algunos para determinados aspectos lingüísticos, traen un buen número de ejercicios y, además, con una presentación mucho más atractiva que las fotocopias de aquellos años. Pocos libros rescatamos por su tratamiento ante la literatura, no en su consideración de historia de la literatura, sino en su propia esencia.

Por ese motivo, entre otros, realizamos hace más de veinte años un trabajo de investigación, preludio a una futura tesis doctoral que nunca vio su luz. Su título era ***Tratamiento de los fragmentos literarios en los libros de texto***. En él hicimos un vaciado de todos los fragmentos literarios que se incorporaban en los diferentes libros de texto y los analizamos, viendo si: era texto-fragmento o texto-completo, adaptación, traducción... y, en el apartado concreto de literatura, lo que pretendían con ellos, pensando, siempre, en el impulso que podía dar al desarrollo de la competencia literaria.

Con este trabajo de investigación nos reafirmamos en la convicción de no utilizar un libro de texto para el desarrollo de las áreas, tanto si fuera LOGSE o LOCE (en su momento) y, más en concreto, con el tratamiento que realizan con los fragmentos literarios para su acercamiento al gusto por leer.

Utilizo la primera persona del plural porque se realizó por dos personas que, en aquel momento, impartíamos las áreas en las dos lenguas oficiales, castellano y valencià. Junto con el planteamiento que, desde el comienzo de la secundaria, hemos considerado que son seis horas de lengua y no tres más tres, según sea una u otra.

Los resultados fueron muy parecidos (versión castellano y versión català), aunque aquí nos centraremos en el trabajo de lengua y literatura castellana.

Eran tiempos en los que el alumnado, básicamente, solo tenía contacto con los libros a través de los libros de texto, se iniciaba la potenciación de la Literatura Infantil y Juvenil, encuentros de animación a la lectura, proliferación de bibliotecas...

En los años 80 y 90, al igual que hoy, casi el 50% de la población no llegaba a leer un libro al año, como dirían en 1997 en el V Congreso sobre libros de texto y materiales didácticos: "Paralelamente nos preocupa el hecho cultural de que el 41% de la población española no lee ningún libro, excepto los textos escolares. Es pues necesario que estén bien hechos, con una visión amplia y poco normativa, si no queremos que casi un 50% de la población esté orientada por una sola forma de pensar. Desdichadamente los manuales acostumbran a ser más normativos que creativos, más estáticos que dinámicos, inclinados a formar mentes apáticas poco habituadas a relacionar."

Si el único contacto que tendrá el alumnado con la literatura serán los fragmentos literarios que aparecen en los libros de texto es preciso detenerse en estos materiales y no conformarse con ello. El análisis de los libros de texto de lengua y literatura permitiría comprobar las afirmaciones hechas en los congresos citados y, fundamentalmente, cómo plasman en dichos textos los fragmentos literarios, de qué forma, con qué finalidad, de qué géneros...

Qué duda cabe que todo este trabajo previo sirvió de base para potenciar con más fuerza y consolidar, hasta nuestros días, el planteamiento y desarrollo del área, la creación y gestión de la biblioteca del centro y con posterioridad, de la biblioteca de secundaria.

Según D. Cassany, antiguamente, la lengua era considerada en su ámbito normativo, es decir el aprendizaje de la gramática. A partir de la década de los noventa se introduce una palabra que cambia totalmente su sentido: USO. Por lo tanto, aprender

lengua significa aprender a usarla, a comunicarse. La gramática y el léxico pasan a ser los medios técnicos para conseguir este último propósito.

En ese sentido la competencia literaria será un concepto paralelo al de competencia lingüística, pero va más allá. La apropiación de un texto literario depende de factores diferentes a aquellos que intervienen en la adquisición de la competencia lingüística. En un texto literario es necesario comprender su significado, saber las convenciones literarias y apreciar su valor expresivo y estético. En definitiva, la competencia literaria no es otra cosa que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura. Su adquisición no es exclusiva del área de Lengua y Literatura, sino de todo el proceso de formación de una persona, siendo determinante la influencia del entorno en su adquisición y desarrollo. Por lo tanto, se ha de cambiar la idea de una información que queremos transmitir por la idea de una competencia que queremos desarrollar. Actualmente la didáctica de la Literatura incide en su amplia dimensión del texto literario, al tratarlo como verdadero laboratorio del lenguaje, lugar de experiencia privilegiada del funcionamiento del discurso.

¿Cómo se enseña y cómo se aprende la Literatura? Ante estas preguntas, Luis Landero, en las XVII Jornadas de Animación a la Lectura en Arenas de San Pedro, respondió: "*la literatura no se enseña, se contagia.*" La gran pregunta sería: ¿cómo?, ¿con qué medios?, ¿con qué actividades? L. Tolchinsky ya nos decía que se trata de transformar el conocimiento, de aprender a transgredir los límites canónicos de los géneros e ir más allá de los usos prácticos de la escritura.

Las dos áreas se vinculan partiendo de un tronco común: el libro y la lectura. Haría falta una enseñanza basada en la lectura de obras literarias siempre y cuando esto permitiera la adquisición de una adecuada competencia literaria, el desarrollo del intertexto y la producción personal.

Bruno Bettelheim en su libro **Aprender a leer** ya proponía el contacto del alumnado con la literatura desde los inicios de la escolaridad:

“Al niño debería enseñársele a leer partiendo de una selección de clásicos de la literatura, con el fin de que desde el mismo momento de empezar a leer el pequeño tenga una oportunidad de apreciar la literatura. La buena literatura tiene algo significativo que ofrecer a todos los lectores, cualquiera que sea su edad, aunque a niveles distintos de comprensión y apreciación.”

Esta idea ya era secundada por otros autores, como Pedro Salinas que nos decía:

“Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala. (...) Y se leen delicadamente aclarados, diariamente vividos, en la clase, año tras año, de suerte que el cómo leer se aprende sin saber cómo, al igual que el andar o el respirar, por natural ejercicio de la función.”

Con el trabajo de investigación, mencionado al inicio, pretendíamos conseguir principalmente dos objetivos: evidenciar el peso específico de los fragmentos literarios en los libros de texto, su extensión, cómo son utilizados, en qué apartados, con qué finalidad, cómo eran tratados, ... en definitiva hacer una radiografía de ellos. Para ello era imprescindible disponer de un instrumento que nos permitiera recoger, analizar y contrastar todos esos elementos y, fruto de esa necesidad construimos una base de datos para dar respuesta a nuestras primeras inquietudes como a las que iban surgiendo conforme avanzábamos en la investigación. El segundo objetivo era analizar el contenido y las actividades que se realizaban con estos fragmentos.

En definitiva, ¿los libros de texto, a través de sus fragmentos literarios posibilitan al alumnado una

competencia literaria adecuada?, ¿fomenta la lectura de las obras literarias?, ¿les incita a conocer y sumergirse en los intrincados y tumultuosos caminos de la literatura, desgranándolos y disfrutando de sus partes y de su todo? o ¿únicamente dan retazos de algo que se intuye como maravilloso y que, debido a ese exceso de fragmentación, llega desmigajado y sin sentido, junto con una serie de actividades en las que lo menos importante es la comprensión y el disfrute de lo leído?

Trabajamos con una muestra de 15 libros de texto, que se utilizaban en aquel momento en varios institutos, 7 de tercero y 8 de cuarto de ESO por ser el final de la etapa educativa obligatoria.

Elaboramos una base de datos con 19 aspectos a destacar, aunque la decimonovena estaba compuesta, a su vez, por 18 aspectos más. Es el problema de llamarla “observaciones”. Trabajamos con 1475 registros (fragmentos-textos). Este estudio no se había realizado hasta ese momento, de ahí la novedad e interés de este estudio.

Comentaré algunos detalles sobre los 15 libros analizados, procurando no cansar ni aturdir, simplemente ilustrar de forma anecdótica, ya que, seguramente, no los apreciamos, en un primer momento, al tener un libro de texto en la mano.

La media de fragmentos en los libros de tercero fue de 96, y en cuarto, de 100. Tan solo cinco libros (tres de tercero y dos de cuarto) superaron esta media.

Respecto a la época de los textos, dominaba claramente los del siglo XX, con un 54% en conjunto. Al diferenciarlos por curso también dominaría el siglo XX, pero con un 37% en tercero y 67% en cuarto.

En lo referente a los géneros literarios, el total de la muestra arrojó que un 47% correspondía al Narrativo, un 45% al Lírico y un 8% al Dramático. La diferencia por cursos es poco relevante.

Un apartado esencial era si se pedían actividades. Comprobamos que el 87% las pedía. Tan solo 199

fragmentos de los 1475, eran utilizados como ejemplos.

Un 84% eran fragmentos originales en castellano, es decir, 1241, relegando a 234 traducciones o escritos originalmente en otra lengua.

Sobre la extensión de los fragmentos, el intervalo dominante, el 79 %, era el comprendido entre 1 y 20 líneas con un total de 980 fragmentos. Seguido del grupo de entre 21 y 40 con 273, que representa el 18%. Como dato anecdótico 10 fragmentos superaron las 200 líneas.

En lo concerniente a los autores, el dato fue muy relevante. Aparecieron 66 autores diferentes. Distinguíamos el número de fragmentos/autor y en cuántos libros de texto aparecían. Así, por número de fragmentos, el TOP 5 correspondía a: Cervantes con 58, JR Jiménez con 35, GA Bécquer con 34, F G^a Lorca con 30 y M. Hernández con 28. En cuanto a la aparición en libros, cambiaba un poco: JR Jiménez en 12 libros, A. Machado en 11 y J. Cortázar, F G^a Lorca, M. Hernández y B. Pérez Galdós en 10. El dato significativo es que solo aparece una mujer, Rosalía de Castro con 9 fragmentos y en 7 libros. Este dato habla por sí solo. Estoy convencido que hoy en día el trato será muy diferente.

La obra con más fragmentos fue *Don Quijote de la Mancha*, con 56, seguido de *Coplas* de J. Manrique con 26, *Lazarillo de Tormes* con 24, *Cantar del Mío Cid* con 23 y *Rimas y Leyendas* con 18. Con un marcado aglutinamiento por la época en cada uno de los cursos.

Como conclusión del estudio, que seguramente coincidiría con una muestra actual, referente al desarrollo de la competencia literaria a través de los libros de texto, concluíamos:

- Si lo que pretenden las editoriales es que haya una gran cantidad de fragmentos para poder tener una visión más amplia y rica de la literatura, el número de fragmentos que presentan son insuficientes.

- Fragmentos, en general, de poca extensión con la finalidad de realizar algún tipo de actividad. Difícilmente esta actividad conducirá a una lectura placentera.
- Las adaptaciones, nunca pueden perseguir la infantilización o la reducción de la extensión para evitar el cansancio lector.
- Los libros de texto pueden ser un soporte de orientación para las familias que solo vean la educación como una consecución de contenidos junto con el soporte teórico de los mismos.
- Hoy en día la inmensa mayoría de planes de fomento lector se basan en una guía de actividades a realizar y, en algunos casos, en pruebas escritas sobre su lectura.
- Si la inmensa mayoría de los fragmentos, incluso las propias propuestas lectoras, presentan alguna actividad, ¿cómo va a potenciar la lectura por placer? Es una gran contradicción.

Por lo tanto, las mejores actividades que puede tener un fragmento o texto son, sin duda, las que favorezcan el acercamiento entre el libro y el alumnado, la generosidad, la no imposición, el afecto y no pedir nada a cambio.

Esta última idea será la base para la segunda parte:

BIBLIOTECA DE AULA: El contacto generoso con los libros.

Antes de dar desarrollo a esta segunda parte nos gustaría destacar unas palabras de Sara Paín, psicopedagoga e investigadora argentina, quien destacaba la importancia de la necesidad de una lectura comprensiva y significativa frente a la memorización y transmisión:

Bien está que se enseñe a leer y escribir, pero esta tarea quedaría incompleta si no estuviera presidida desde el primer momento por la preparación al niño a fin de que pueda interpretar lo que lee y redactar con coherencia lo que escribe.

Por otra parte, ampliar la cita de Bruno Bettelheim (op.cit) al advertirnos sobre las dificultades en la lectura que continúan siendo aplicables hoy. Cuando, en diferentes esferas, se habla del fracaso escolar y de la incapacidad de nuestro alumnado de entender aquello que lee:

La mayoría de los niños aprende a leer antes o después, y más o menos bien. Sin embargo, solo una minoría – aunque afortunadamente es una minoría bastante grande– se deleita leyendo y, más adelante, durante toda su vida, se beneficia considerablemente de ello.

El niño siente que la lectura no tiene ninguna importancia personal para él o para sus inquietudes y que no le beneficia de ninguna manera salvo en librarle de la insistencia del profesor.

Transcurridos unos años, puede ocurrir que un niño así no acuda a los libros en busca de ideas, toda vez que desde buen principio los libros no le comunicaron ninguna idea y lo único que le importaba a su maestro es que no cometiese errores al descifrar. Ya adulto y como la lectura no le ofrece ninguna dificultad técnica, podrá leer los titulares de los periódicos, las predicciones meteorológicas, las páginas deportivas o los informes bursátiles; es decir, leerá en busca de información, pero no para disfrutar o enriquecer su vida. La verdad es que ese tipo de indiferencia total o de actitud pasiva ante la lectura parece ser típico de la mayoría de la población. (...) Pero saber leer realmente – disfrutar de la lectura y del significado que se obtiene de ella como elemento enriquecedor de nuestra vida– exige que la lectura sea una experiencia en la que toda la personalidad entre

plenamente en los mensajes transmitidos por el texto.

Y, por último, refirmarme en las palabras de la cita de Salinas, expuestas en las primeras páginas del artículo.

Nuestro primer reto era reformular y erradicar ciertos prejuicios o ideas erróneas consideradas sobre la lectura. Eran varias y teníamos que modificarlas o cambiar su consideración.

1.- ¿Es suficiente ofrecer libros para leer?

Gracias a encuentros, lecturas, seminarios y otras actividades de estudio, llegamos al convencimiento de que, para conseguir una adecuada formación literaria de nuestro alumnado, debemos de ofrecer buenos ingredientes, cuidar, acompañar con las edades, los nutrientes (libros) necesarios para ese crecimiento.

Era una vuelta de tuerca más, había que romper una idea muy difundida de que cualquier libro vale porque lo importante es leer. Por otra, no todos los libros sirven por igual y en la escuela, al menos, debemos ser más exigentes y cuidados@s y, exigirnos por ofrecer, desde nuestro criterio, una oferta de calidad.

En el artículo “NOSOTROS LEEMOS” (publicado en el periódico La Verdad el 16/02/2011), ya hacíamos una comparación en este sentido con la comida, diciendo que “comer, no es lo mismo que comer”, frase que todo el mundo entendía. Pues bien, traslademos esta idea a la lectura, “leer no es lo mismo que leer” y, por tanto, seamos cuidados@s con la selección de las lecturas a ofertar. Cada un@ tendrá sus criterios, pero lo que se ha de transmitir es que esa selección se ha realizado basada en las recomendaciones que consideremos y que, previamente a la incorporación en la biblioteca, ha pasado por el filtro de nuestra lectura personal (la del profesorado) y si no fuera así, por quién y qué garantías nos ofrece. En este sentido, lo ideal es contar con un grupo de trabajo donde se realice la lectura, análisis y debate de cada libro a ofertar. Al mismo tiempo, crea un vínculo y una mayor consistencia en esta idea de calidad entre el

propio profesorado y, lo más importante, enfocado hacia el alumnado.

2.- Ha de dejar de ser una actividad de relleno.

Se lee por placer, por dedicación y por voluntad. Si cuando el alumnado termina una tarea escolar y mientras termina el resto de la clase se le insta a que lea, puede que a algun@s le agraden, pero no será igual para otr@s, ya que acabamos de establecer una situación de subordinación. La lectura ha de tener su propio horario y tiempo como lo tiene cualquier área.

Aunque se asocia a las áreas lingüísticas, debería estar vinculada con cualquiera, ya que el desarrollo de las mismas tiene una base lectora y de comprensión escrita.

En otras ocasiones se plasma su presencia para desarrollar determinadas habilidades o capacidades, como puede ser la lectura en voz alta, para analizar la expresividad lectora del alumnado, como su velocidad y otros valores más. Aspectos importantes, pero que no son los determinantes para un fomento lector.

Como diría Daniel Pennac “el verbo leer no admite imperativos”, desde un punto de vista gozoso, generoso y gratuito. Para ello reivindicamos su propio espacio con la única finalidad de disfrutar con la lectura.

3.- Ha de huir de ciertos trabajos ocultos

Hay una pequeña obsesión en que el alumnado deba de demostrar que ha leído. En este caso estamos cambiando el ofrecimiento con la obligación, el gusto y placer de la lectura por el trabajo y rendición de cuentas.

La lectura en sí, ya es un trabajo. Además, muy productivo, ya que nos permite conocer otros ambientes, personajes, acciones; emocionarnos con los hechos narrados; disfrutar con sus acciones; inferir y predecir nuevas situaciones; viajar a lugares lejanos, tanto física como ficcionalmente; y un sinfín de experiencias más. Entonces, ¿por qué empeñarnos en que realicen un resumen o un

cuestionario de búsqueda de datos (mal llamado comprensión lectora), y otras actividades similares con carácter de obligatoriedad? Si desean hacerlo, que lo hagan por ell@s y para ell@s.

Más productivo, creativo y formativo sería crear un fórum a partir de una lectura colectiva (si fuera posible) y hablar sobre la trama, las impresiones, su identificación con los personajes, ... lo que llanamente sería una tertulia literaria o libro-forum.

En un desdoblamiento, con una reducción del 50% del total de la clase, este tipo de actividad es más viable y facilitador para aquell@s que se inhiben ante el gran grupo. Pero siempre como sugerencia, la participación en la intervención es voluntaria, lo importante es su lectura individual y placentera.

4.- Si empiezas a leer un libro, has de terminarlo.

De la misma forma que cuando no nos gusta una comida, por muy espléndida que sea, somos proclives a no continuar, debemos hacer lo mismo con los libros. Han de sentir la liberación de que no pasa nada por dejar esa lectura y buscar otra (como diría Pennac en su decálogo), precisamente porque lo que debemos potenciar es la relación entre libro y lectora. De esa forma, crecen. Al mismo tiempo, y siguiendo a Pennac, releer tantas veces necesites. Siempre partimos de la relación y acercamiento al libro, desde la tranquilidad y el disfrute. No hace falta que hagamos la traslación a la comida, ¿verdad? Además, de esta relación, surgirá un nuevo paso que será la búsqueda de otro libro, en un principio, similar, pero poco a poco iremos ampliando nuestras miras.

De ahí la importancia de dar una oferta amplia y variada de lecturas, sin ceñirnos a estándares de edad, sino de calidad. Donde lo clásico esté acompañado de lo actual y novedoso.

5.- Papel del profesorado.

En las sesiones de lectura, el profesorado tendrá como misión, la de ofrecer y presentar las nuevas incorporaciones de lecturas a la biblioteca, la de orientar y animar al alumnado a su encuentro con el

libro, buscando sugiriendo, desdramatizando, comprendiendo, ... y, sobre todo, la de ser, también, lector-a durante la sesión. Cuántas veces hemos observado que mientras el alumnado está leyendo el profesorado realiza otras actividades, como corregir, ... Con esa actitud estamos ofreciendo una imagen muy potente al alumnado: yo os obligo y yo me dedico a lo importante. Queriendo o sin querer, estamos haciendo trizas ese ambiente de acercamiento y de importancia de la lectura que nosotr@s hemos propuesto, a no ser que lo realices de manera forzada, sin creértela.

Siguiendo la máxima de Landero, citada en la primera parte: *“la literatura no se enseña, se contagia”*, debemos actuar con el ejemplo. Somos referentes.

¿Qué podemos hacer?, ¿cómo lo podemos estructurar, canalizar?, ¿cómo nos organizamos?

Nuestros objetivos son acercar los libros, los verdaderos “maestros” de literatura, al alumnado, crear lector@s que disfruten de la lectura y no lo hagan por obligación, y encaminarles para que sean competentes literarios, tengan criterio, aprecien los valores, descubran la poeticidad, ... de sus lecturas.

Desde la escuela, al menos, hemos de propiciar y garantizar el primero. Los otros dos, requieren más tiempo y acompañamiento desde todos los ambientes en los que se encuentra nuestro alumnado, muy especialmente desde la familia. Con una familia lectora se facilita mucho más y hay mayor probabilidad de éxito. La escuela no supe, sino que fomenta, acompaña, ofrece, ...

Puede ser que parte de ell@s lo consigan durante su estancia en el ámbito escolar. Al menos hemos de darle un espacio, un tiempo y un valor; de esa forma contribuiremos en su camino y progresión.

Selección de libros. Criterios y aspectos a tener en cuenta.

Ya hemos comentado la importancia de esa selección. Cada grupo, cada persona puede atender a diferentes criterios o tendencias.

Un aspecto a tener en cuenta es que una colección elaborada por una editorial, no tiene por qué ser buena. Pudiera ser que algunos libros de ella lo sean, de ahí la importancia de leer el libro antes de ofertarlo. Es lo primero que decimos a nuestro alumnado: “cada uno de ellos ha sido leído previamente por nosotr@s y, gracias a esa lectura y criba, tiene su derecho a estar con nosotr@s” (aunque en contadas ocasiones hemos hecho excepciones).

Por tanto, tendremos una mirada especial hacia los libros. En primer lugar, observaremos el tipo de lenguaje utilizado. Huiremos de infantilismos, expresiones poco adecuadas, valoraremos el uso de figuras retóricas junto a su coherencia y cohesión. Pero ahí no acaba nuestro baremo. Además de todo lo citado hasta ahora, tendremos en cuenta:

- Si es un álbum:

- No resulte ridícula su lectura en voz alta
- Haya sinergia entre ilustración y texto
- Ilustraciones adecuadas para las edades destinadas
- Observar si en siguientes lecturas orales mantiene el interés
- Evitar didactismos
- Generar dudas y respuestas abiertas
- Todas las características de la poeticidad: repeticiones y enumeraciones necesarias para ciertas edades, el juego, no infantilismos, vocabulario preciso, cuidado, ...

- Si es libro:

- Tesis del libro y posicionamiento del autor-a
- Opciones políticas y/o religiosas
- Papel de los grupos sociales
- Tipo de familia presentada como modelo

- Tratamiento de las minorías sociales o raciales
- Inclusión y tratamiento de estereotipos sexuales
- Tipo de escuela presentada como modelo
- Rigurosidad respecto a cuestiones históricas
- Presentación de la diferencia
- Configuración de los personajes
- Varios aspectos más, junto con las cuestiones estéticas del lenguaje

Nuestra propuesta. Los pasos que dimos. Nuestro presente.

La experiencia que relataré se llevó y lleva a cabo en el nivel de Secundaria, desde 1º a 4º desde hace más de veinte años.

El primer paso era la convicción por parte del profesorado que lo llevara a cabo, del proyecto de lectura, del acercamiento de los libros, ser amantes de los libros y leer. Éramos dos, con ganas y convencid@s.

El segundo, hacer una selección de libros con un mínimo de calidad, para su ofrecimiento a nuestro alumnado, con unos valores y cualidades estéticas mínimas. Transmitiendo de esa manera una preocupación y consideración a nuestro alumnado en cuanto a que no nos servirá cualquier cosa. La idea a transmitir es que “Seremos exigentes por vosotr@s, porque sois importantes para nosotr@s y merecéis calidad y no ofertas fáciles que en ocasiones os puedan, incluso, ofender y ningunear”.

Teníamos esa selección, gracias a colectivos de animación a la lectura de los que formábamos parte también.

Ofertamos, en una primera fase, para su compra por parte de las familias, un amplio listado por clase para constituir la biblioteca de aula. En este primer paso consideramos importante que la sintieran suya y para ello les propusimos a que cada uno-a, en base a ese listado, aportara un libro o dos que, al finalizar el curso, se podría llevar a casa. El centro también

colaboraba con otra aportación de ejemplares. De esa manera fomentábamos la idea de compartir, cooperar, socializar.

Con el desarrollo de este planteamiento inicial, detectamos algunos inconvenientes, como que la oferta de los libros recomendados no siempre se encontraba en las librerías. Allí predominaba, en una gran mayoría, criterios comerciales y de venta rápida y segura, confundiendo novedad con calidad. Con el tiempo han ido surgiendo librerías que cuidan su fondo literario, sin obedecer tanto a lo comercial, aunque no hemos de olvidar que es un negocio del que dependen familias para vivir. Esto ocasionó una repetición notoria de ciertos títulos, dejando otros en la ausencia. En base a esa ausencia intervenía el colegio incorporándolos de su fondo de biblioteca general.

También observamos que, ese listado, correspondía a libros recomendados para la edad natural que tiene el alumnado de ese curso, pero que no tiene por qué ser su edad lectora, es decir, que todavía no están preparad@s y, para ello, requieren libros un tanto más sencillos (sin perder su ápice de calidad) que no simples o de formato más atractivo, como pueden ser los álbumes. Y, por otra parte, también aquell@s que necesitan libros de mayor calado.

Estos “inconvenientes”, junto con el de elaborar cuatro listas donde los límites eran muy finos, nos hicieron modificar el punto de vista. En lugar de acercar los libros al aula, llevaremos a nuestro alumnado a los libros, es decir a la biblioteca general de etapa.

Decidimos (prof. de valencià y castellano) llevar adelante este proyecto, porque (como ya dijimos anteriormente) un proyecto entre vari@s da más fuerza, seguridad y garantía de éxito, y, de cara al alumnado, leer de una manera placentera, sin exigir nada a cambio, solo leer el libro que hubieran escogido, con la tranquilidad de poder dejarlo en el momento que consideren, hacía el enfoque más atractivo, relajado y con otra mirada.

Una vez garantizado el primer escalón necesitábamos el respaldo del centro, que creyera en él. Y así se hizo. Tanto a nivel organizativo como económico para la compra de libros.

Ya teníamos la selección de libros, con un amplio abanico teniendo en cuenta las diferentes capacidades y gustos lectores, con nuestro tamiz personal de “calidad”, donde se podía, y puede, encontrar desde álbumes hasta clásicos sin adaptar. También nos garantizábamos tener una oferta más amplia y no la que marcaran las editoriales y librerías con sus fines comerciales.

Había que hacer una adaptación horaria para poder hacer el desdoblamiento y se realizó, manteniéndose en la actualidad. En ocasiones se lleva a cabo con ciertas modificaciones a causa de ciertos imperativos a los que nos someten los diferentes cambios de currículum y de asignaturas por parte de las autoridades educativas.

Para poder llevar a cabo ese encuentro libro/alumnado en la biblioteca de etapa, era importante crear un mínimo, un ambiente más agradable y tranquilo, donde lo que primara fuera el silencio y el respeto. Respeto hacia l@s compañer@s, hacia la actividad y hacia los libros, como objetos preciados que no hay que maltratar. Tuvimos en cuenta que era un lugar por el que pasarían todos los cursos en varios momentos, tanto en las sesiones de lectura como en descansos y otras actividades tanto académicas como complementarias. Para facilitar este concepto surgió la idea de desdoblar el grupo, es decir, solo iría el 50% a la biblioteca a realizar la actividad y el otro 50% quedaba en clase realizando otra, más vinculada con el currículum de la otra área que compartía dicho proyecto (Castellano/Valencià). Además, con esta actividad, fomentábamos nuestra idea de complementariedad de áreas lingüísticas, es decir, no eran 3h de Castellano y 3h de Valencià: eran 6 horas de lengua y permitió dedicar una sesión de lectura libre y placentera cada semana al alumnado repartidos al 50%.

Llevamos el control de libros realizando un fichado mínimo (en una base de datos tipo Excel). Para una

mayor durabilidad de los libros, nos planteamos el forrado de los mismos, ya que serán muchas manos las que pasen por él. En estos momentos contamos con un fondo de más de 2000 ejemplares, correspondientes a más de 1500 títulos diferentes, repartidos en las dos lenguas.

Por otra parte, también hacemos un seguimiento de las lecturas de cada alumno-a, no para fiscalizar ni para evaluar, sino como recordatorio del libro y página y, también, para que puedan observar su evolución. En un principio dábamos marcadores de lectura o los confeccionaba cada un@, pero al pasar tanta gente y ser todos los libros susceptibles de posibles lecturas, era inevitable ciertas caídas o cambios de dichos separadores, creando un cierto malestar innecesario.

Son ya más de veinte años con esta experiencia y hemos asistido a un incremento de libros (en el artículo de 2011 hablábamos de 700 libros con 500 títulos diferentes), junto con algunos cambios estructurales, como una ampliación y remodelación de la biblioteca gracias a los ingresos extraordinarios de varias fiestas del día del libro, junto con la incorporación de mobiliario más cómodo y acogedor (sofás) propuesto por otro compañero del centro, que nos proporcionaron familias del centro al hacer el llamamiento.

Periódicamente hacemos presentaciones de las nuevas incorporaciones de libros, dedicándoles un tiempo y un espacio concreto, utilizando diferentes actividades de presentación y, durante un tiempo, de un lugar destacado de la biblioteca. Los libros se lo merecen y nuestro alumnado también. Hay que hacer las presentaciones de forma clara y fomentar la curiosidad.

Cada semana, en las sesiones de desdoblamiento, pasará nuestro alumnado de 1º a 4º de secundaria, para llevar a cabo esta actividad basada en la generosidad, en la tranquilidad, sabiendo que pueden cambiar de libro cuando consideren y repetir su lectura tantas veces lo necesiten.

Además, somos testigos de las diferentes actitudes de nuestro alumnado hacia los libros. Partimos de la novedad y majestuosidad con la que se encuentra el alumnado de 1º, al que hay que explicar las normas, cómo están clasificados los libros, lo que pueden hacer, explicarles la variedad de los mismos, animarles a que lean, que pierdan el miedo, que tampoco pasa nada si no les gusta leer (otra máxima de Pennac) y de orientarles en esos primeros pasos que dan en la nueva etapa y actividad, ya que en EP se realiza la animación lectora y fomento lector, con matices y organización diferentes; junto con l@s más mayores que preguntan lo que leyeron el curso pasado y las ganas por leer algo diferente. Sintetizando: nos encontramos desde la curiosidad hasta la concentración, con lecturas sencillas a complejas, literarias o informativas, álbumes o novelas, junto con novelas gráficas.

Estamos abiert@s a todas las tendencias y novedades que van apareciendo, pero desde el tamiz de la calidad, el cuidado y respeto a sus destinatari@s.

De momento estamos content@s y satisfech@s, y en espera de su continuidad y, por qué no, con otras vueltas de tuerca.

Como la vez anterior nos gustaría acabar con la misma cita que utilizamos en 2011, no por estatismo, sino por convicción. Corresponde a Teresa Colomer que, en una entrevista, allá por 2010, dijo:

“Tener una buena biblioteca es una de las experiencias que marca. (...) hay que crear espacios escolares adecuados. Hay niños que leen afuera, pero es una minoría. Es la escuela la que tiene que asegurar que todos tengan un tiempo para leer. Necesitas horas para eso, ganar rapidez, ganar mecanismos de anticipación, de verificación que funcionan con la lectura. Ese saber técnico de la lectura se desarrolla en horas de leer. La biblioteca es la que permite eso, que los niños lean a su ritmo.”

(Teresa Colomer, “Leer es como ser pescador”. Revista de Educación de Chile)

Holocaust i escola: una oportunitat per a l'educació en valors. Criteris pedagògics.

Aquil·les Rubio i Villalvilla



Aquil·les Rubio i Villalvilla (Madrid, 1974) és llicenciat en Història per la Universitat d'Alacant. Des de l'any 1998 és professor d'Història i Filosofia a Aire Libre. Des del curs 2015-16 impulsa al centre el projecte "Holocaust i escola, una oportunitat per a l'educació en valors", amb el qual es desenvolupen una sèrie d'accions encaminades a l'estudi i la sensibilització al voltant de l'Holocaust en general, els camps de concentració i la deportació republicana. Forma part de la Xarxa Mai Més, de la Xarxa Educació i Memòria, i de l'Amical de Mauthausen, espais des dels quals aprofundeix en la socialització d'aquests fenòmens. A més, des de l'any 2018 investiga sobre el veïnat de la comarca de l'Alacantí deportat als camps nazis.

L'estudi de l'Holocaust a l'etapa de Secundària en Aire Libre és una realitat des del curs 2015-16. Des de llavors, s'han implementat una gran quantitat de dinàmiques per tal de fer conèixer l'alumnat un dels fets més transcendents de la Història de la Humanitat. L'ensenyament i aprenentatge de l'Holocaust a Aire Libre s'ha fonamentat en diversos criteris pedagògics:

Continuïtat

Quan el setembre de 2015 vam iniciar el projecte "Holocaust i escola, una oportunitat per a l'educació en valors", teníem clar que no havia de ser una iniciativa aïllada o que s'extingira amb el temps, sinó que havia d'esdevenir un dels eixos de treball característics del centre. Des d'aquell curs, per tant, el projecte ha tingut continuïtat en el temps, adaptant-se lògicament a les diferents realitats organitzatives, curriculars, grupals i pedagògiques en què ens hem anat trobant al llarg dels darrers set anys. Siga des de l'assignatura d'Ètica, o actualment des de la de Filosofia, l'Holocaust ha estat present en les aules de l'escola, però també en altres espais comuns, ja que des de 2016 en l'escola s'organitza un acte el 27 de Gener en motiu del Dia Internacional de Commemoració de les Víctimes de l'Holocaust.

Caràcter no formal

El que teníem clar també, des de 2015, i contravenint totes les recomanacions pedagògiques dels organismes internacionals que vetlen per l'ensenyament de l'Holocaust, és que el currículum havia de ser el més obert possible. D'aquesta manera, no tenim un pla de treball predeterminat, que seqüencie els continguts i que done una resposta acumulativa als grans interrogants que genera l'Holocaust. La base de la nostra programació base de la nostra programació són els dubtes, les necessitats, la curiositat i els interrogants de l'alumnat, i aquests són generalment desordenats i dinàmics. A més a més, no hi ha un examen que certifique l'estudi o el grau de coneixement sobre el tema (si és que un examen s'aproxima a això), sinó un diàleg dins de l'aula on l'alumnat arriba on pot o on vol. Finalment, afrontar l'estudi de l'Holocaust és una decisió personal, ja

que l'assignatura des de la qual s'imparteix és optativa; en uns primers anys, desdoblant el grup d'Ètica entre l'alumnat que volia seguir el currículum de la matèria i el que volia integrar-se en el grup de treball sobre l'Holocaust, i actualment com a part de la feina del segon trimestre a desenvolupar en l'assignatura de Filosofia.

Diversitat de recursos

Donat el caràcter no formal amb el qual afrontem l'estudi de l'Holocaust, resulta necessari disposar d'una bona quantitat de recursos pedagògics per a poder donar resposta als interrogants que diàriament planteja l'alumnat. D'aquesta manera, a més d'un bon bagatge formatiu del professorat, en aquest 7 cursos hem posat múltiples pel·lícules i documentals, hem llegit testimonis i poemes, hem abordat textos filosòfics, hem recorregut a recursos digitals, etc.

Educació en valors

Des de l'inici del projecte, no vam plantejar l'estudi de l'Holocaust com un fenomen històricista ni factual. Enteníem que obria la porta a treballar des de i per a les emocions, de manera que es poguera crear un vincle entre l'alumnat i les persones del passat; no debades, el fet jueu és alié a l'experiència vital de la gran majoria de les estudiants d'Aire Libre, i per tant resulta imprescindible connectar d'alguna manera el passat amb el present. Com? L'Holocaust no deixa de ser, en 2023, un instrument per a parlar de la pau, del diàleg, de la democràcia, de l'empatia, de la no violència, de la humanitat.

Trasllat a les famílies

L'experiència pedagògica no es pot limitar a les parets de l'aula, al temps concret setmanal dedicat a la feina concreta. Ha de poder traspasar els límits de l'escola per a poder permeabilitzar la resta de la societat dels valors treballats. L'escola no és un ens aïllat sinó que forma part d'un sistema més ample, entre ells el familiar. Així que des que vam iniciar el l'estudi de l'Holocaust, al Dia del Llibre (reunió anual festiva, lúdica i formativa de les famílies de l'escola) sempre hi ha una xarrada dirigida a les famílies i a l'alumnat sobre un tema referit a l'Holocaust. A més en alguna ocasió puntual l'alumnat ha participat en actes i cerimònies organitzades per altres entitats: l'any 2017 vam participar en un acte institucional promogut per l'Ajuntament d'Alacant, i aquest 2023 en un homenatge impulsat per diverses entitats socials.

Treball en xarxa

A mesura que ha avançat el projecte, Aire Libre s'ha implicat en les diverses comunitats docents que impulsen iniciatives semblants. Des de l'any 2016 forma part de la Xarxa Mai Més, a pesar de no haver pogut participar de les trobades presencials d'alumnat. I des de l'any 2022 de la Xarxa Educació i Memòria. A més, el professorat implicat ha participat, com a assistent o ponent, a diverses jornades de formació promogudes per diferents organismes com ara el Cefire o la Universitat d'Alacant.

Quins reptes ens esperem en el futur més immediat d'aquest projecte?

Sens dubte, el primer és mantenir la il·lusió, l'espenta, els ànims i l'energia. Les docents som persones que també ens cansem, ens fem o ens desmotivem. El segon, ser capaços

de seguir treballant amb coherència, i avaluar i millorar els tant els criteris pedagògics exposats com la seua plasmació real en l'aula. El tercer, seguir aprofundint en diversos aspectes que encara no hem explorat: incrementar la formació del professorat, explorar nous llenguatges com el teatre, la pintura o la música com a formes d'expressió, consolidar la interdisciplinarietat del projecte, o integrar viatges de memòria com un element més de la pràctica educativa.

I què necessitaríem, des d'Aire Libre, per a treballar amb major profunditat?

Llista de desitjos: un centre estatal de documentació, investigació i expositiu que pugui servir com a referència acadèmica, museística i pedagògica. La Generalitat de Catalunya, per exemple, disposa del Museu de l'Exili com a referència en aquesta temàtica concreta. Caldria disposar d'un organisme estatal que, en la línia del Memorial de la Shoah francès, referencie el professorat que impulsa el treball a les aules. Una línia de finançament específic per a Viatges de la Memòria, ja que les actuals, sostingudes per la Federació Valenciana de Municipis i Províncies, són molt limitades econòmicament i dependents de la voluntat dels Ajuntaments. Seguir treballant en la connexió entre l'Holocaust i la pròpia experiència de la deportació republicana, per a entrellaçar dues realitats, l'europea i l'espanyola, que des de la pròpia singularitat comparteixen destí i lògiques entrellaçades. Necessitem una major digitalització dels arxius i accessibilitat, ja que la tardança en el lliurament de la documentació impossibilita la feina en l'aula amb fonts primàries o el plantejament de dinàmiques d'investigació



aire libre

Cooperativa
D'ensenyament

Segments és una iniciativa de l'Equip Docent de la Cooperativa d'Ensenyament Aire Libre d'Alacant, coordinada per l'Equip Directiu. Qualsevol errada és producte de la nostra imperícia a l'hora d'editar Segments. Esperem que la bona voluntat pugui subsanar-les. Però, sobretot, desitgem que la lectura de Segments haja estat, per a tu, profitosa i inspiradora.

Pots escriure'ns a direccion@airelliure.com i també a Aire Libre, C/Azahar 20. 03559 Alacant