

Comunicación presentada: *XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Universidad Complutense de Madrid, 23-26 Marzo 2015.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FAVORECER LA MOTIVACIÓN HACIA LA LECTURA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON UN ALTO ÍNDICE DE ABSENTISMO ESCOLAR: ESTUDIO DE UN CASO

Nelvy J. Viard Moyano

Universidad de Valencia, nelvy@alumni.uv.es

Claudia Grau Rubio

Universidad de Valencia, claudia.grau@uv.es

Resumen

Se describe un programa de intervención para estimular el desarrollo de la lectoescritura de una alumna de etnia gitana, de 13 años de edad, escolarizada en 6º de primaria, sin autonomía lectoescritora y con un alto índice de absentismo escolar; y que, por su origen social o cultural, no siente la necesidad de aprender a leer y a escribir. El programa se desarrolló en el aula de Pedagogía Terapéutica durante el segundo cuatrimestre del curso 2013-14. A partir del conocimiento de sus circunstancias específicas y personales, se adaptó la metodología, las actividades y los materiales de acuerdo con sus intereses, para crear necesidades reales cuya satisfacción dependa del aprendizaje de la lectoescritura.

Palabras clave: Motivación, lectoescritura, minoría étnica, absentismo escolar.

1. Introducción

Se observó durante tres semanas a 18 alumnos y alumnas en el aula de pedagogía terapéutica de un colegio público de la provincia de Valencia, con el objetivo de vislumbrar las necesidades más acuciantes e intentar dar alguna respuesta. El diagnóstico más recurrente era el trastorno del aprendizaje no especificado que se traducía, básicamente, en problemas para el desarrollo de la lectoescritura directamente relacionados con el absentismo reiterado y la desmotivación ligada a valores culturales: ¿cómo motivar a estos niños para que quisieran aprender a leer y a escribir, por voluntad propia y no por imposición de una rutina, a la que estaban – literalmente - obligados a acudir cada día? A partir de esta pregunta se formuló la hipótesis: podemos estimular el desarrollo de la lecto-escritura en alumnado desmotivado si orientamos la metodología, las actividades y los materiales hacia la creación de una necesidad real cuya satisfacción dependa de su aprendizaje. Para comprobar la hipótesis diseñamos un

programa de intervención para una niña de etnia gitana de 13 años de edad, escolarizada en 6º de primaria escolarizada, sin autonomía lectoescritora y con un alto índice de absentismo escolar; y que, por su origen social o cultural, no siente la necesidad de aprender a leer y a escribir.

¿Para aprender a leer y a escribir es suficiente con ir a la escuela? Citando a Goodman (2008: 109) en un símil que plantea en la defensa de la educación integral, para aprender a montar en bicicleta el primer requisito que debe darse es querer aprender a montar en bicicleta, es decir, tener la motivación; además de querer aprender se debe practicar y se debe estar dispuesto a asumir el riesgo de caerse; pero aunque queramos aprender a montar en bicicleta y estemos dispuestos a caer, nunca podremos practicar si no tenemos una bicicleta.

El autoconcepto es una estructura cognitiva que contiene imágenes de lo que somos, deseamos ser y manifestar a los demás. Estos pensamientos guían nuestro actuar (Villaruel, 2001:3). Teniendo en cuenta la importancia del autoconcepto en el hacer y el sentir del ser humano, el rendimiento académico se correlaciona de manera positiva y significativa con el autoconcepto de los alumnos (Villaruel, 2001:13). ¿Pero cómo construimos nuestro autoconcepto? El autoconcepto no se adquiere de forma innata, sino que se va modificando con la edad en función de la evaluación que el sujeto hace de su propia conducta, en relación con las pautas que proporciona el ambiente. Por otro lado, la construcción del yo, la construcción del autoconcepto y de la autoestima serán cruciales para la formación de nuestras necesidades y de nuestras motivaciones futuras (Mestre y Pérez, 1994, p.109).

Refiriéndonos a las culturas étnicas, la bicicleta de Goodman no tendría importancia, si la escuela transmitiera y valorara una cultura neutra, o múltiple, o ajena a todos. Cada grupo incorporado tardíamente lo ha sido a una escuela hecha a la medida del que estaba al otro lado de la divisoria, de manera que éste juega siempre con ventaja y aquél en desventaja (Fernández, 1999)

Según esta visión, en función de la clase social que se tenga, de la etnia a que se pertenezca y del sexo con el que se nazca, se estará más o menos cerca del modelo actual de escuela y de su cultura; de forma que cada niño, siempre de acuerdo con su propia historia y características, desarrollará en la escuela una percepción de pertenencia en mayor o menor medida o experimentará la escuela como algo útil o inútil. En definitiva, lo que es verdad para el grupo mayoritario, no tiene por qué serlo para el grupo minoritario. De hecho, las diferencias entre la etnia gitana y la cultura mayoritaria van más allá de desemejanzas folclóricas o culturales, así son:

- De tipo económico: el modo de vida de la etnia gitana, muchas veces basado en una

economía de subsistencia, requiere un tipo de aprendizaje que no ofrece la escuela.

- En el modo de entender la familia: el modelo de familia gitana amplio, de por vida y que no contempla la independencia de los hijos, hace que la perspectiva de que la educación académica nos hace autónomos e independientes sea poco atractiva.
- De género: la mujer gitana sufre una triple exclusión: por el hecho de ser mujer, por pertenecer a la comunidad gitana y por carecer, en general, de formación académica (González y Sánchez, 2004: 111).

En nuestra sociedad se producen tensiones “entre el respeto a la identidad cultural y las exigencias de un contexto meritocrático, particularmente en los ámbitos de educación y empleo” (Cívico 2010: 2). Existe una tendencia a buscar la justificación de la desigualdad socioeconómica, tanto de individuos como de etnias, en la carencia y no en la diferencia, una tendencia a hacer responsable a las minorías de su situación, es decir, vivimos en un “contexto meritocrático legitimador de desigualdades socioeconómicas, esto es, desigualdades fundadas a partir de la de la base meritatoria inteligencia más esfuerzo” (Cívico 2010: 3). Como consecuencia, pensamos que todos partimos de la misma situación en igualdad de condiciones y a partir de ese punto, nos desarrollamos en base a nuestro mérito individual, desarrollo que además puede llegar a ser profetizado ya que, lo que se espera de un niño o niña podría acuciar la persona adulta en la que se convertirá. Baños (2010, p.5) se plantea la siguiente pregunta en su artículo acerca del efecto Pigmalión (fenómeno por el cual se relaciona el rendimiento académico con la expectativa que se tiene acerca del alumno o alumna) “¿La primera impresión es la que cuenta?” Asegura que muchos profesores se forman una imagen de sus alumnos el primer día de escuela, de esta forma, muchas veces se etiqueta al alumnado en base a características físicas y no de otra índole, provocando que no se conozca realmente al alumno o alumna, sino que se asuma cómo se piensa que es.

Entonces a la pregunta: ¿para aprender a leer y a escribir es suficiente con ir a la escuela? Podemos contestar que no, argumentando las siguientes conclusiones:

- Es necesario querer aprender pero, ¿realmente fabricamos nuestro deseo a voluntad?, o ¿existen diversos factores que determinarán lo que acabaremos deseando?
- La escuela debe trabajar para que el alumnado de etnias minoritarias se sienta identificado, no olvidemos que según el autoconcepto conformado, nos sentiremos autorrealizados según con que logros.
- La escuela debe ser consciente y contrarrestar el hecho de que no todos partimos del mismo punto, aceptar las diferencias en un contexto inclusivo y acabar con los

prejuicios sociales y culturales.

- La escuela debe ser consciente y contrarrestar el hecho de que un niño o una niña nacido en una familia de etnia gitana tiene muy pocos recursos ambientales de su parte para la creación de la motivación que le ayudará en el aprendizaje lectoescritor.
- La escuela debe ser consciente, volviendo al símil de Goodman, de que si en una familia se trasladan por costumbre familiar con patines y además los niños que pertenecen a esa familia tienen patines y no bicicletas, su deseo por aprender a montar en bicicleta sea relativo.

3. Métodos

Se diseña un programa de intervención para una niña de etnia gitana de 13 años de edad, escolarizada en 6º de primaria escolarizada, sin autonomía lectoescritora y con un alto índice de absentismo escolar; y que, por su origen social o cultural, no siente la necesidad de aprender a leer y a escribir.

3.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo general es crear la necesidad lectoescritora en el alumnado desmotivado por causas de origen social y cultural. La hipótesis de la que se parte es se puede estimular el desarrollo de la lectoescritura en el alumnado desmotivado si orientamos la metodología, las actividades y los materiales hacia la creación de una necesidad real cuya satisfacción dependa de su aprendizaje.

3.2. Participantes

La alumna tiene trece años de edad y pertenece a la etnia gitana. Está escolarizada en 6º de primaria, pero no tiene autonomía lectoescritora, así que cuenta con una adaptación curricular de 1º de primaria. La posible causa de este trastorno del aprendizaje es el absentismo reiterado durante años. El motivo de que acuda este curso a la escuela es el plan para la lucha contra el absentismo promovido por el ayuntamiento del municipio y la escuela. La familia no tiene problemas económicos pero sí un amplio historial delictivo en relación con el tráfico de sustancias estupefacientes. En la escuela, la niña apenas se relaciona. Obtiene escasa motivación familiar en cuanto al aprendizaje lectoescritor y tiene una baja o nula autoestima académica que la lleva a afirmar perentoriamente que no sabe o que no puede, en relación con las habilidades lectoescritoras.

3.3. Diseño del programa de intervención

Estudio previo y diseño de objetivos

A través de las entrevistas de preguntas abiertas a la maestra del aula de pedagogía terapéutica, a la tutora del aula ordinaria y al director de la escuela sobre la metodología, ejercicios y materiales utilizados hasta el momento inferí las siguientes conclusiones:

- En relación a la adaptación curricular de nivel 1º de primaria se materializa a través de materiales de 1º de primaria tanto en el aula ordinaria como en el aula de pedagogía terapéutica.
- En relación a las actividades que se realizan, la niña no es autónoma con lo que todo lo que escribe es mediante copiados y ejercicios del libro de texto que consisten en completar, relacionar, etc.
- En relación a los materiales utilizados son de tipo tradicional: libros de texto, cartillas y fichas. Gran parte de este material es muy antiguo y está almacenado desde hace tiempo, hay gran cantidad de material pero es poco variado y poco moderno.
- En relación a la metodología, no existe estrategia de colaboración conjunta entre profesorado. Basado en la transmisión de directrices, el rol de la niña es el más pasivo y es el rol de la maestra el más activo.
- En relación a los contenidos son básicamente conceptuales, dando preferencia a la caligrafía y a la ortografía.
- Todos coinciden en que la alumna no avanza y piensan que no va a avanzar, apuntan como causa el terrible absentismo que ha sufrido, y alguna opinión añade causas de otro tipo como carencias de tipo intelectual, aunque no han sido diagnosticadas.

Tabla 1

Tabla resumen del procedimiento

| Situación | Propuesta Metodológica | Objetivos |
|---|---|---|
| • La alumna aprende las letras pero no la utilidad que tienen las letras. | • Se contempla la finalidad comunicativa de la escritura como un eje fundamental. | 1. Comprender la finalidad comunicativa de la lectoescritura. |
| • La alumna presenta un rol pasivo y desmotivado, aunque con buen | • El papel activo corresponde a la alumna, que debe participar en su proceso de | 2. Tener un rol activo en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura que permita la |

comportamiento.

- La alumna se limita a hacer lo que le dicen, sin aportar nada propio.

- La alumna se aburre y se fatiga con facilidad, pierde la concentración.

- La alumna olvida con facilidad las letras por su falta de aplicación y contextualización.

- La alumna opina que es mayor para ciertos contenidos, lo que la desmotiva más.

- La alumna aprende a trazar letras, no a hacer algo que será necesario en su vida.

aprendizaje.

- Las sesiones se basarán en actividades más abiertas, con materiales alternativos que dejen paso a la espontaneidad.

- Se utiliza el juego como instrumento de aprendizaje.

- Las actividades están contextualizadas.

- Las actividades se basan en una necesidad comunicativa cercana a la alumna que debe ser cubierta.

espontaneidad.

3. Estimular la atención de la alumna para evitar el aburrimiento.

4. Hacer explícita la necesidad que motive el aprendizaje.

5. Presentar las actividades como soluciones a sus necesidades comunicativas.

Nota: elaboración propia.

De estas observaciones, como se contempla en la tabla I, se diseñaron los cinco objetivos del programa de intervención.

Actividades

Se diseñaron las siguientes actividades:

1. *Cap de semana (fin de semana)*: exposición oral y escrita, tanto en valenciano como en castellano, de lo que se ha hecho el fin de semana.
2. *Búsqueda de un grupo musical en youtube*: La actividad se realiza en castellano. Esta actividad está relacionada con la actividad Cap de setmana, cuando habla sobre sus preferencias musicales. La actividad consiste en buscar vídeos musicales en youtube, y escribir en word el título de la canción del vídeo elegido y algunas frases de la letra de la canción.
3. *Escribiendo con letras de colores*: la actividad consiste en formar palabras y oraciones con letras de goma espuma, tanto en valenciano como en castellano.
4. *Aprendiendo mediante juegos en la pizarra digital*: la actividad consiste en elegir la

palabra que se corresponde con el dibujo que aparece en la pizarra digital.

5. *Ejercicio de conciencia fonológica*: la actividad se realiza en castellano y con letras de goma espuma de colores. Le voy diciendo grupos de fonemas y ella los forma con las letras. Le formulo preguntas: ¿Y si quitamos la "e"? ¿Y si movemos las letras, cómo suena?
6. *Aprendiendo mediante juego con las manos*: la actividad consiste en formar la palabra queso en las yemas de los dedos. En cada dedo se escribe una letra hasta escribir las cinco de la palabra "queso". Se canta "¿Qué es eso (pulgar, índice y medio; medio y anular; medio, anular y meñique)? ¡Eso es queso (medio, anular y meñique; medio y anular; todos)!"
7. *Jugando a hacer parejas*: la actividad consiste en leer los verbos y adjudicarles una imagen. Si consigue una pareja me cuenta algo relacionado con su vida utilizando el verbo.
8. *Conversaciones de whatsapp, variante 1*: la actividad consiste en escribir en la pizarra blanca una hipotética conversación de WhatsApp entre ella y otra persona. En esta variante ella representa el rol de sí misma y de la otra persona.
9. *Conversaciones de whatsapp, variante 2*: en esta variante ella representa el rol de sí misma y la otra persona es un amigo suyo, con lo que esta variante resulta aún más real.

3. Resultados

Tabla 2

Resultados

| Objetivos | Actividades | Resultados |
|--|--|---|
| 1. Comprender la finalidad comunicativa de la lectoescritura. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 8. • Actividad 9. | <ul style="list-style-type: none"> • La alumna aprende la utilidad que tienen las letras. |
| 2. Tener un rol activo en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura que permita la espontaneidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1: objetivo 2. • Actividad 2: objetivo 3. • Actividad 3: objetivo 2 y 3. | <ul style="list-style-type: none"> • La alumna presenta un rol más activo y motivado. Participa activamente en el proceso. |
| 3. Estimular la atención de la alumna para evitar el | | <ul style="list-style-type: none"> • Los materiales alternativos |

| | | |
|---|--|--|
| aburrimiento. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 4: objetivo 2 y 3. • Actividad 5: objetivo 2 y 3. • Actividad 6: objetivo 2 y 3. • Actividad 7: objetivo 2 y 3. | <p>y la variedad de actividades dan pie a que la alumna sea más espontánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al tener una intervención más activa en el proceso, la alumna sostiene más tiempo la atención. |
| 4. Hacer explícita la necesidad que motive el aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 2: objetivo 5. • Actividad 8: objetivo 4 y 5. | <ul style="list-style-type: none"> • La alumna entiende la necesidad comunicativa y la identifica como propia. |
| 5. Presentar las actividades como soluciones a sus necesidades comunicativas. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 9: objetivo 4 y 5. | <ul style="list-style-type: none"> • La alumna muestra interés en hacer actividades que puedan aportar soluciones comunicativas a su vida. |

Nota: Elaboración propia.

4. Conclusiones y limitaciones

Los resultados del estudio evidencian que existe correlación entre la metodología, las actividades, los materiales utilizados y la aparición, en mayor o menor medida, de la necesidad que motive y potencie el aprendizaje de la lectoescritura. Con lo que, en relación a la hipótesis del estudio, podemos estimular el desarrollo de la lectoescritura en alumnado desmotivado si orientamos la metodología, las actividades y los materiales hacia la creación de una necesidad real cuya satisfacción dependa su aprendizaje. Así es importante resaltar la eficacia:

- De la función comunicativa en el proceso de aprendizaje: al colocar la función comunicativa en la base de la metodología utilizada, conseguimos que el proceso tenga un sentido y una utilidad, de esta manera es percibido como algo provechoso, como una herramienta indispensable que hará nuestra vida más fácil.
- Del papel activo del alumnado: el rol del alumnado desmotivado debe ser especialmente activo en su proceso de aprendizaje ya que, si participa en su proceso lo percibirá como propio. Para ello nos podemos ayudar del juego y las actividades lúdicas, que nos ayudarán a mantener la atención; de las actividades abiertas, que nos permitirán crear un ambiente distendido que deje paso a la espontaneidad: y de los materiales alternativos, que rompen con la estereotipia de que únicamente se trabaja si se hace sobre un escritorio.
- De las actividades contextualizadas y basadas en una necesidad real: trabajar sobre la realidad es indispensable para que la necesidad que creemos funcione.

Entre las limitaciones del trabajo podemos señalar: en centrarnos únicamente en un único

caso, el poco tiempo de la intervención, la falta de continuidad en el proceso y por tanto de poder conseguir resultados a largo plazo y la influencia familiar negativa hacia los resultados académicos.

“Siempre imaginé que el Paraíso sería algún tipo de biblioteca.” (José Luis Bórges)

Referencias bibliográficas

Baños, I. (2010). El efecto Pigmalión en el aula. Innovación y Experiencias educativas. *Revista Digital* (28), 1-9.

Cívico, J. G. (2010). *Haciendo desigualdad de la diferencia: Meritocracia y derecho a la identidad cultural. A propósito de la posición del pueblo gitano*. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho, (19), 1-23.

Enguita, M. F. (1999). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

González, A. y Sánchez, M. P. (2004). Mujer gitana y educación: un camino hacia los derechos humanos. *Encounters on Education* 5, 101-124.

Goodman, K. (2008). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. En Rincón, M.C. (comp.) *Leer y escribir con niños y niñas*, (pp.107-126). Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona.

Mestre, M.V. y Pérez, E. (1994). En Pérez, E. *et al.*, (comps.) *Familia y educación: relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Valencia: Conselleria de Treball y Afers Socials, (5), 97111.

Villarroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psyche*, 10(1), 3-18.