

Educar actitudes para la convivencia de género. Propuesta psicoeducativa desde la competencia lectora: Proyecto *¿Somos princesas?*

Santiago Yubero y Elisa Larrañaga
Universidad de Castilla-La Mancha (España)

El proceso de socialización de género

La educación ha de estar comprometida con los procesos de desarrollo integral de la persona, el bienestar social y la calidad de vida para garantizar las libertades, los derechos y las responsabilidades de todas las personas. La sociedad contemporánea nos ha planteado nuevas realidades sociales, que son un continuo desafío para la educación (Caride, 2011). Se han generado nuevos espacios y se han modificado otros para incrementar las oportunidades educativas y sociales, que deben activar en mayor medida los procesos de inserción social. Como afirma Caride (2004, 82), es necesario "...promover una acción-intervención educativa que dé respuesta a necesidades y problemas que surgen de la convivencia social"; sin duda, ajustándose a la realidad sociocultural de cada momento. Y una de las realidades de nuestro entorno es la intervención para la igualdad de género. Además, todos los educadores tenemos responsabilidad en el desarrollo de programas educativos especializados dirigidos a potenciar la convivencia de género.

Desde los inicios de la historia es patente el dominio del hombre en las distintas sociedades. En la década de 1960 los cambios que sufrieron los patrones demográficos, económicos y sociales de los países occidentales favorecieron la aparición de movimientos que se centraban en aspectos ligados a la condición sociocultural de la mujer. Se ponía en cuestionamiento las instituciones sociales y los valores morales imperantes en ese momento, apoyándose en determinados estudios científicos que sugerían que la mayor parte de las diferencias entre el hombre y la mujer no son biológicas sino culturales. Se defendía, preferentemente, que las experiencias individuales de subordinación de la mujer no eran incidentes aislados debidos a diferencias particulares de personalidad, sino la expresión de una política social común. En España, las medidas para eliminar la discriminación de la mujer se iniciaron en 1978 con la promulgación de la Constitución, que en sus artículos 9.2, 14 y 15 reconoce expresamente la igualdad de derechos entre mujeres y hombres. Convirtiendo la discriminación de género en una cuestión política y social.

Cuando hablamos de género hacemos referencia a roles, funciones, actitudes, comportamientos, identidades, expectativas, etc., que las distintas sociedades adjudican a cada uno de los sexos y que los seres humanos aprendemos e interiorizamos. Además de este proceso de diferenciación de género, también tiene lugar un proceso de jerarquización, de forma que determinados roles, funciones y rasgos son socialmente valorados en función del género. Tradicionalmente, tanto las mujeres como los roles, rasgos y funciones que le son asignadas, están asociados, generalmente, con los puestos más bajos de esta jerarquía social. Esto se traduce en menores niveles de reconocimiento social, de poder, de libertad y de la capacidad para acceder a los recursos. Del mismo modo, del concepto de género se derivan las relaciones consideradas socialmente adecuadas entre hombres y mujeres.

El género, por tanto, tiene un marcado carácter social. Analizar el género como una construcción social implica entenderlo como el conjunto de normas sociales interiorizadas, que guían la conducta de hombres y mujeres, y que condicionan la percepción que ambos sexos hacen de la realidad y de sí mismos. Desde esta perspectiva, y sin negar la posible influencia que ejercen los factores biológicos sobre nuestros comportamientos, la cultura, la educación y las interacciones sociales se convierten en los pilares de la construcción del género. A su vez, el reconocimiento del carácter sociocultural implica una posibilidad cierta de la modificación de estas condiciones.

Las nuevas generaciones tienen a su alcance modificar el modelo tradicional, adoptando una posición crítica hacia los valores que configuran las identidades no igualitarias de hombres y mujeres. No es un proceso sencillo, ya que requiere ir en contra de los valores predominantes en la sociedad durante siglos. Esto exige cuestionar, en muchas ocasiones, los modelos y expectativas a los que los niños están expuestos con sus propias madres y padres, y de las generaciones anteriores. En vez de reproducir los esquemas emocionales y sociales de sus padres y/o sus abuelos, tienen que crear otros diferentes basados en la igualdad y en la convivencia. Por estos motivos se puede entender que aún perduren determinadas actitudes y comportamientos, que sirven de sustento para el mantenimiento de la desigualdad entre hombres y mujeres.

Es necesario modificar el modelo masculino hacia una masculinidad igualitaria, que no conlleve actitudes de desequilibrio de poder como una forma de mantener ciertos privilegios. Del mismo modo, se ha de intentar desarrollar un modelo femenino hacia una femineidad igualitaria, que no incluya la sumisión y la obediencia como patrones de relación.

La literatura como instrumento formativo

Cuando hablamos de lectura, no podemos hacerlo de una manera superficial, como mera transcripción de unos códigos escritos. La lectura se concibe como una actividad dinámica de interacción del sujeto con el texto, que supone la puesta en marcha de conocimientos previos. Estos actúan como marco referencial en el que se van a ir insertando los aprendizajes motivados por el texto. Pero debemos pensar que si la reflexión, el análisis, la empatía y la apropiación personal del texto no forman parte del proceso lector, este no alcanza su verdadero objetivo. Es por lo que resulta imposible hablar de lectura y de literatura sin considerarlas parte del desarrollo personal de los individuos. Los libros nos presentan otros escenarios, situaciones, contextos y personas que, en lo esencial, no difieren sensiblemente de nuestra propia realidad. Las obras literarias que plantean distintos conflictos sociales o culturales, permiten al lector entender que otros antes que ellos pasaron por situaciones similares, provocando una activación que puede ayudar a conocer, entender y/o sobrellevar los propios conflictos. En definitiva, la literatura nos puede ayudar a comprender mejor nuestra propia vida.

Hablar de lectura es hablar de multitud de variables que afectan al proceso de desarrollo de la persona. Estos factores se encuentran dentro del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, de la educación de las personas. Leer, sin duda, es vivir, pero también es aprender a vivir. Existe una estrecha relación entre lectura y socialización, no solo en el sentido de conocer y asimilar normas, creencias y valores establecidos en la comunidad, sino también en el sentido de dotar a la persona de elementos de comparación y análisis para desarrollar un espíritu crítico hacia la estructura de su propio contexto y de la sociedad.

En este contexto entendemos que los textos literarios no existen solo para aportar estética y belleza al mundo sino, también, para ampliar nuestro proceso formativo. Así se puede entender que la lectura facilite la visión integradora de la intervención psicosocial, insertándose perfectamente en la conceptualización actual de educar y educarse en sociedad. El valor pedagógico de la lectura está en las experiencias narradas, reales o ficticias, que nos abren expectativas de vida y nos pueden fortalecer personalmente ofreciéndonos posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal. La lectura puede ofrecer tantos matices como lectores se enfrenten a ella. Como afirman Tizio y Nuñez (2009), la lectura supone un sujeto activo que establece el sentido y construye el mundo en el que este habita de forma personal. Porque la lectura, cuando es una tarea activa y comprensiva, moviliza al lector, le conmueve y despierta su cognición y sus emociones. Cuando un lector se introduce en un texto va construyendo un cuadro mental sobre la narración, llega a identificarse con los personajes y las situaciones, y queda inmerso emocionalmente con el texto. Los acontecimientos que transcurren en el relato, así como los personajes que cobran vida a través de las palabras, se convierten en experiencias vicarias que pueden tener influencia en la orientación de sus actitudes, comportamientos y en sus propios juicios morales.

El poder socializador de los relatos radica en su fuerza emotiva, en su capacidad para presentarnos, con el distanciamiento que permite la ficción, nuestros propios sentimientos, inquietudes y conflictos internos. La lectura nos ofrece la posibilidad de interpretar el mundo a través de las realidades que reflejan las historias. Los libros nos ofrecen material para la reflexión y el análisis, permitiendo que el lector se ejercite en la toma de decisiones y en la resolución de situaciones problemáticas (Yubero y Larrañaga, 2011). Los personajes pueden llegar a convertirse en modelos de estilos de vida, a partir del vínculo afectivo que se establece con la historia. Sin duda, la lectura es un instrumento privilegiado para la educación. En las estrategias de intervención a través de la lectura se utiliza el texto para conseguir un acercamiento a la realidad del lector. El objetivo es favorecer el diálogo entre el lector y el texto, razonando sobre los acontecimientos que les suceden a los personajes, relacionando las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y creencias (Yubero y Larrañaga, 2010). En este sentido, la intervención psicosocial puede utilizar la lectura como un instrumento pedagógico que, además de poseer un valor por sí misma, puede favorecer la socialización de valores para la convivencia.

Comprensión y competencia lectora

Para que la lectura llegue a aportarnos algo es imprescindible que trasparemos la tarea de descodificación y entremos en la construcción de los sentidos textuales. El lector tiene que ser capaz de apropiarse del texto y descubrir los significados que no están explícitos en él. Tiene que usar el texto como una oportunidad para el razonamiento emotivo, cultural y personal. Este proceso necesita la implicación activa del lector. Pérez-Tornero y Sanagustín

(2011) proponen una escala conceptual sobre los procesos de lectura, desde una lectura superficial a una lectura profunda o interpretativa, en la que el lector relaciona el texto con otros elementos significativos de su contexto, incluyendo los valores afectivos. Sipe (1998, 2002), a partir de tres variables: cómo se sitúan los lectores ante el texto, qué actividad realizan con el texto y qué uso realizan del texto, diferencia cinco categorías de comprensión lectora: analítica, intertextual, personal, transparente y performativa. En la *comprensión analítica*, el lector se sitúa dentro del texto, empleándolo simplemente como objeto de lectura y realiza su análisis: la situación, los personajes, la trama y el tema. Es un nivel de comprensión primaria que se queda en la analítica de los elementos narrativos tradicionales. En la *comprensión intertextual*, la posición del lector es intertextual y refleja la capacidad de relacionar la historia con otros textos y productos culturales (películas, anuncios...). Implica poder colocar el texto dentro del conjunto de la narración literaria. En la *comprensión personal*, el lector se sitúa desde el texto, personalizándolo y conectándolo con su vida. Consiste en hacer conexiones entre nuestra vida y las tramas y los personajes de la narración. Indica una doble vía, usar algo del texto para comprender nuestra vida y comprender nuestra vida empleando el texto. Son conexiones del texto a la vida y de la vida al texto. El aspecto de comprensión lectora que se subraya es la conciencia del lector sobre sus reacciones y sus sentimientos con los aspectos literarios. En la *comprensión transparente*, los lectores hacen inmersión en el texto fusionándose con él e identificándose dentro de la narrativa. Convirtiendo la historia en su propia identidad. Indica una implicación profunda en la historia; y en la *comprensión performativa*, el lector entra en el texto y lo manipula según sus propios intereses y necesidades. Se corresponden con intervenciones en las que el lector quiere dominar el texto y controlar la conversación con críticas directas y/o burlas del texto, manipulando para desviar la atención del tema narrativo.

En el contexto actual, el énfasis de la lectura recae en cómo aplicamos nuestras destrezas lectoras para manejar con éxito situaciones de nuestra vida. Se entiende por competencia lectora "la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e implicarse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad" (OECD, 2009, 23). Esto da lugar a la necesidad tener en cuenta el propósito de la lectura y el tipo de textos, entre otras variables. Los lectores activan diferentes metacogniciones, según la actividad que tengan que llevar a cabo y el tipo de texto, para seleccionar la información, interpretar el significado o activar su propia experiencia y el conocimiento que le aporta la lectura en su vida. La competencia lectora asume los procesos de lectura como medios para utilizar el lenguaje escrito en nuestra vida diaria.

Los apoyos antes de la lectura del texto ofrecen una oportunidad para mejorar la comprensión e incrementar las relaciones del texto con los conocimientos previos del lector, intentando que el lector se sienta motivado hacia la tarea (Barth, Catts y Anthony, 2009; Block, Whiteley, Parris, Reed y Cleveland, 2009; Kasten, Kristo y McClure, 2005). Karbalaie y Rajyashree (2010), afirman que el resumen favorece el desarrollo de estrategias de autorregulación que tienen un impacto positivo sobre la construcción del conocimiento y el aprendizaje a partir del texto. Llevando a una comprensión profunda del texto por la mejora de los procesos de la metacompreensión (Winne y Hadwin, 1998) y la unión con el conocimiento previo del lector (Wittrock y Alessandrini, 1990). Diversos autores han señalado que la estrategia de resumen consolida la comprensión al dirigir al lector hacia la idea principal más fácilmente (Dewitz, Jones y Leahy, 2009; Marzano, Pickering y Pollock, 2001; Presseley, 2000), siendo especialmente efectiva en los lectores con menores estrategias lectoras (Chambers, Almasi, Carter, Rintamaa y Madden, 2010).

Por otra parte, diversas investigaciones han encontrado que el diálogo entre los alumnos, el poder hablar entre ellos después de la lectura y comentar sus diferentes puntos de vista, incrementa el nivel de comprensión y el aprendizaje (Beck y Mckeown, 2001; Kelley y Clausen-Grace, 2007).

Proyecto "¿Somos princesas?", una propuesta socioeducativa

Nuestro trabajo se inserta en una perspectiva psicosocial de la educación (Yubero, 2003), en el marco educativo del ocio y de la vida cotidiana (Caride, 2003; Caride, 2012) al servicio de la acción social. La contribución de la lectura a la construcción de uno mismo es una experiencia común que ha sido descrita por numerosos autores (Petit, 2008). Partiendo de estas perspectivas teóricas, hemos elaborado el material *¿Somos princesas?* (Yubero, Larrañaga y Sánchez, 2012). Un instrumento para desarrollar la lectura crítica desde las competencias lectoras. Se trata de un recurso para el aprendizaje de la convivencia entre hombres y mujeres, a partir de la formación literaria y con apoyos de la lectura. Como procedimiento para potenciar la interacción y la cooperación del lector con el texto, el resumen se ofrece desde la perspectiva de la protagonista; con ello, queremos poder establecer una relación personal más fuerte con la protagonista y potenciar la percepción del relato desde el punto de vista de la mujer.

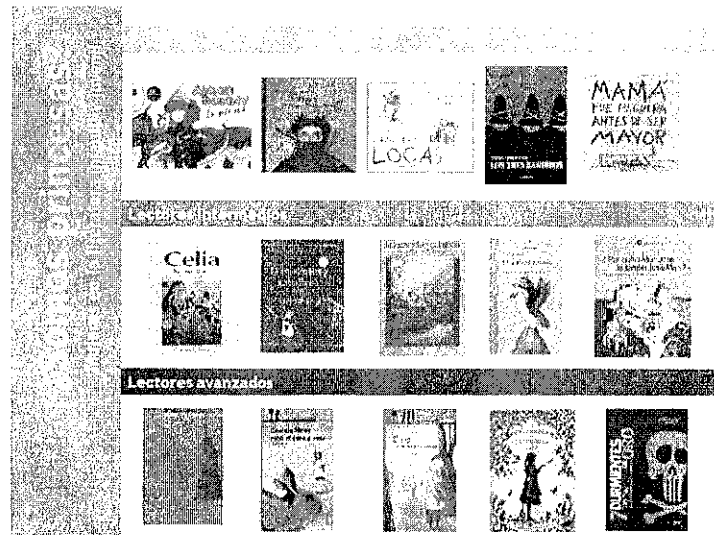
¿Somos princesas? Antes, incluso, del nacimiento, el padre y la madre piensan en el bebé de manera distinta si es un varón o una mujer. Visualizan su futuro y hasta imaginan planes diferentes para él o ella. Desde las primeras

nociones de género los niños y las niñas comienzan a adquirir rasgos, características y comportamientos asociados con lo que su cultura considera propio de uno u otro sexo. Van elaborando su identidad de género conformando sus creencias sobre cómo es y debe ser cada uno de ellos.

No es extraño que, con todo el cariño del mundo, los padres llamen "princesas" a sus hijas y estas, al menos durante un tiempo, asuman roles y comportamientos relacionados con las princesas de los cuentos. Seguramente solo se trate de un juego afectivo, que nada tenga que ver con la adquisición de una serie de estereotipos tradicionales de género. Porque creerse una princesa no es malo, si en ello no se esconden estereotipos de género que discriminan a la mujer designándole roles y rasgos que no le permiten decidir por sí misma.

Con este material nos preguntamos qué significa ser mujer y para ello se seleccionan libros de calidad donde la protagonista es una mujer. Estas historias muestran cómo se enfrentan a las situaciones, cómo se resuelven los conflictos o cómo se vive el día a día de una mujer, dejando al descubierto algunos comportamientos que no favorecen la igualdad. A partir de fragmentos del contenido de los libros seleccionados y de algunas de sus imágenes, se quieren motivar actividades de reflexión sobre el significado de la igualdad.

Se han seleccionado cinco libros para cada nivel de lectura: primeros lectores, lectores intermedios y lectores avanzados.



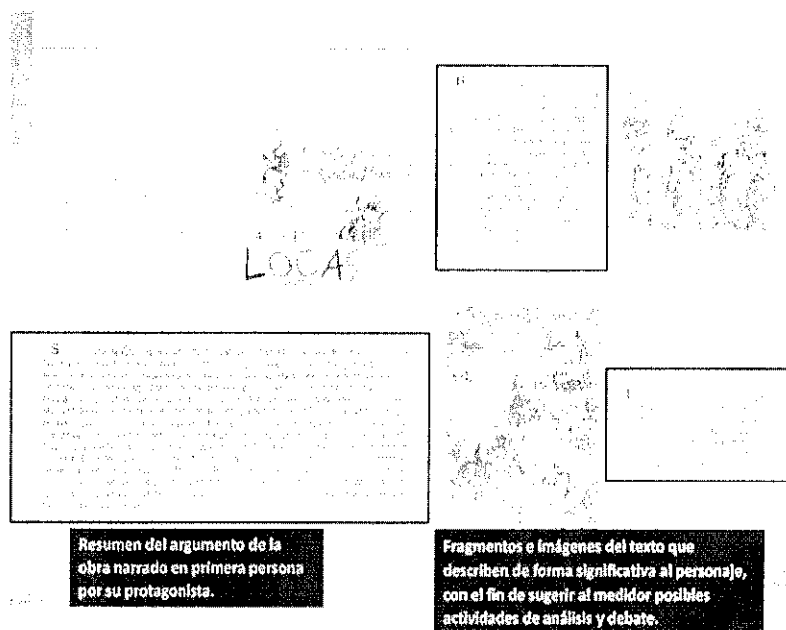
Presentamos, como ejemplo, el material del libro *Las lavanderas locas*, del que hemos escaneado la página correspondiente para poder visualizar la estructura de la publicación.

Resumen: Somos siete amigas, que cada día cargábamos pesados cestos de ropa sucia para lavarla en el río. Nuestro trabajo consistía en coger la ropa sucia, sumergirla en el agua, enjabonarla, aclararla, exprimirla y, finalmente, extenderla sobre los arbustos para que se seque. No nos disgustaba ser lavanderas, pero a veces nos preguntamos si este trabajo lo podrían hacer también los hombres. Aunque nos consideraban las mejores lavanderas de la comarca, no éramos felices porque el dueño de la lavandería era un hombre malvado que nos obligaba a trabajar de sol a sol. Un día una de nosotras, Ernestina, ante el gran montón de ropa grasienta que el dueño de la lavandería nos hacía lavar cada día, nos animó a que nos negáramos a hacerlo y nos pusiéramos a bailar. El señor Aldo Avaro, nuestro jefe, pasó a refírnos y nosotros le lanzamos el montón de ropa sucia encima. Después huimos. Atravesamos el mercado, tocamos las campanas de las iglesias y nos divertimos mucho. Empezamos a hacer fechorías y la gente de los poblados nos temía. Cuando nos veían gritaban: ¡Cuidado! ¡Las lavanderas locas vienen hacia aquí!

Fragmento 1: Había una vez siete lavanderas. Cada día bajaban al río con cestos llenos de ropa sucia. Sus nombres eran: Ana, Susana, Pili, Mili, Dora, Lora, y Ernestina, y todas eran muy buenas amigas. Cuando llegaban al río separaban las prendas y las sumergían en el agua. Las tallaban. Las enjabonaban. Las golpeaban contra las

pedras. Las aclaraban. Las exprimían. Y finalmente las extendían sobre los arbustos para secarlas. Eran las mejores lavanderas de la comarca, pero no eran felices. El dueño de la lavandería, el Señor Aldo Avaro, era un hombrecito malvado que las obligaba a trabajar de sol a sol.

Fragmento 2: Las lavanderas no volvieron a trabajar con el Señor Aldo Avaro. Se casaron con los leñadores. Ellos les construyeron hermosas cabañas de madera para vivir. La gente que pasaba por el bosque los encontraba lavando y cortando leña juntos, más felices que nunca.



Agradecimientos: Este trabajo se ha realizado dentro del Proyecto de Investigación I+D+i "Mejorar la comprensión lectora. Aspectos psicosociales en la construcción del lector" (Ref. PEII 10-0316-4147).

Referencias

- Barth, A. E., Catts, H. W. y Anthony, J. L. (2009). The component skills underlying reading fluency in adolescent readers: a latent variable analysis. *Read Writ*, 22, 567-590.
- Beck, L.L. y MacKeown, M.G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *Reading Teacher*, 55, 10-20.
- Block, C. C., Whiteley, C. S., Parris, S. R., Reed, K. L., Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101, 262-281.
- Caride, J.A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-52.
- Caride, J.A. (2004). ¿Qué añade lo 'Social' al sustantivo 'Pedagogía'. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 55-85.
- Caride, J.A. (2011). La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 18, 37-59.
- Caride, J.A. (2012). Tiempos educativos, tiempos de ocio. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 7-16.
- Chambers, S., Almasi, J. F., Carter, J. C., Rintamaa, M. y Madden, A. (2010). The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers. *Journal of Educational Psychology*, 102, 257-280.
- Dewitz, P., Jones, J. y Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102-126.

- Karbalaei, A. y Rajyashree, K.S. (2010). The impact of summarization strategy training on university ESL learners' reading comprehension. *International Journal of Language Society and Culture*, 30, 41-53.
- Kasten, W. C., Kristo, J. V. y McClure, A. A. (2005). *Living literature. Using children's literature to support reading and language arts*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Kelley, M. J. y Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent: From strategy instruction to student independence*. Newark, DE: International Reading Association.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. y Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Danvers: ASCD.
- OECD (2009). *Annual Report 2009*. Recuperado de <http://www.oecd.org/newsroom/43125523.pdf>
- Pérez-Tornero, J.M. y Sanagustín, P. (2011). De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC. *Lenguaje y Textos*, 34, 17-27.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Presseley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3 (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sipe, L. (1998). The construction of literary understanding by first and second grades in response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 33(4), 376-378.
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476-483.
- Tizio, H. y Nuñez, V. (2009). La formación de lectores y los distintos soportes de la lectura. En S. Yubero, J.A. Caride y E. Larrañaga (Coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 381-385). Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM.
- Winne, P.H. y Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D.J. Hacker, J. Dunlosky y A.C. Graesser (Eds), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale NJ: LEA.
- Wittrock, M.C. y Alessandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27, 489-502.
- Yubero, S. (2003). ¿De qué hablamos cuando decimos educación? En S. Yubero, E. Larrañaga y J.F. Morales (Coords.), *La sociedad educadora* (pp. 9-15). Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2011). Cazando valores, valorando lectores. En, *Leer abre espacios para el diálogo* (pp. 145-150). México: Conaculta.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Sánchez, S. (2012). ¿Somos princesas? Mujeres en la literatura infantil y juvenil. Cuenca: Cepli/Instituto de la Mujer.

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-616-3804-8

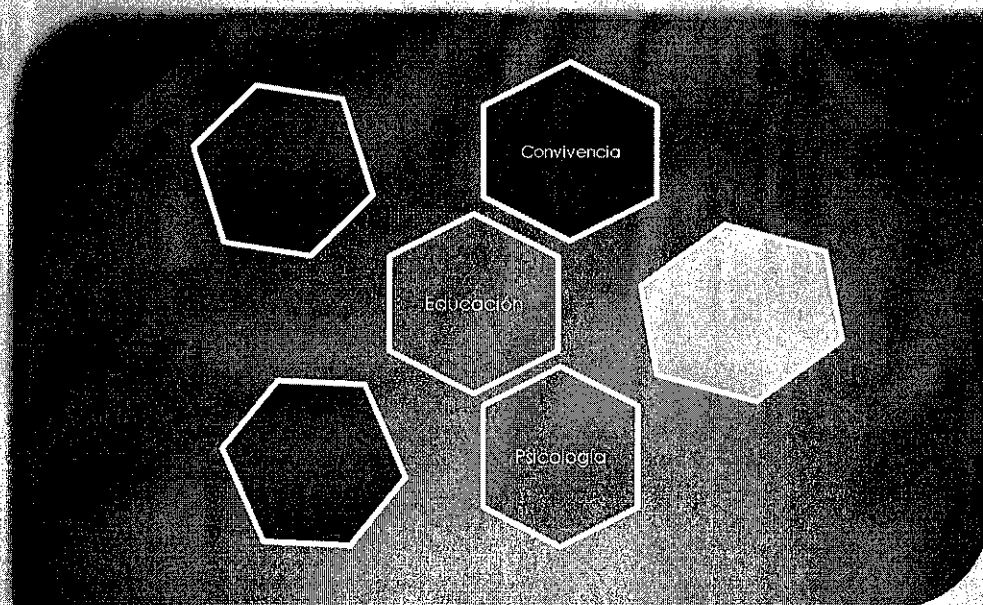
Depósito Legal: AL 333-2013

Distribuye: Asoc. Univ. de Educación y Psicología

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

La Convivencia Escolar:

Un acercamiento multidisciplinar



Comps.
José Jesús Gázquez Linares
M^a del Carmen Pérez Fuentes
M^a del Mar Molero Jurado

ÍNDICE

<i>Ideas de estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (México) acerca del conflicto: Su impacto en la organización escolar</i>	271
José Juan Salinas de la Vega y Azucena Ochoa Cervantes	
<i>Estilos de Interacción en Atención Temprana: un cuestionario para su valoración</i>	279
M ^a Cristina Sánchez López, Claudia Tatiana Escorcía Mora, Encarnación Hernández Pérez y Francisco Alberto García Sánchez	
<i>Educación de actitudes para la convivencia de género. Propuesta psicoeducativa desde la competencia lectora: Proyecto ¿Somos princesas?</i>	287
Santiago Yubero y Elisa Larrañaga	

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

<i>Estudio Descriptivo sobre el Conocimiento Metacognitivo en Comprensión Lectora</i>	295
Olga Arias-Gundín y Raquel Fidalgo	
<i>El papel de la memoria operativa en la comprensión lectora de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje</i>	301
Patricia García y Olga Arias-Gundín	
<i>Evaluación de aptitudes musicales e intelectuales en escolares de la Región de Murcia: diferencias según el nivel de atención</i>	307
Francisco Rafael Lázaro Tortosa, Claudia Sánchez Velasco, M ^a Cristina Sánchez López y María Marco Arenas	
<i>CREATIVITY: Un taller para alumnos de primaria y secundaria con altas capacidades</i>	311
Damián López Rodríguez, Raquel Gómez Masera y Carolina Soubrier Vázquez	
<i>Relatividad del aprendizaje que muestran los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura</i>	315
Francisca Angélica Monroy García	
<i>Uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria: análisis de las diferencias según el género</i>	323
M ^a del Mar Molero Jurado, M ^a del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez Linares y Rocío Parra Codina	
<i>El papel de la evitación experiencial en el rendimiento académico: un análisis de los elementos implicados</i>	329
Luis Jorge Ruiz Sánchez, José Gallego Antonio, Álvaro Ignacio Langer Herrera y Adolfo Javier Cangas Díaz	
<i>Aptitudes musicales en estudiantes de la Región de Murcia (9-13 años) y su relación con el cociente intelectual</i>	335
Claudia Sánchez Velasco, María Cristina Sánchez López, Francisco Rafael Lázaro Tortosa y María Lorena Gómez Pérez	
<i>Resiliencia entre padres de hijos con discapacidad</i>	339
Raquel Suriá Martínez, Ana Rosser Limiñana y Esther Villegas Castrillo	