

# Hekademos

## REVISTA EDUCATIVA DIGITAL



El Currículum y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación.  
RAIMUNDO CASTAÑO CALLE

Intervención educativa en un caso real de problemas de comprensión lectora  
MANUEL RAFAEL LÓPEZ CASTRO

El vacío de una gran filósofa en el bachillerato actual: María Zambrano y Los Caminos hacia la Unidad.  
PILAR RODRÍGUEZ SANTOS

El interés didáctico del grupo.  
MARÍA TERESA DÍAZ MILLÁN

Ensayo sobre identidades.  
ESTHER FERNÁNDEZ QUIRÓS  
CRISTINA ISABEL HERNÁNDEZ TENORIO

Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas.  
ALICIA JAÉN MARTÍNEZ

La importancia de la educación de los Derechos humanos.  
LAURA MOLINA GARCÍA

# Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

**Número 6 – agosto de 2010**

**Revista cuatrimestral**

**HEKADEMOS. Revista Educativa Digital.**  
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS © 2010

Edita: AFOE  
Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo  
Apartado de Correos 13.447  
C.P.:41080 –SEVILLA (ESPAÑA)  
info@hekademos.com  
Telf: 954 948 690 / 954 360 873

Fecha de edición: agosto de 2010

ISSN: 1989 – 3558

[www.hekademos.com](http://www.hekademos.com)



## Director de la Revista

Antonio H. Martín Padilla

## Comité editorial

Alicia Jaén Martínez  
Laura Molina García  
Antonio H. Martín Padilla

## Comité científico

Javier Gil Flores  
(Universidad de Sevilla)

Víctor Álvarez Rojo  
(Universidad de Sevilla)

M<sup>a</sup> Teresa Padilla Carmona  
(Universidad de Sevilla)

Gregorio Rodríguez Gómez  
(Universidad de Cádiz)

Daniel González González  
(Universidad de Granada)

Rakel del Frago Arbizu  
(Universidad del País Vasco)

Inmaculada Asensio Muñoz  
(Universidad Complutense)

Juan Jesús Torres Gordillo  
(Universidad de Sevilla)

La Revista Hekademos no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición.

Esta revista no acepta material previamente publicado. Los autores tienen la responsabilidad de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas, figuras, etc.) de otras publicaciones o con derechos de autor, así como citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaboración un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva del autor o autores del citado trabajo.

**Esta revista es de acceso totalmente gratuito por lo que queda expresamente prohibida la utilización del material publicado (ya sea total o parcialmente) con fines comerciales si no es bajo consentimiento por escrito de la Editorial de esta revista propietaria de los derechos de autor.**

# Presentación



Agosto llega a su fin y con él las merecidas vacaciones de gran parte de la población. Coincidiendo con ello publicamos el sexto número de nuestra revista.

Podemos ver como en cada número la iniciativa que comenzó hace ya casi dos años va tomando forma. Comprobamos con

satisfacción como cada vez son más los profesionales que contactan con nosotros para publicar sus trabajos.

Como viene siendo habitual encontrará una serie de artículos relacionados directamente con la educación y la docencia que nos servirán, como profesionales de éste ámbito, en nuestra práctica diaria.

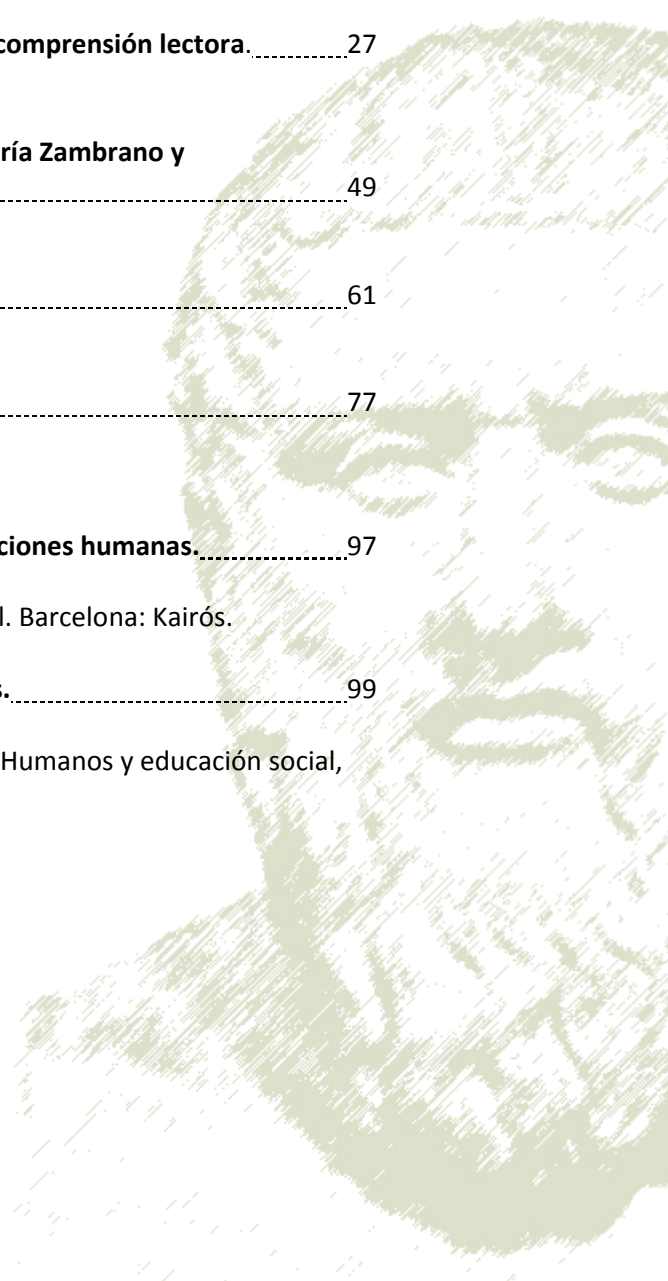
Al igual que siempre no nos queda más que agradecer a todas las personas que eligen la revista Hekademos para publicar sus experiencias y conocimientos, así como a las personas que siguen esta publicación numero tras número.

El próximo número será publicado en el mes de diciembre de 2010 por lo que la Dirección ha establecido el día 3 de diciembre como la fecha tope para la recepción de trabajos. Le recordamos que todo trabajo presentado debe cumplir exhaustivamente las [Normas de publicación](#) que puede descargarse en esta web.

Sevilla 31 de agosto de 2010

# Índice

<b>El Curriculum y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación.....</b>	<b>5</b>
RAIMUNDO CASTAÑO CALLE	
<b>Intervención educativa en un caso real de problemas de comprensión lectora.....</b>	<b>27</b>
MANUEL RAFAEL LÓPEZ CASTRO	
<b>El vacío de una gran filósofa en el bachillerato actual: María Zambrano y Los Caminos hacia la Unidad.....</b>	<b>49</b>
PILAR RODRÍGUEZ SANTOS	
<b>El interés didáctico del grupo.....</b>	<b>61</b>
MARÍA TERESA DÍAZ MILLÁN	
<b>Ensayo sobre identidades.....</b>	<b>77</b>
ESTHER FERNÁNDEZ QUIRÓS CRISTINA ISABEL HERNÁNDEZ TENORIO	
<b>Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas.....</b>	<b>97</b>
ALICIA JAÉN MARTÍNEZ Recensión del libro: Góleman, D. (2008). Inteligencia social. Barcelona: Kairós.	
<b>La importancia de la educación de los Derechos humanos.....</b>	<b>99</b>
LAURA MOLINA GARCÍA Recensión del artículo: Pérez Serrano, G (2005). Derechos Humanos y educación social, en Revista de educación 336, pp. 10 a 39.	



## **El Curriculum y la Atención a la Diversidad en las etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación**

**The Curriculum And Attention to Diversity in the Stage of Basic Education, Primary and Secondary Required, Within the Framework of the Organic Law of Education**

RAIMUNDO CASTAÑO CALLE

Profesor Fac. CC. Humanas y Sociales. Magisterio. Universidad Pontificia de Salamanca.

### **RESUMEN**

En el presente artículo se muestra el desarrollo para la atención a la diversidad que el sistema educativo español establece para las etapas de la educación básica, primaria y secundaria obligatoria, planteado desde el marco de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

En el mismo, se establecen los principios en los que se inspira el sistema educativo, entre ellos: la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación.

Así mismo, se desarrollan los distintos aspectos relacionados con la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y se establecen algunas de las posibles medidas de refuerzo para atender a la diversidad de estos alumnos.

**Palabras Clave:** atención a la diversidad, equidad, inclusión educativa, igualdad de oportunidades, calidad de la educación.

### **ABSTRACT**

This article shows the development for the attention to the diversity of the Spanish education system for the stages of basic education, primary and lower secondary, raised from the framework of the Education Law.

In it, laying down the principles which inspired the educational system, including: equity, ensuring equal opportunities, including educational and non-discrimination. Also, shows the various aspects of care to students with specific educational support needs and establish some of the possible reinforcement measures to address the diversity of these students.

**Keywords:** Attention to diversity, equity, inclusive education, equal opportunities, quality of education.

## INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios de los estudiantes de todo el Estado Español, existiendo algunas diferencias en el desarrollo de esta Ley en función de la capacidad de las diferentes Comunidades Autónomas para ajustar algunos aspectos del currículum y de la organización de la respuesta a sus necesidades particulares.

En ella se reiteran los principios y derechos reconocidos en la Constitución defendiendo una nueva ley de calidad con equidad para todos, insistiendo en el carácter inclusivo de la educación, en igualdad de trato y no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia.

El sistema educativo español se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza no universitarios de forma que asegura la transición entre los mismos y, dentro de cada uno de ellos. La educación primaria, 6-12 años, y la educación secundaria obligatoria (ESO), 12-16 años, constituyen la educación básica, considerada obligatoria y gratuita para todas las personas; comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años, cumplidos en el año en que finalice el curso, en las condiciones propuestas en la LOE.

La Ley también prevé que las enseñanzas del sistema educativo español de los niveles no universitarios se adapten al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de tal manera que se garantice el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo.

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se tomarán las medidas organizativas y curriculares necesarias, de acuerdo con la presente Ley.

## PLANTEAMIENTOS PREVIOS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Una de las particularidades que definen a la sociedad actual es el cambio continuo, acelerado y constante en el que se encuentra inmersa. El avance de los conocimientos, el progreso tecnológico y científico, las posibilidades de comunicación y de movilidad a lo largo y ancho del mundo derivan en una cultura de la globalización en la que personas procedentes de distintos países, con diferentes expectativas, capacidades, experiencias, ideas, religiones, grupos sociales, costumbres o culturas pueden convivir personal o virtualmente en un mismo espacio o estar comunicadas por vía tecnológica; personas que componen una sociedad diversa que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diversidad, buscando en sus conocimientos e intercambios motivos y razones suficientes para el enriquecimiento de todos.

La diferencia, en sí, enriquece la vida humana y genera complementariedad, lo que resulta empobrecedor es que ese "ser diferentes" converja en desigualdad, en falta de equidad y en injusticia social. Por lo tanto, la diversidad es una de las características de la conducta y de la condición humana que se manifiesta tanto en el comportamiento y en el modo de vida de las personas, como en sus modos y maneras de pensar. Esta diversidad tiene una amplia repercusión en las aulas, puesto que es en ese espacio educativo en el que se dan de forma continua y permanente manifestaciones de la diversidad de los alumnos que las conforman.

## EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD

Según se establece en el diccionario de la Real Academia Española (1970), la diversidad (del lat. *diversitas*, *-ātis*) supone variedad, desemejanza, diferencia.

Frente a las semejanzas existen multitud de diferencias personales, individuales, que definen a cada uno como seres únicos y diferenciados a todos los demás, de ahí, señalan Arnaiz y de Haro (1997) que los alumnos puedan presentar diversidad de ideas, de experiencias y de actitudes, diversidad de estilos de aprendizaje (inducción, deducción, pensamiento crítico...), diversidad de ritmos, diversidad de intereses, de motivaciones y de expectativas, diversidad de capacidades y de ritmos de desarrollo, e

incluso, la necesidad de respuesta a otras diversidades como la cultural, étnica, lingüística, presentes en la sociedad y, consecuentemente, en la escuela y que obedecen, en parte, al aumento del fenómeno migratorio, simbolizado por la presencia en las aulas de niños pertenecientes a otras culturas, pero también responde a nuestra riqueza cultural como país. Con ello se confirma el carácter abierto y dinámico que sostiene el concepto de diversidad, intentando responder a las necesidades que presentan los alumnos como fruto de sus diferencias.

El ámbito de la educación no debe ser ajeno a la preocupación por la diversidad que caracteriza a las sociedades actuales. Los distintos ámbitos educativos atienden a la diversidad si parten de las diferencias y las aprovechan para el crecimiento personal y colectivo de las personas. Educar en la diversidad supone pensar en una escuela para todos, una escuela que incluya las diferencias y excluya las desigualdades, en unas posibilidades sociales no excluyentes para nadie y en dar a cada uno lo más útil y beneficioso para que consiga avanzar en su crecimiento a partir de lo que es y desde donde se encuentra.

El tratamiento de la diversidad ha sido muy diferente a lo largo del tiempo y prueba de ello son los diferentes marcos normativos del sistema educativo español. La Ley 14/1970, General de Educación, aproxima por primera vez la educación especial al sistema educativo ordinario, como una modalidad educativa más, no como complemento sanitario sino como un tratamiento educativo integral en la atención a la diversidad del alumnado. Dedicó el capítulo VII a la educación especial, estableciendo en el artículo 49.1 que: *“tendrá como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultados del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad”*.

Por otra parte, el artículo 49 de la Constitución Española recoge la necesidad de que los *“los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”*. Posteriormente, dicho artículo se desarrollaría a través de la Ley 13/1982 de

Integración Social del Minusválido (LISMI). Los principios que la inspiran se fundamentan en los derechos que el artículo cuarenta y nueve de la Constitución reconoce a los disminuidos en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales para su completa realización personal y su total integración social, y a los disminuidos profundos para la asistencia y tutela necesarias.

Es de destacar, así mismo, el importante avance logrado en el ámbito de la atención educativa a la diversidad a través del papel que desempeñaron tanto la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en su capítulo V, la educación especial (art. 36 y 37) y en su Título V, la compensación de las desigualdades en la educación ( art. 63 a 67), como el desarrollado por la Ley Orgánica 9/1995, de la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEG) en la que determinados aspectos sobresalientes son incorporados en las disposiciones adicionales. La segunda establece que las Administraciones educativas deben garantizar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

En la actualidad, la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), es la que regula la educación de los estudiantes de todo el estado español, estableciendo la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. De este modo, se trata de responder a las demandas educativas que la diversidad de alumnos requiere, sin ningún tipo de exclusión.

Como indica el informe Delors (1996), enseñar y aprender la diversidad de la especie humana es una de las tareas fundamentales de la educación para el siglo XXI. Por ello, en los comienzos del nuevo siglo, es necesario mejorar la calidad de la educación, y que ese beneficio llegue a todos los jóvenes, sin exclusiones, por lo que la calidad y la equidad deben ser dos principios indisolubles. Evaluaciones internacionales recientes han puesto de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos.

## PRINCIPIOS Y FINES RECOGIDOS EN LA LOE EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El sistema educativo, en el marco de la atención a la diversidad, se inspira en los siguientes principios (LOE, art. 1):

a) <i>La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.</i>
b) <i>La equidad en la educación, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas, sociales y las derivadas de discapacidad.</i>
c) <i>La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.</i>
d) <i>La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.</i>
e) <i>La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.</i>
f) <i>El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.</i>

Además, son fines propios del sistema educativo español, en el marco de la atención a la diversidad, los siguientes (LOE, art. 2):

a) <i>La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.</i>
b) <i>La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.</i>
c) <i>El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos.</i>
d) <i>La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</i>

## UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La LOE establece que la educación es el medio de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales con el objetivo fundamental de lograr la cohesión social. Por éste y otros motivos, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.

Uno de los principios fundamentales que preside la LOE consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo. Lograr una educación y una formación de calidad sin que ese bien se limite únicamente a algunas personas o sectores sociales, resulta indispensable en el momento actual.

Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto. Esta preocupación por ofrecer una educación que responda a las necesidades y demandas planteadas por las personas y los grupos sociales ha sido un planteamiento histórico, reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos.

## LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN, LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL ÁMBITO DE LA LOE

TITULO II: EQUIDAD EN LA EDUCACION	
<b>CAPITULO I: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo</b>	
Sección Primera: alumnos que presentan necesidades educativas especiales	Por circunstancias sociales
	Por discapacidad (física, psíquica, sensorial)
	Por trastornos graves de conducta
Sección Segunda: alumnado con altas capacidades intelectuales	
Sección Tercera: alumnos con integración tardía en el sistema educativo español	Proceder de otros países
	Cualquier otro motivo
<b>CAPITULO II: Compensación de las desigualdades en educación</b>	
Factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole	

Tabla 1. La equidad en la educación.

La **equidad en la educación** es uno de los principios del actual sistema educativo a través del cual se debe garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y debe actuar como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

El título II de la LOE garantiza dicho principio. El capítulo I (art. 71 a 79) de este título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y dispone los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Precisan atención educativa específica:

- 1) Los **alumnos con necesidades educativas especiales** que requieren, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. (art. 73 a 75).

La escolarización de estos alumnos se regirá por los principios de normalización e inclusión, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Dicha escolarización comenzará y finalizará con las edades establecidas con carácter general para el nivel y la etapa correspondiente, introduciéndose medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando sea necesario. Sólo se llevará a cabo en unidades o centros de educación especial cuando las necesidades del alumno no son atendidas en el marco de atención a la diversidad de los centros ordinarios. En este caso, la escolarización podrá extenderse hasta los veintiún años.

La atención integral al alumnado con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento en que la necesidad sea identificada, realizándose lo más tempranamente posible.

- 2) Los **alumnos con altas capacidades intelectuales** (art. 76 y 77). Se escolarizarán en un contexto normalizado, en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus

características. Para ofrecerles la atención y las ayudas educativas que necesitan, además de su identificación temprana, los centros deberán concretar la oferta educativa y las medidas para el desarrollo de sus capacidades desde un contexto escolar normalizado.

Independientemente de la edad de los alumnos, se podrá flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo de acuerdo con las normas establecidas al efecto, de forma que pueda anticiparse un curso el inicio de la escolarización en la etapa o reducirse la duración de la misma, cuando se prevea que son estas las medidas más adecuadas para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.

En el caso de las enseñanzas de régimen general, la medida de incorporar a los alumnos a un curso superior al que le corresponde por su edad podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias.

- 3) Los **alumnos que se han integrado tarde en el sistema educativo español** (art. 78 y 79) por proceder de otros países o por cualquier otro motivo y que pueden requerir una atención educativa diferente a la ordinaria.

Atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, se les debe garantizar la escolarización, de modo que se puedan incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y poder continuar con aprovechamiento su educación.

El desarrollo de programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas, o carencias en sus competencias o conocimientos básicos será simultáneo a la escolarización en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

Los alumnos que presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al grupo correspondiente a su edad.

Por otra parte, el capítulo II (art. 80 a 83) hace referencia a las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables. Se ha de asegurar una intervención educativa preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores.

Para poder regular la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo las distintas administraciones educativas contemplarán los siguientes principios (LOE, art. 71):

a) Disponer de los medios necesarios para que el alumnado alcance su desarrollo personal, intelectual, social y emocional, junto con los objetivos establecidos con carácter general en la LOE.
b) Asegurar los recursos para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
c) Establecer los procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de estos alumnos. La atención integral se iniciará desde el momento en que las necesidades sean identificadas y se regirá por los principios de normalización e inclusión.
d) Garantizar la escolarización así como regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado.

Además, entre los recursos a utilizar para el logro de los fines anteriormente señalados, caben señalar (LOE, art. 72):

a) Disponer del profesorado, de profesionales cualificados y de los medios y materiales para promover la atención y formación a estos alumnos.
b) Dotar a los centros públicos y privados concertados de los recursos para atender a este alumnado.
c) Colaborar con las administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización e incorporación de este alumnado al centro educativo.
d) Adaptaciones y diversificaciones curriculares para facilitar al alumnado el logro de los fines establecidos.

**La inclusión educativa**, que se propone prestar la atención que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad, es otro de los principios del actual sistema educativo.

En este proceso de inclusión educativa colaborarán alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajen en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales, con el fin de ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente.

Son principios fundamentales de la inclusión educativa los siguientes:

a) Educar en el respeto a los derechos humanos y de acuerdo con los valores y principios democráticos.
b) Considerar la diversidad de todas las personas de la comunidad educativa como un hecho valioso que enriquece a todo el grupo y favorece la interdependencia y la cohesión social.
c) Buscar la equidad y la excelencia para todos los alumnos, reconociendo su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
d) Mejorar el aprendizaje de todo el alumnado adaptando la atención educativa a las características individuales.

**La igualdad de oportunidades** se fundamenta, según Muntaner (2000), en que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas, de su sexo, raza o clase social.

La atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades se convierten en los ejes sobre los que se conforma el nuevo modelo de enseñanza, que se caracteriza por ofrecer una variedad de alternativas, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas y en el propio funcionamiento de la institución, como elemento indispensable para atender a la diversidad y permitir que sea la escuela la que se adapte al alumno y no a la inversa.

## ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad, entendida como un principio y no como una medida de unos pocos abarca, en el actual sistema educativo español, a todas las etapas educativas y a todos los alumnos: Infantil (etapa educativa única, con entidad propia y de carácter voluntario), Primaria y ESO

### **La etapa de la educación primaria**

De carácter obligatorio y gratuito, comprende seis cursos académicos que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad y que están organizados en tres ciclos de dos años académicos cada uno y en áreas con un carácter global e integrador.

Etapa	Ciclo	Curso	Años
PRIMARIA	1º (6-8 años)	1º primaria	6 - 7
		2º	7 - 8
	2º (8-10 años)	3º primaria	8 - 9
		4º	9 - 10
	3º (10-12 años)	5º primaria	10 - 11
		6º	11 - 12

Tabla 2. Organización de la etapa de educación primaria

La LOE en su art. 17.d establece para esta etapa que hay que conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Por otra parte, el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, en su art. 13 pone énfasis especial en la atención a la diversidad del alumno, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje, y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo en cuanto se detecten estas dificultades. Uno de los objetivos de esta etapa es el de conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad (art. 3.d.)

La intervención educativa en esta etapa contempla como principio la atención a un alumnado diverso, diversidad que se manifiesta tanto en las formas de aprender como en las características personales que condicionan el propio proceso de aprendizaje.

Las medidas de atención que permitan garantizar una educación de calidad para todos, lograr su éxito y responder a las distintas necesidades, se plantean de forma que se apliquen tan pronto como se detecten las dificultades.

### ***La etapa de la educación secundaria obligatoria.***

De carácter obligatorio y gratuito, comprende cuatro cursos académicos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad. Con carácter general, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario hasta los dieciocho años de edad, cumplidos en el año en que finalice el curso.

El art. 22.4 de la LOE establece que la ESO se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, correspondiendo a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros una organización flexible de las enseñanzas.

Entre las medidas que se contemplan se pueden señalar las siguientes (LOE, art. 22.5): las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la ESO por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente (LOE, art. 22.7).

Por otra parte, en el artículo 12 del R.D. 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, se establecen las medidas orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y de los objetivos de la etapa.

## MEDIDAS DE APOYO, ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN LAS ETAPAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

La respuesta educativa a la diversidad es un conjunto de actuaciones dirigidas al alumnado y a su entorno para favorecer una atención personalizada que facilite el logro de las competencias básicas y los objetivos de la educación básica.

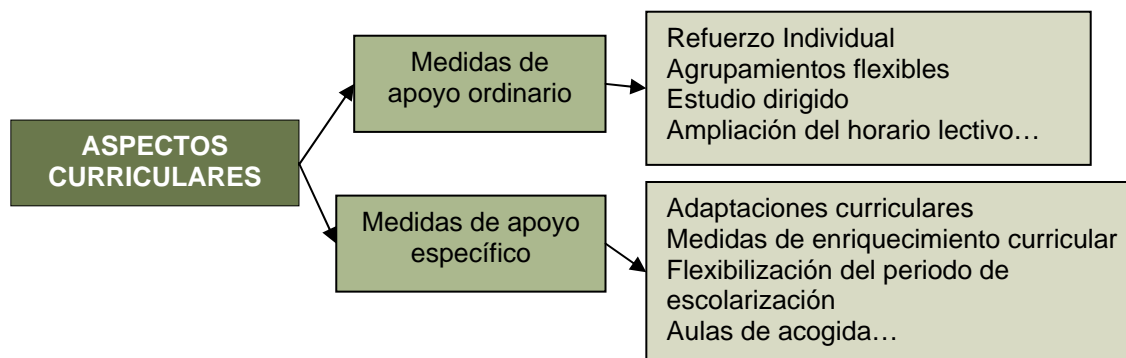
Las administraciones educativas tienen la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades en la educación de todos los ciudadanos. No obstante, dada la desigualdad existente, la respuesta de una escuela comprensiva a la diversidad de los alumnos supone tener en cuenta una serie de medidas, de carácter organizativo y curricular, tanto en la educación primaria como en la ESO.

Los aspectos organizativos tienen que ver con la necesidad de establecer espacios de atención educativa, lugares comunes a todos los estudiantes o diferenciados para los alumnos con necesidades educativas específicas, o definir cuándo y en qué momentos se prestarán los apoyos, refuerzos o adaptaciones para conseguir los objetivos educativos. Se contemplan, así mismo, los recursos personales y materiales requeridos en cada caso, así como la coordinación necesaria entre todos los profesionales que intervienen con cada estudiante.



Esquema 1. Recursos organizativos

El segundo aspecto a tener en cuenta es el desarrollo del currículum que ha de cursar el alumno con necesidades educativas específicas. Para ello, pueden adoptarse medidas tanto de carácter ordinario como de carácter extraordinario.



Esquema 2. Desarrollo del currículo

## MEDIDAS DE APOYO ORDINARIO

Van dirigidas a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en los aspectos básicos e instrumentales del currículo y que no hayan desarrollado convenientemente los hábitos de trabajo y estudio. Estas medidas deberán permitir la recuperación de los hábitos y conocimientos no adquiridos. Se organizan en:

- Refuerzo individual en el grupo ordinario. El refuerzo educativo se entiende como una actuación coordinada del profesorado que interviene en todo un grupo de alumnos o en individuos concretos, dentro de la actividad docente ordinaria. Se pretende que el alumnado adquiera los conocimientos considerados básicos para seguir el programa del grupo y que no haya que tomar medidas de mayor importancia.
  - ✓ Medidas dirigidas al grupo: agrupamiento flexible en determinadas áreas, presencia de dos profesores en el aula con un grupo, aprendizaje cooperativo, acciones con objetivos específicos como mejora de la convivencia, técnicas de estudio...
  - ✓ Medidas dirigidas a individuos: actividades de refuerzo a realizar en el aula, trabajo personal tutorizado por un profesor, grupos de refuerzo fuera del horario lectivo ordinario...
- Agrupamientos flexibles: refuerzo colectivo a un grupo de alumnos.
- Ampliación del horario lectivo: dando más horas de clase en algunas materias, especialmente las instrumentales.
- Estudios dirigidos

## **MEDIDAS DE APOYO ESPECÍFICO PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

El objetivo de estas medidas es facilitar la accesibilidad al currículo a estos alumnos de educación primaria y secundaria obligatoria. Se pueden utilizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo siguiendo los procedimientos oportunos.

Las adaptaciones curriculares son una estrategia de planificación y actuación docente. Las adaptaciones curriculares -entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas- son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivaciones e intereses, ritmos y estilos de aprendizaje... La elaboración de las adaptaciones curriculares supone un esfuerzo que implica a todo el equipo docente y contar con información sobre su proceso de elaboración o con modelos para su redacción, puede facilitar enormemente la labor.

## **MEDIDAS DE APOYO ESPECÍFICO PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

Las medidas educativas que se pueden adoptar con estos alumnos, tanto de educación primaria como de secundaria, tendrán por objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y de su personalidad.

Las necesidades educativas que pueden presentar no son homogéneas sino particulares de cada alumno concreto, condicionadas por circunstancias muy diversas en relación a las capacidades personales que posee, el momento evolutivo en que se encuentra, el ambiente en que se desarrolla, etc. Aún así algunas de las necesidades educativas más comunes de este alumnado se concretan en medidas de enriquecimiento curricular: ampliaciones curriculares y adaptaciones curriculares de enriquecimiento, presentación de contenidos con diversos grados de dificultad, agrupamientos flexibles, adecuación de recursos didácticos, propuesta de variedad de

actividades y, en los casos que se requiera y con carácter excepcional, la flexibilización de la duración de cada una de las etapas del sistema educativo (incorporación del alumnado con altas capacidades a un curso superior del que le correspondería); la excepcionalidad de esta medida requiere un riguroso proceso en el que se acredite que ésta es la mejor medida para adoptar con un alumno concreto y que supone un beneficio en el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **MEDIDAS DE APOYO ESPECÍFICO PARA EL ALUMNADO QUE SE INCORPORA TARDÍAMENTE AL SISTEMA EDUCATIVO**

Cuando presenten graves carencias en lengua española se incorporarán a un aula de acogida, en caso de que el centro cuente con ella, donde recibirán una atención específica que será simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

Quienes presenten un desfase en su nivel de conocimientos de más de un ciclo, se podrán escolarizar en el curso inferior al que les correspondería por edad.

Los alumnos cuya lengua materna sea distinta del español y presenten graves carencias lingüísticas en esta lengua, cursarán en el tercer ciclo el programa específico de español para extranjeros, en las condiciones que establezca la Consejería competente en materia de educación, y en el horario correspondiente a la segunda lengua extranjera.

## **OTRAS MEDIDAS EXTRAORDINARIAS**

### **Respuesta educativa específica para alumnos con alguna enfermedad.**

**Las aulas hospitalarias.** Son unidades escolares surgidas dentro del hospital para la atención escolar de los niños que durante un período de tiempo, más o menos prolongado, dejan de asistir al colegio de forma regular por padecen diversos trastornos físicos, enfermedades, roturas, operaciones,... por lo que deben ser ingresados en un hospital.

En las aulas hospitalarias se pueden llevar a cabo actuaciones para el refuerzo y el desarrollo de las técnicas instrumentales básicas, estrategias para el fomento de la

lectura, acciones para trabajar la atención educativa con el fin de asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y evitar el desfase escolar que pudiera derivarse de su situación, acciones para compensar su aislamiento afectivo-social y generar un ambiente dinámico, creativo y participativo, actuaciones lúdicas para reforzar el desarrollo de la personalidad y romper el aislamiento que produce el ingreso en un hospital, actuaciones dirigidas a mejorar la situación personal, psicoafectiva y social del niño hospitalizado, actuaciones para asegurar la coordinación entre los distintos profesionales que intervienen en la atención educativa del alumnado enfermo; actuaciones para favorecer el proceso de comunicación entre los alumnos con sus centros de referencia mediante el uso de las TIC, así como facilitar la incorporación a su centro educativo una vez transcurrido el periodo de convalecencia...

**Atención Domiciliaria.** Creación, en las diferentes comunidades autónomas, de unos servicios de atención domiciliaria que intentan paliar el desfase escolar que sufren muchos niños como consecuencia de una enfermedad crónica o un traumatismo severo y que al ser dados de alta en el hospital se ven obligados a pasar un período de convalecencia en sus domicilios.

## CONCLUSION

La diversidad está presente en todos los ámbitos de nuestras vidas, a nivel personal, laboral, social económico y cultural. La escuela debe estar abierta a la aceptación de cada uno con sus peculiaridades, ofreciendo una respuesta a las necesidades diferenciales que faciliten una igualdad de oportunidades más real.

La respuesta educativa a la diversidad es un conjunto de actuaciones dirigidas al alumnado y a su entorno con el propósito de favorecer una atención personalizada que facilite el logro de las competencias básicas y los objetivos de las etapas de la educación básica. Dicha respuesta se debe concretar en una serie de medidas curriculares y organizativas de tal manera que cualquier alumno/a pueda beneficiarse de todas aquellas que mejor se adapten a sus características, intereses y motivaciones para el desarrollo de las competencias básicas.

El apoyo en el grupo ordinario, los desdoblamientos de grupo, las adaptaciones del currículo, los programas de diversificación, el refuerzo escolar, programas específicos para el aprendizaje del español o la respuesta educativa específica para alumnos con alguna enfermedad son solo algunos de los ejemplos de estas medidas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz Sánchez, P. y de Haro Rodríguez, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. Actas del I Congreso Nacional de EE, Madrid, 19-21 febrero
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI. Madrid: Santillana. (Bajado de internet en mayo de 2010 en la dirección [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF))
- Muntaner, Joan J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), (2000). *Islas Baleares*. (Bajado de internet en junio de 2010 en la dirección <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>)
- Real Academia Española (1970). Diccionario de la lengua española. Decimonovena edición. Madrid, Espasa-Calpe.

## FUENTES ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

- Ministerio de Educación. Educación inclusiva en el sistema educativo. Consultado en internet en abril de 2010 en la dirección: <http://www.mepsyd.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>
- Ministerio de Educación. Atención a la diversidad. Consultado en internet en mayo de 2010 en la dirección [http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion\\_diversidad/05\\_06.htm](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/05_06.htm)
- Ministerio de Educación. Atención a la diversidad. Consultado en internet en mayo de 2010 en la dirección [http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion\\_diversidad/04\\_04.htm](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/04_04.htm)

- Ministerio de Educación. Orientación educativa.  
Consultado en internet en mayo de 2010 en la dirección  
[http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion\\_diversidad/06\\_07.htm](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/06_07.htm)
- Ministerio de Educación. Educación inclusiva en el sistema educativo.  
Consultado en internet en junio de 2010 en la dirección  
<http://www.mepsyd.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>
- Necesidades específicas de apoyo educativo.  
Consultado en internet en mayo de 2010 en la dirección  
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenido/s/B/ProfesoradoEnRed/NecesidadesEducativasEspeciales/Seccion/AltasCapacidades/ContenidoAltasCapacidades&idMenu=mE1&idSeccion=27351#Necesidades>

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE, 6-VIII-1970)
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. (BOE, 29-XII-1978)
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. (BOE, 30-IV-1982)
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE, 4-VII-1985)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, 4-X-1990)
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE, 21-XI-1995)
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. (BOE, 31-VII-2003)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (BOE, 4-V-2006)
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil. (BOE, 4-I-2006)
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria. (BOE, 8-XII-2006)

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

RAIMUNDO CASTAÑO CALLE

- Doctor en Ciencias de la Educación.
- Licenciado en Pedagogía Terapéutica.
- Diplomado en Magisterio.
- Profesor del área de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Coordinador General del Practicum de enseñanza en Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Salamanca.



## Intervención educativa en un caso real de problemas de comprensión lectora

### Educational intervention in a case study related to problems with reading comprehension

MANUEL RAFAEL LÓPEZ CASTRO

Profesor Centro de Educación Permanente EL VALLE. Jaén

#### RESUMEN

En las dificultades de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora, el sujeto no es capaz de extraer ideas ni conclusiones a partir de un texto. Además, tampoco suele relacionar estas ideas, quedando su interpretación seriamente perjudicada aunque tenga la capacidad de leer fluidamente.

Al afectar el problema a la lectura, se ven perjudicadas las demás áreas instrumentales, y el resto de materias curriculares, llegando en algunos casos a ocasionar problemas de carácter social así como de autoestima.

Por este motivo, cuando se observan casos de este tipo, es crucial realizar una evaluación adecuada así como una intervención en un breve espacio de tiempo.

En el presente trabajo se describe el caso de un alumno con problemas de comprensión lectora. Este alumno fue objeto de evaluación mediante diversos tipos de pruebas y técnicas tras cuyos resultados se diseñó una intervención global, que se extendía a distintos ámbitos. Como resultado, el alumno mejoró notablemente su capacidad de comprensión de textos.

**Palabras Clave:** aprendizaje, dificultad de aprendizaje, dificultad para la lectura.

#### ABSTRACT

When learning disabilities related to reading comprehension occur, the student is not able to get ideas from a text. For people suffering this kind of learning disabilities use to fail when trying to establish relationships between these ideas, being their understanding seriously damaged although in appearance they are able to read fluently.

Difficulties on reading affect not only to instrumental areas but also to the rest of educational subjects. In some cases this type of troubles can cause social adaptation and self-esteem problems.

This is the reason why it is very important to make a right evaluation and intervention when cases of this kind arise.

In the present article a case of a student affected by difficulties on reading comprehension is described. This student was evaluated by means of a sort of different test and techniques. After this, a general intervention was developed. As a result, the student improved his reading comprehension skills.

**Keywords:** learning, learning difficulty, reading difficulty.

## INTRODUCCION

### ¿POR QUÉ SE HA LLEVADO A CABO ESTA EXPERIENCIA?

A.J.M.L. era un alumno de 16 años que estudiaba el 4º curso de Educación Secundaria en un I.E.S. en la ciudad de Jaén durante el curso 2009/2010.

Según afirmaban, el alumno, su entorno más cercano y sus profesores de cursos pasados, su rendimiento escolar había caído sustancialmente al comienzo de la Educación Secundaria siendo sus resultados escolares algo mejores en Primaria. La llegada a la Educación Secundaria supuso el inicio de sus dificultades. Sus calificaciones empezaron a bajar de forma alarmante, si bien el alumno afirmaba dedicar tiempo al estudio. Cuando se le preguntaba por la causa de sus problemas solía argumentar que no era capaz de retener lo estudiado.

**Dadas las dificultades que el alumno presentaba, tras una serie de entrevistas entre la familia y el tutor, se decidió comenzar un proceso de evaluación e intervención que permitiera al sujeto superar sus dificultades.**

Además, se solicitó asesoramiento por parte del Equipo de Orientación de la zona. Las dificultades del alumno afectaban a las áreas instrumentales, repercutiendo, consecuentemente, en todas las materias curriculares.

En lo que a las **áreas instrumentales** se refiere, el alumno mostraba dificultades en todas, aunque estas diferían de un área a otra. De esta forma, se observaron las siguientes:

- **Lectura:** En este apartado es donde presentaba más dificultades. Le costaba mucho entender los diferentes textos que se le proponían. Si se le pedía que relatase con sus propias palabras lo que había leído, era incapaz de resumirlo de una forma efectiva y normalmente aludía a aspectos superfluos del texto.  
Otro aspecto de las dificultades que presentaba es que si durante la lectura se le pedía, que extrajese una conclusión de la frase que acababa de leer no era capaz de hacerlo adecuadamente.
- **Escritura:** La escritura se veía también afectada. El alumno era incapaz de escribir un texto compuesto por tres o cuatro frases de una forma entendible. Sus producciones escritas consistían en frases que mantenían cierta relación

aunque de forma algo inconexa. Cuando se le pedía que escribiera relatos biográficos o hechos de su vida cotidiana su nivel de escritura aumentaba en cierta medida, aunque sin alcanzar los niveles del resto de sus compañeros de clase.

- **Cálculo y problemas:** En cálculo, A.J.M.L. no presentaba dificultades en la realización de las operaciones (suma, resta, divisiones, multiplicaciones, ecuaciones...), teniendo un rendimiento similar al del resto de sus compañeros de clase. Sus problemas aumentaban de forma considerable en la resolución de problemas. Los más sencillos, de los cuales era posible extraer directamente la operación a realizar del enunciado, era capaz de hacerlos, aunque con cierta dificultad. En cambio, cuando se trataba de problemas en los que las operaciones a realizar aparecían en el enunciado de forma implícita, el sujeto tenía muchos problemas y normalmente elegía operaciones erróneas aunque luego era capaz de resolverlas correctamente.

Al verse afectadas las materias instrumentales, **el resto de materias curriculares**, en mayor o menor grado, también se resentían y el rendimiento en éstas era más bajo que la mayoría de sus compañeros dado que todas las asignaturas requieren, de una forma u otra, el dominio de las destrezas donde el sujeto presentaba dificultades.

A nivel de **interacción social** la relación de A.J.M.L. con sus compañeros y profesores era buena. Todos lo señalaban como un chico cordial y amable. No obstante sus profesores afirman que el alumno se sentía angustiado en clase cuando tenía que realizar alguna actividad relacionada con la lectura o escritura. Según manifestaban, esto podría deberse a que el sujeto temía el desprecio de sus compañeros a causa de sus reiterados errores. El alumno empezaba a sentirse retraído en su vida cotidiana.

**La familia** se mostraba preocupada por la situación. Las calificaciones de A.J.M.L. habían caído sustancialmente y temían que pudiera no ser capaz de superar la Educación Secundaria Obligatoria. Por este motivo solicitaron ayuda al tutor y éste a su vez demandó el asesoramiento del Equipo de Orientación de la zona.

## LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA COMPRENSION LECTORA

Antes de comenzar con la evaluación, resultaba necesario definir qué causas (factores desencadenantes) motivan la aparición de problemas de comprensión lectora. Con esto se pretendía determinar los elementos rasgos definitorios propios de las dificultades de comprensión que se esperaban encontrar en la evaluación.

De esta forma, en problemas de comprensión lectora se suelen encontrar los siguientes **factores desencadenantes** (*García Vidal, González Mayor, 2000*):

- **Limitaciones de la memoria de trabajo:** Este tipo de memoria es necesario para interpretar ideas al mismo tiempo que relacionarlas, por tanto, deficiencias en la memoria de trabajo pueden ocasionar dificultades de aprendizaje de comprensión.
- **Dificultades relacionadas con los procesos léxicos:** Para poder comprender bien un texto resulta necesario un cierto grado de automatización de los procesos léxicos que permita poder centrar la atención en la comprensión. Si un sujeto no es capaz de entender el significado de un grupo de palabras perteneciente a un texto la comprensión puede verse afectada.
- **Dificultades en el proceso de supresión:** Ese tipo de proceso consiste en la eliminación de lo irrelevante para utilizar solo lo relevante de un texto para una comprensión global del mismo. Están relacionadas con déficit de atención que impiden focalizar a esta adecuadamente.
- **Dificultades estratégicas:** A causa de todo esto, el sujeto será incapaz de crear adecuadamente *microestructuras* (ideas a partir de una frase), *macroestructuras* (ideas a partir de un grupo de frases o párrafo), y *superestructuras* (ideas a partir de un texto).

Como consecuencia de esto, el sujeto no será capaz de extraer conclusiones de un texto y si las obtuviera será porque las ideas vienen reflejadas explícitamente en el texto leído, o bien porque se trata de conclusiones erróneas.

En relación con las dificultades en la formación de las microestructuras, las macroestructuras y las superestructuras tres procesos pueden verse afectados:

1. *Formación de inferencias puente*: estas inferencias permiten la interconexión entre las distintas proposiciones del texto. En el sujeto con problemas de comprensión se verán afectadas.
2. *Acceso al conocimiento previo*: también se ve afectado. El sujeto no puede relacionar el contenido de una frase con el de las anteriores, ni es capaz de relacionarlo con el conocimiento previo obtenido a partir de su experiencia cotidiana presente en la memoria a largo plazo.
3. *Procesos de autorregulación*: No es capaz de controlar si esta leyendo bien o mal ni de emplear estrategias que le permitan mejorar su comprensión de forma autónoma.

## EVALUACION

### Aspectos evaluados

Respecto a los **aspectos que se evaluaron**, una vez estudiado el caso, el orientador del centro determinó que se tuvieran en cuenta los siguientes:

(1.) *Procesos de construcción del texto base*: Se incluyeron los procesos que se encargaban de la construcción de la representación mental del significado del texto:

- Proceso de elaboración de la microestructura que implica el procesamiento de las oraciones y el establecimiento de relaciones entre las proposiciones adyacentes.
- Proceso de elaboración de la macroestructura. Este proceso consiste en extraer la información fundamental de cada una de las proposiciones.
- Procesamiento de la superestructura: Esquema general del texto donde se interrelacionan las diferentes informaciones aportadas del texto, es su estructura general.

(2.) *Acceso a los conocimientos previos y uso de estos durante la lectura*. Si el sujeto no tenía un acceso a los conocimientos previos (derivados de lo previamente leído o derivados de su experiencia) durante la lectura no tendría una comprensión correcta.

(3.) *Procesos de autorregulación*. Entendemos por procesos de autorregulación aquellos procesos y estrategias metacognitivas que son utilizadas en la lectura y en las que cualquier disfunción puede provocar problemas de comprensión.

(4) *Procesos de desestimación de la información poco relevante.* Se debe evaluar si el sujeto es capaz de distinguir las ideas principales de las secundarias.

(5) *Dominio general del lenguaje y de los procesos lectores:* Si el sujeto no tiene un nivel medio/alto de dominio y conocimiento general del lenguaje (reglas de uso, reglas gramaticales...) es previsible que el sujeto presente problemas de comprensión.

(6) *Nivel general de funcionamiento intelectual:* Es necesario conocer, para determinar que se está tratando con una dificultad de aprendizaje, que esa dificultad no viene motivada por ninguna disfunción de tipo intelectual.

(7) *Entorno:* Tanto a nivel escolar como social o familiar, el entorno puede condicionar al sujeto de forma considerable y tener mucha relación con los orígenes de la dificultad de aprendizaje.

Todos estos aspectos fueron **evaluados en base al carácter definitorio** de la dificultad de aprendizaje de comprensión lectora, permitiendo establecer con cierto grado de fiabilidad y validez un diagnóstico adecuado.

### **Instrumentos de evaluación**

En relación a los **instrumentos**, la evaluación se hizo en base a **pruebas estandarizadas, tareas facilitadas por el orientador y métodos descriptivos.**

#### *(a) Pruebas estandarizadas*

Se determinó que sería el equipo de orientación quien pasara este tipo de pruebas al alumno. Entre las pruebas estandarizadas que se utilizaron se encuentran:

- **PROLEC-SE** (Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Secundaria). El éxito de la prueba PROLEC y la necesidad de evaluar las dificultades de lectura en edades cada vez superiores, dio lugar a la publicación de PROLEC-SE, con el mismo objetivo de evaluar no sólo la capacidad lectora global sino, sobre todo, los procesos cognitivos implicados y las estrategias utilizadas. PROLEC-SE utiliza seis pruebas diferentes de diversa dificultad y dirigidas a apreciar procesos diferentes:

- Emparejamiento dibujo-oración
- Comprensión de textos
- Estructura de un texto
- Lectura de palabras
- Lectura de pseudopalabras
- Signos de puntuación

El mencionado test se utilizó para evaluar si el problema de comprensión era debido a problemas sintácticos, identificación de letras, reconocimiento de palabras o procesos semánticos. Problemas en los anteriores aspectos, de forma general, o en alguno de ellos, en particular, puede suponer, por un lado, que la dificultad de aprendizaje de comprensión lectora esta motivada por un problema sintáctico, semántico, de identificación gráfica o de reconocimiento de las palabras; por otra parte, una puntuación baja en cualquiera de los aspectos medidos por esta prueba nos daría pistas sobre como tendríamos que orientar la intervención.

- **WISC-R** (publicado en 1974 y editado en España por Tea Ediciones): Constituye la prueba de inteligencia más conocida y utilizada por parte de los diferentes profesionales de la salud y educación. La primera publicación de la escala tal como se la conoce, se remonta a 1.974. Tras esto se ha ido actualizando y mejorando en diversas ediciones. Se trata de una prueba de aplicación individual, permitiendo obtener puntuaciones en tres escalas: *la verbal, la manipulativa y la total*. La escala verbal y la manipulativa se identifican, según el modelo aportado por Wechsler, con las dos formas principales de expresión de las capacidades humanas: verbal y manipulativa. La tercera escala o escala total representa un índice global obtenido a partir de las dos escalas anteriores.

En WISC-R y posteriores actualizaciones, las tareas a efectuar son prácticamente las mismas para todos los niños de edades comprendidas entre 6 y 16 años. El niño va a ser comparado con su grupo de edad pudiendo establecer su posición jerárquica dentro de ese grupo. De ésta se puede obtener el nivel de funcionamiento intelectual del sujeto respecto a sus compañeros de edad.

Estas pruebas se basan en el principio de distribución de curva normal (distribución en forma de campana) donde los resultados se distribuyen en mayor proporción en la zona media (Percentil 50) siendo menores a medida que se acercan a los extremos.

WISC-R, proporciona tres valores de C.I. (Cociente Intelectual) asociados a las tres escalas primarias mencionadas (Verbal, Manipulativa y Total). La parte verbal contiene 6 subpruebas y la manipulativa otras 6 subpruebas. Para el cálculo del CI total no se contabilizan las subpruebas de Dígitos y Laberintos.

El **área verbal** es muy dependiente de las habilidades lingüísticas y constituye un indicador de la capacidad para el aprendizaje escolar (lectura, comprensión, etc...).

**La parte manipulativa o espacial** se componen de otros factores más libres de la influencia verbal como son las capacidades sensoriales, la discriminación visual o la capacidad viso-motora.

Cuando hay discrepancias significativas (más de 15 puntos) entre las dos escalas (verbal y manipulativa) se debe tener cierta precaución en su interpretación ya que estas pueden deberse a diferentes factores. Normalmente asociamos una puntuación superior en la escala verbal frente a la manipulativa, a una dependencia del hemisferio izquierdo especializado en el procesado de estímulos lingüísticos. En el caso contrario, sería el hemisferio derecho como especialista en el proceso de estímulos viso-espaciales quien estaría en una posición de dominancia. No obstante, es necesario un análisis detallado de cada una de las subpruebas para el establecimiento de hipótesis explicativas. En las escalas generales (verbal, manipulativa y total) la puntuación media se sitúa en 100.

- **CLP. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Formas Paralelas.** Se trata de un instrumento estandarizado, que permite medir de forma objetiva el grado de dominio de la lectura por parte de un niño desde el aprendizaje inicial hasta el momento en que se convierte en un lector independiente. Esta prueba se caracteriza por estar organizada de acuerdo a los siguientes niveles de lectura:
  - o Primer nivel: se asocian palabras / oraciones y dibujos.
  - o Segundo nivel: completar oraciones

- Tercer nivel: interpretación de oraciones

En los niveles desde el cuarto al octavo, se realizan las siguientes tareas:

- Realizar inferencias puente
- Interpretar los elementos dialécticos
- Reconocer e interpretar hechos
- Incluir esos elementos de un texto en distintas categorías
- Identificar el sentido de un texto
- Identificar la secuenciación temporal de un texto

**(b) Tareas elaboradas por el departamento de orientación**

Además de determinar las pruebas estandarizadas a utilizar, el Departamento de Orientación de la zona propuso una serie de tareas encaminadas a la obtención de otros datos que complementasen a los ya obtenidos mediante los tests.

Estas tareas consistían en actividades sencillas relacionadas con el procesamiento de la macroestructura, la microestructura, y la superestructura así como con los procesos de autorregulación.

- 1) Procesamiento de la macroestructura: Evaluar la competencia en:
  - Elegir una opción correcta de entre una serie de oraciones que definen una secuencia.
  - Señalar oraciones adecuadas a nivel de sintaxis y oraciones inadecuadas.
  - Ordenar palabras/frases correctamente para formar frases/textos.
- 2) Procesamiento de la macroestructura, conocimiento previo y superestructura
  - Emparejar textos con su resumen más adecuado.
  - Seleccionar entre distintas opciones los elementos que completan un esquema.
  - Crear ideas principales, primarias y secundarias
- 3) Procesos de autorregulación: estrategias de lectura, metas de lectura o flexibilidad.

Puesto que no era necesaria una formación específica para usar este tipo de tareas, estas serían llevadas a cabo en el aula, siendo el tutor el encargado de administrarlas y comprobar los resultados.

**c) Métodos descriptivos:**

Ninguna evaluación quedaría completa sin una descripción de las distintas conductas y el registro de estas. De esta forma, siguiendo las indicaciones del orientador, entre los métodos descriptivos se utilizaron los siguientes:

- Observación directa: Por un lado se observó al alumno durante la realización de las pruebas preparadas para la evaluación, sus interacciones en clase y sus relaciones sociales y familiares. Los datos se explicitaron en una hoja de registro.
- Entrevista al alumno, a los compañeros, a la familia y al profesorado. A través de la entrevista a estos sujetos, se completaron los datos obtenidos mediante la observación. Además se interpretó la información desde distintos puntos de vista, con lo que la evaluación se vio enriquecida. En este caso, el tutor con la colaboración del resto de profesorado del alumno se encargaría de recabar toda la información posible.

### Resultados de la evaluación

El análisis de los resultados de la evaluación tenía un doble objetivo. Por un lado se buscaba obtener unas pautas para orientar la intervención, reforzando los puntos donde el sujeto presentaba más dificultades. Por otro, se pretendía corroborar que el alumno presentaba realmente una dificultad de aprendizaje relacionada con la comprensión lectora, teniendo en cuenta tanto la definición de dificultad de aprendizaje como la presencia de factores causantes de las dificultades de comprensión lectora (*Ayala Flores, Gálvez Manzano, 2001*).

De esta forma, una vez realizadas las pruebas estandarizadas, se obtuvieron los siguientes resultados:

- **PROLEC-SE:** (*Ramos J.L. y Cuetos, F. 2003*) En esta prueba obtiene una puntuación especialmente baja en lo que se refiere a procesos sintácticos y textuales, unos procesos que permiten agrupar las palabras en estructuras (oraciones) con una organización determinada (sujeto-verbo-objeto).

En las demás pruebas obtendrá una puntuación baja aunque no alejada de la media. Estos resultados muestran que se puede tratar de una dificultad de comprensión lectora, ya que ésta se caracteriza por los problemas sintácticos y textuales.

- **WISC:** Analizando el perfil del alumno se observó que tenía problemas en dígitos y aritmética (área de matemáticas), dentro de la parte verbal. De esto se desprende que el alumno tenía dificultades de coordinación visomotora, de orientación espacial y problemas en la atención.

Por otro lado, dentro de la pruebas manipulativas presentaba dificultades en figuras incompletas y en claves, es decir, problemas de coordinación espacial, de pensamiento abstracto y de coordinación visomotora.

Una hipótesis que se planteó era la posibilidad de que el alumno tuviera problemas en los procesos perceptivos aunque con el nivel de lectoescritura que presentaba esta hipótesis se descartó, ya que no tuvo dificultades a la hora de adquirir nuestro lenguaje.

El C.I. del sujeto era de 93, dentro de la normalidad, pero dentro de esta normalidad se esconde un déficit en algunos aspectos cognitivos. Examinado el perfil de puntuaciones en el WISC-R del alumno las dificultades que muestra son:

- o La atención. El alumno no era capaz de recoger la información relevante y obviar la que no le va ayudar para llevar a cabo las tareas que se le planteaban.
  - o Gracias a la prueba de claves, se hizo patente la dificultad que tenía de aprender debido a déficit en la memoria visual y a la memoria a corto plazo.
  - o La prueba de Figuras Incompletas indicó que las dificultades en la percepción espacio-temporal, en la atención a los detalles temporales y en la discriminación figura-fondo.
- **CLP:** En esta prueba, el sujeto obtiene una puntuación muy baja, debido a su gran número de fallos. Se sitúa en los centiles más bajos. CLP evalúa la comprensión lectora y estos bajos resultados demuestran que estamos ante una alteración que se manifiesta en dificultades en la adquisición y uso de habilidades, en este caso, la lectura.

- **Tareas proporcionadas por el departamento de orientación:** El sujeto se mostró inseguro y cometió un gran número de errores en todas las tareas. Esto refrendó lo ya indicado por los resultados de las pruebas estandarizadas.
- **Observación:** No se observa ninguna conducta anómala en ninguno de los contextos observados, lo cual descarta la hipótesis de la coexistencia con otros problemas que no son en si mismos dificultades de aprendizaje.
- **Entrevista al alumno, a los compañeros, a la familia y al profesorado:** de la entrevista extraemos que el problema se ha ido agravando e intensificando, tanto por las repercusiones sociales que producen en él (el sujeto se siente avergonzado) como porque está afectando a la adquisición de habilidades nuevas en las distintas áreas.

Una vez, analizados los resultados se concluyó que en las actividades de acceso al texto base y micro estructura, en el procesamiento de la macro-estructura, acceso al conocimiento previo, creación de una superestructura y procesos de autorregulación (todas ellas tareas definitorias de los problemas de la comprensión lectora), obtuvo unos resultados mucho más bajos que el conjunto de los sujetos de su edad, lo cual nos da muestras de que se puede tratar de una dificultad de aprendizaje.

En cualquier caso, para determinar la presencia de una dificultad de aprendizaje se tomó como referencia la definición del **Nacional Joint Comité For Learning Disabilities** de 1988, una de las definiciones más completas del término, postulando los siguientes aspectos definitorios de dificultad de aprendizaje:

- a) Grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en la adquisición y uso de habilidades.
- b) Son intrínsecas al individuo y pueden tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital.
- c) Pueden coexistir con otros problemas que no son en sí mismos dificultad de aprendizaje.
- d) Aunque pueden coexistir con otros hándicaps o influencias externas, no son el resultado de estas.

Como se puede observar, en este caso se cumplían los cuatro criterios definitorios para una dificultad de aprendizaje ya que:

1. El sujeto presenta un grupo de alteraciones heterogéneas (problemas de memoria, de acceso al texto, de creación de estructuras textuales, de identificación de ideas o de autoestima) que se manifiestan en la comprensión lectora.
2. Estas alteraciones han surgido de forma intrínseca al sujeto, no siendo consecuencia de ningún factor externo.
3. Los problemas que el alumno presenta coexisten con un bajo rendimiento escolar y con problemas de autoestima, que no son en sí mismos dificultades de aprendizaje.
4. Las dificultades de comprensión lectora no son consecuencia de ningún hándicap externo.

## INTERVENCION

De los resultados obtenidos en la evaluación se desprendieron una serie de **orientaciones para la intervención**. Estas orientaciones guiaron el proceso de intervención con el alumno y estaban relacionadas con el desarrollo de actividades encaminadas a trabajar los aspectos en los que el alumno presentaba más dificultades.

De esta forma, como punto de partida se concluyó que el programa de intervención debía incluir actividades de los siguientes tipos:

- Actividades de mejora para el acceso al texto base y micro estructura, en el procesamiento de la macroestructura, acceso al conocimiento previo, creación de una superestructura y procesos de autorregulación.
- Actividades para reforzar los aspectos sintácticos y textuales del lenguaje.
- Actividades de asociación de imagen palabra.
- Actividades consistentes en completar oraciones.
- Actividades de interpretación de oraciones.
- Realización de inferencias y de interpretación de los elementos dialécticos.
- Actividades de reconocimiento e interpretación de hechos.
- Actividades para extraer el sentido de un texto y la secuenciación temporal.
- Actividades para la mejora de las relaciones sociales del sujeto, haciendo al sujeto participar en el aula.
- Actividades para la integración de lo adquirido mediante la lectura a las distintas áreas.

- Utilizar un nivel para los textos a trabajar de tercer ciclo de educación primaria.

Aunque existen en el mercado distintos programas (Programa de estimulación y comprensión lectora de Huerta y Matamala, *Programa Comprender para aprender* de Vidal-Abarcar y Gilabert, entre otros) y distintas metodologías (enseñanzas recíprocas, procesos de comprensión...), la intervención no se ciñó a uno de estos elementos en concreto, sino que tomó lo más adecuado en relación al caso objeto de estudio, lo cual, combinado con las tareas propuestas por el orientador hizo de nuestra metodología una metodología ecléctica y variada, totalmente adecuada al sujeto objeto de intervención.

**La intervención** siguió estos principios:

- Participación / colaboración: La intervención fue conjunta y coordinada, participando todos los elementos que intervienen en la educación del sujeto, esto es, profesorado, familia y orientador, siendo una condición fundamental para que haya una intervención lo más fructífera posible que haya continuidad escuela-familia.
- Clima agradable: Con la intención de que el sujeto desarrollase una actitud positiva y favorable, fue necesario hacerle entender que la intervención constituía un proceso de ayuda para solucionar una dificultad transitoria, proceso en el que si ambas partes trabajaban conjuntamente será un éxito. En un ambiente de cordialidad.
- Contexto: Se diseñó una intervención distinta, aunque complementaria, a nivel de aula ordinaria, a nivel de aula de trabajo con el orientador y a nivel de hogar.
- Plazo de obtención de metas y resultados: Fue realista en todo momento. No había un plazo determinado y por tanto los resultados podían tardar en llegar, por lo que las metas fueron establecidas de la forma más prudente posible.
- Socialización: La intervención trató de favorecer en todo momento la relación con los demás y con el entorno.

## Desarrollo de la intervención

En lo que al desarrollo de la intervención se refiere cabe destacar que esta fue llevada a cabo en tres contextos diferentes: aula, aula de apoyo/orientador y familia.

Respecto a la **intervención en el aula**, los aspectos trabajados se corresponden con los siguientes:

- Se incrementó el protagonismo del alumno en todas las actividades con el fin de desarrollar su autoestima.
- Se potenció el uso de esquemas, subrayado y diagramas como medio para señalar las ideas principales de un texto.
- El profesor actuó como un guía en todas las actividades.
- Se fomentó el análisis profundo de cualquier texto.
- Se creó una conexión entre las habilidades propias de la comprensión de textos con el resto de habilidades curriculares. De esta forma la comprensión lectora no solo fue trabajada en el área de Lengua sino que se trató en todas las áreas.

En cuanto a la intervención por **parte del orientador**, en primer lugar, se trabajó el entrenamiento en las estrategias estructurales. Para esto, se dieron al sujeto textos en los que tenía que contestar a preguntas como: ¿quién es el protagonista?, ¿dónde y cuando ha tenido lugar la acción?, ¿qué hace el protagonista?, ¿cuándo termina la acción? o ¿qué siente el protagonista?

Preferentemente se comenzó con textos narrativos debido a su mayor facilidad de comprensión. Posteriormente se pasó a utilizar textos más formales (género ensayístico/didáctico) adaptando las preguntas a contestar.

Después se pasó al entrenamiento en el uso de macroreglas. Las actividades realizadas fueron del siguiente tipo:

- Encontrar ideas principales explícitas de un párrafo
- Encontrar ideas principales no explícitas de un párrafo
- Encontrar ideas principales explícitas de varios párrafos y textos.
- Encontrar ideas principales no explícitas de varios párrafos y textos.

Además, el orientador, trabajó el entrenamiento en estrategias metacognitivas. A este respecto las actividades a realizar fueron las siguientes:

- Valorar la relevancia de un texto.
- Lectura progresiva y repetitiva un texto enlazando unas ideas con otras con el fin de entrenar el acceso a las ideas previas.
- Hacer predicciones sobre el contenido del texto que se va a leer
- Elaboración de un contexto imaginario para cada texto...

Por último, la intervención por parte de la **familia**, consistió en hacer preguntas periódicas al sujeto sobre la comprensión de determinados hechos, pidiéndole además que resumiera sus experiencias y vivencias (excursiones, acontecimientos de clase, salidas de casa...).

La intervención se diseñó de esta forma debido a que el sujeto tendría muchos menos problemas con este tipo de preguntas comparado con las que tendría si tuviera que contestar preguntas o resumir textos curriculares, ya que sus propias experiencias y hechos personales estaban más contextualizadas y tienen un nivel menos formal.

No obstante, dada su sencillez este tipo de actividades resultan muy útiles ya que permiten la generalización de estrategias usadas en este tipo de actividades a actividades de tipo curricular, siendo el mejor ámbito para su realización el propio hogar debido a que no requieren ningún tipo de preparación previa por parte de un especialista.

## RESULTADOS DE LA INTERVENCION

Al comienzo del proceso se consideró que los resultados de la intervención serían considerados como un **éxito si tras ésta el sujeto obtuviera una mejora significativa** en todos o al menos en la mayoría de los aspectos en los que se ha intervenido, lo cual debería suponer también una mejora significativa de la comprensión lectora.

Transcurridos seis meses desde el comienzo de la intervención, el profesor de A.J.M.L. comunicó que el alumno empezaba a mostrarse más participativo y confiado en las actividades que antes fallaba. Además sus resultados académicos mejoraron sensiblemente con respecto a fechas anteriores al comienzo del proceso.

Tras esto, la forma de corroborar o no el éxito de la intervención consistió en hacer pasar al sujeto de nuevo por una serie de pruebas similares a las que se utilizaron en su evaluación.

En este proceso pre-test/post-test se esperaba que el alumno objeto de la intervención obtuviera una mejora en la mayor parte de los aspectos que midieron con anterioridad.

Se utilizaron pruebas distintas a las de la primera evaluación, si bien se trataba de pruebas diferentes. Se intentaba evitar una posible familiarización del alumno con las tareas anteriores.

Si se utilizan las mismas la mejora en los resultados puede no ser solo resultado de la intervención, sino que también puede ser resultado de que el sujeto ya conoce la forma de solventar las distintas tareas presentadas. Estos efectos son más patentes en las pruebas estandarizadas (*Miranda, Vidal-Abarca, Soriano, 2000*)

Así, si en la evaluación inicial se utilizó el programa PROLEC-SE y la prueba PLC, en esta segunda prueba se utilizó el test ITPA o *Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* elaborado por Kirck, McCharty y Kird en 1968. Es una prueba muy completa que evalúa comprensión auditiva y visual, asociación auditiva y visual, expresión verbal y motora, integración gramatical, visual y auditiva, memoria secuencia auditiva y visomotora.

Para evaluar el funcionamiento intelectual en lugar de utilizar WISC en el post-test se utilizó la Batería de Stanford-Binet que se aplica a niños y personas adultas. Se necesita una hora y media para pasarlo a un adulto. La prueba tiene un fuerte componente verbal en todos los niveles, y encierra preguntas de vocabulario, analogías e interpretación de proverbios.

Una vez obtenidas, **las puntuaciones fueron de forma general superiores a las obtenidas tras la primera evaluación.** En este punto se tuvo en cuenta que los distintos test tenían diversos sistemas de puntuación por lo que se buscaron equivalencias entre las distintas pruebas.

Tras este proceso se pasó a repetir las pruebas que durante la primera evaluación preparó el orientador. Se observaron las siguientes mejoras:

- Mejora en la elección de una opción correcta de entre una serie de oraciones que definen una secuencia de imágenes.
- Distinguía oraciones adecuadas a nivel de sintaxis y oraciones inadecuadas.
- Era capaz de emparejar oraciones que a nivel semántico tienen un valor similar.
- Ordenaba palabras/frases correctamente para formar frases/textos.
- Relacionaba textos con su resumen mas adecuado.
- Seleccionaba entre distintas opciones los elementos que completan un esquema.
- Era capaz de elaborar ideas principales, secundarias así como de relacionarlas.
- Era capaz de crear sus propias estrategias de lectura, metas de lectura así como de leer bajo auto supervisión y con cierta flexibilidad.

Para eliminar la familiarización se utilizaron textos e imágenes distintas a las que se habían utilizado previamente.

Por último, se volvieron a realizar las pruebas descriptivas (observación, entrevistas...).

Los distintos agentes implicados comenzaron a detectar la mejora tras pocas semanas de intervención, siendo la opinión del sujeto objeto de estudio la mas importante, afirmando éste que había notado la mejoría y que en casa estaban bastante contentos con su mejora en los resultados académicos.

## **VALORACION DEL PROCESO**

No resulta fácil llevar a cabo una planificación de este tipo. Los problemas pueden surgir en cualquier etapa del proceso. Se pueden encontrar problemas en la definición del problema a evaluar. En este sentido, los problemas pueden venir causados por no haber estudiado el caso en profundidad o por no haber consultado todas las fuentes de información disponibles.

Cualquier error en esta etapa puede condicionar la propuesta de evaluación e intervención, dando lugar a evaluaciones infructuosas o a intervenciones que no conducen a solucionar el problema.

En la etapa de evaluación, que debe ser de carácter multimodal, se pueden encontrar problemas de diversa índole. En primer lugar, pueden existir problemas en la elección de los aspectos a evaluar.

En este sentido, es fundamental seleccionar los distintos aspectos a evaluar teniendo en cuenta una premisa fundamental: los aspectos a evaluar deben cubrir todas las posibles dimensiones de la dificultad de aprendizaje con la que se está tratando. De esta forma, es fundamental, en esta etapa, haber hecho una correcta definición de la dificultad de aprendizaje en todas sus dimensiones durante la etapa anterior.

Otro problema en la evaluación puede venir motivado por la falta de fiabilidad o vigencia de los instrumentos de medición o por el uso/selección errónea del instrumento de evaluación a utilizar. Para solucionar esto, utilizaremos siempre los instrumentos de medida más actuales o que mayor eficacia hayan demostrado a lo largo de los años. Además, siempre deberemos utilizar instrumentos de evaluación cuya utilidad y funcionamiento conozcamos a la perfección.

Para esto resulta especialmente útil la lectura de los manuales que incluyen todas las pruebas, en los que se especifican todos los elementos que mide así como las instrucciones de uso. También es recomendado practicar previamente el uso y manejo de los test, ya que en ocasiones resulta ciertamente complejo, sobre todo en el apartado de baremación de las puntuaciones.

En la evaluación se debe seleccionar cuidadosamente las personas a las que vamos a evaluar. Normalmente, no basta con evaluar al individuo que sufre la dificultad de aprendizaje sino que también es necesario evaluar el entorno del sujeto, abarcando este a la familia, el grupo social de referencia, el grupo de iguales, los compañeros de clase, el profesorado...

De esta forma, si solamente evaluamos a uno de los individuos implicados en el caso, estaremos desestimando una cantidad de información muy importante que podría

resultar de utilidad en la evaluación del caso. Miranda, A. (*Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. 2000*)

Para acabar con lo referente a la evaluación, pueden surgir problemas con la interpretación de los resultados. Sobre este respecto, debemos citar que los resultados nunca deben ser generalizados de forma excesiva. Nunca podremos sacar conclusiones a partir de unos resultados si no estamos totalmente seguros de su veracidad. Además siempre se debe tratar de refrendar los resultados desde más de una fuente de datos.

En la intervención siempre intentaremos que esta se desarrolle en un clima de cordialidad y colaboración entre los distintos participantes en ella, de manera que se perciba como un proceso uniforme y homogéneo. El sujeto participante en la intervención tiene que percibir constantemente los frutos de la misma. Si durante la intervención el alumno es consciente de que su trabajo está dando frutos y que su dificultad está siendo total o parcialmente subsanada, su actitud hacia el trabajo en el futuro será mucho más positiva y por lo tanto los beneficios serán aun mayores.

Otra dificultad, puede ser que la intervención puede no estar planeada de una forma realista. Puede darse el caso de que en esta etapa se definan unos objetivos difícilmente alcanzables, lo cual generaría una gran frustración en el sujeto.

En lo referente a la intervención, también podemos percibir que tras haberla llevado a cabo no se haya percibido una mejora en los aspectos trabajados. Si la intervención no fuera un éxito se tendría que replantear teniendo que contestar a estos interrogantes:

- ¿Se hizo el diagnóstico adecuadamente?
- ¿Se trata realmente de una dificultad de aprendizaje de comprensión lectora?
- ¿Ha sido adecuada la intervención?
- ¿Cuál ha sido la participación de las personas implicadas?

Además de estos problemas en las distintas etapas del proceso, pueden encontrarse problemas de diversos tipos: poco apoyo institucional, poco interés de los padres, imposibilidad de acceder a un material adecuado, poca reactividad de los sujetos

objeto de intervención, inconexión entre la intervención y el desarrollo de las distintas materias curriculares...

En definitiva, el diagnóstico de un caso de dificultades del lenguaje y la posterior intervención en él resulta un proceso extremadamente complejo y en el que hay que tener en cuenta un gran número de variables, por lo que es necesaria en todos los sujetos implicados una capacitación y coordinación suficientes que les permitan hacer frente a todas estas posibles dificultades. En cualquier caso, si se tienen en cuenta todos los aspectos anteriormente mencionados y se trabaja de forma consecuyente y coordinada, los resultados son bastante susceptibles de aparecer en un corto periodo de tiempo, permitiendo al alumno mejorar en sus resultados académicos así como en su vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ayala Flores, C. L. y Gálvez Manzano, J. L. (2001). Evaluación e informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica. Madrid: CEPE
- García Vidal, J. y González Mayor, D. (2000). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Lectura y escritura (VOL II). Madrid: Editorial Berlín.
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2000). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje .Dislexia evolutiva. Definición y clasificación. Evaluación e intervención. Madrid: Pirámide
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. y Soriano, M. (2000). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. Las dificultades de comprensión: Diferencias en procesos de comprensión entre lectores normales y con dificultades de comprensión. Diagnostico y tratamiento. (pp. 129-176)
- Ramos J. L. y Cuetos, F. (2003). Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-SE. Manual de uso. Madrid: Tea Ediciones.

## PERFIL ACADEMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

MANUEL RAFAEL LÓPEZ CASTRO

- Diplomado en Magisterio. E.U.M. Sagrada Familia.
- Licenciado en Psicopedagogía. Universidad de Jaén.
- Profesor en las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia. Linares (JAÉN) (2005-2006).
- Profesor en el CE.PER El Valle de Jaén.

## **El vacío de una gran filósofa en el bachillerato actual: María Zambrano y Los Caminos hacia la Unidad.**

**The emptiness of a great philosopher in the present high school: María Zambrano and the ways towards to the Unity.**

PILAR RODRÍGUEZ SANTOS

Profesora IES. Poeta García Gutiérrez. Chiclana (CÁDIZ).

### **RESUMEN**

María Zambrano ha dejado un gran vacío en la materia de Historia de la Filosofía en Bachillerato, pues a pesar de ser la única pensadora, andaluza que existía en la programación, ha sido reemplazada. Seguirá estando a la sombra de su maestro como discípula que fue de Ortega. Sirva este artículo como homenaje a ella y como aporte a todos lo que aun la puedan relacionar con el pensamiento de Ortega, el cual permanece en la citada materia. El presente análisis puede servir de apoyo para la realización de la pregunta 3º de los comentarios de textos tipo selectividad ya que a veces la pensadora pasa desapercibida, a pesar de ser un claro exponente de creatividad, intelectualidad y liberación femenina en España. El exilio es para María, algo así como el laberinto del minotauro: Un infierno y a la vez una superación personal, pues a pesar del sufrimiento que a veces transmite en sus escritos, sin él probablemente, nunca habría llegado a vislumbrar los caminos del corazón, los de la unidad.

**Palabras clave:** proyecto de Investigación, filosofía, enseñanza y aprendizaje, recursos educativos, interculturalidad, síntesis.

### **ABSTRACT**

Maria Zambrano has left a great emptiness in the History of the Philosophy in High School, because in spite of being the unique woman, andalusian who existed in the programming, has been replaced. She will continue being the shade of his teacher like disciple who was of Ortega. Article serves east as tribute and vindication to her and as it contributes to all what they even can relate it to the thought of Ortega, that remains in the mentioned matter, concretely, for the question 3º of the text commentaries type selectivity and that sometimes happens so unnoticed in spite of being a clear exponent of creativity, intellectuality and feminine liberation in Spain. Exile is for Maria, something as well as the labyrinth of minotauro: A hell and simultaneously a personal overcoming, because in spite of the suffering that sometimes it transmits in his writings, without him probably, never it would have gotten to glimpse the ways of the heart, those of the unity.

**Keywords:** research project, philosophy, teaching and learning, educational resources, intercultural, synthesis.

« El héroe auténtico no es el vencedor de una parte sobre la otra, sino el gran mediador o integrador de los niveles y rupturas de lo real » (Ortiz Osés, 1996, p. 25)

María Zambrano ha dejado un gran vacío en la materia de Historia de la Filosofía en Bachillerato, pues a pesar de ser la única pensadora, andaluza que existía en la programación, ha sido reemplazada. Seguirá estando a la sombra de su maestro como discípula que fue de Ortega. Sirva este artículo como homenaje y reivindicación a ella y como aporte a todo el profesorado que aun la puedan relacionar con el pensamiento de Ortega, que sí permanece en la citada materia. Concretamente, para la pregunta 3º de los comentarios de textos tipo selectividad, pues a veces pasa tan desapercibida a pesar de ser un claro exponente de creatividad, intelectualidad y liberación femenina en España. Por todo ello presentamos de forma didáctica lo más relevante de su vida y obra:

María Zambrano Alarcón nace en Vélez-Málaga el 22 de abril de 1904, hija de Araceli y de Blas José. A los cuatro años es trasladada a Madrid y más tarde a Segovia donde reside hasta 1924. Estudia Filosofía en la Universidad Central de Madrid donde es alumna de Ortega y Gasset, García Morente, Julián Besteiro y Zubiri. Colabora a partir de 1928 en distintos periódicos aunque sus primeros ensayos los publica en la *Revista de Occidente*. Vive y siente muy de cerca los acontecimientos políticos de aquella época. En 1930 publica su primera obra *Horizonte del Liberalismo*.

En 1931 es nombrada profesora auxiliar de metafísica en la Universidad Central. Contribuye al igual que Ortega a la llegada de la segunda república en 1931. En 1936 contrae matrimonio. Marcha al exilio el 28 de enero de 1939 una vez que La República deja de ser una realidad política en la España del momento.

París, México, La Habana son los primeros lugares de su exilio. En Morelia -México es nombrada profesora en la Universidad San Nicolás de Hidalgo, -plaza que había pertenecido a García Vacca-, en ese año, 1939, publica *Filosofía y Poesía* obra clave para conocer tanto su modo de pensar como su método de meditación escrita. En dicha obra se encuentran tanto su crítica al racionalismo como su amor por la poesía. Más tarde entabla amistad con Octavio Paz y León Felipe. Posteriormente se traslada a Cuba, país en el que reside durante 13 años (1940-1953) impartiendo clases en la

Universidad de La Habana. También dicta cursos en la Universidad de San Juan de Puerto Rico.

En 1946, viaja a París, donde fallece su madre, allí se reencuentra con su hermana Araceli con la que vive hasta la muerte de ésta. En 1948 se separa de su marido y vuelve a La Habana acompañada de su hermana donde permanece hasta 1953 fecha en que se instala en Roma y da a conocer alguna de sus obras más importantes: *El hombre y lo divino* (1955), *Persona y Democracia* (1959), etc. En 1964 abandona Roma y se traslada a Francia donde comienza una etapa de su vida de gran producción intelectual, en donde escribe: *España, sueño y verdad* (1965).

Araceli muere en 1972. En 1977 Escribe *Claros del Bosque* obra que a menudo nos recuerda al filósofo Heidegger. Y *De la aurora* en donde se encuentra su faceta más mística. En 1978 cambia su residencia a Ferney Voltaire -ciudad francesa fronteriza con Suiza-. A modo de retorno de Ulises a Itaca, María regresa en 1984, una vez que supera sus temores de volver a una España que no coincida con la realidad que poseía ella, después de 45 años de exilio.

Las primeras declaraciones que efectúa al llegar y preguntarle como se siente al volver de nuevo a su país, son: *nunca me fui*. Mientras tanto en España poco a poco se empieza a conocer a la filósofa. En 1981 se le otorga el premio Príncipe de Asturias. En 1988 le es concedido el premio Cervantes. Se le reconoce como doctora Honoris Causa por la Universidad de Málaga. Se le otorga el Premio Extraordinario Pablo Iglesias y la Medalla de Oro de Madrid. Se crea una fundación y un teatro con su nombre en su Vélez natal, así como una asociación española de filosofía. Llegan por tanto, los años de reconocimiento a su labor investigadora, literaria y filosófica. Fallece en Madrid el 6 de febrero de 1991.

Después de resumir su biografía nos adentramos más en el tema que nos ocupa, reconociendo en su vida, un claro ejemplo de emancipación femenina, creatividad e intelectualidad. Hay que decir que María es una mujer muy de izquierdas pero profundamente religiosa o mejor decir, espiritual, una mujer que no encaja bien por su propio estilo de pensamiento en aquella época, pues todo ello no se veía como algo coherente. Es uno de esos seres, que sólo viven para descifrar el sentimiento y la verdad sentida. Nos encontramos ante una pensadora que se autodefine más como

una amante de la unidad que como filósofa, poeta o mística. Ella misma nos comenta que no se siente perteneciente a ninguna generación, ni a ningún grupo, aunque en ellos hubiese participado. Interesada tanto por la vida como por el pensamiento, por el ser y el no ser.

Ya su maestro Ortega y Gasset afirmara de ella, que su acción era tan múltiple que no se veía. Su verdadero amor y aspiración es poder equilibrar todos aquellos pares de contrarios que encuentra en su largo deambular. El hecho de haber bebido de tantas fuentes, hace que a menudo su obra sea incomprendida. Para algunos su discurso parece inconexo y contradictorio pero ese es el precio quizás, que hay que pagar por apostar por una metodología simbólica y de síntesis.

El pensamiento de María Zambrano es un claro ejemplo de filosofía hermenéutica, pues a su modo de ver, todo en la vida tiene un sentido, la cuestión es encontrarlo. Haciendo así del vivir un arte sagrado.

Sus escritos y reflexiones marcan una cierta igualdad con textos tanto de Ortega con el cual comparte la crítica del racionalismo y la fusión de razón y vida, con Zubiri, Heidegger. Sobretudo en este último con sus teorías sobre el ser y el tiempo, y sobre las preguntas en relación al sentido de la existencia humana. Su obra más heideggeriana, sin lugar a dudas es *Claros del bosque*, donde afirma que aparece la angustia cuando perdemos el centro, donde ser y vida se separan.

El método fenomenológico de la epojé originario de Husserl también es recordado relejendo su obra cuando nos relata lo siguiente:

*“Para no ser devorado por la nada o por el vacío hay que hacerlos en uno mismo, hay a lo menos que detenerse, quedar en suspenso [...] Surge todo método de un instante glorioso de lucidez que está más allá de la conciencia y que la inunda”.*  
(Zambrano, 1977. p. 14).

En sus escritos se aprecia además una clara influencia del psicoanalista Jung, lo cual podemos comprobar en algunas de sus reflexiones entorno a los sueños. Su estilo simbólico de escribir nos recuerda además a San Juan de la Cruz, Miguel de Molinos, los cuales lee, dejando gran muestra de ello en su obra.

De Nietzsche al igual que su maestro toma el vitalismo, ese sentido que realmente debe tener la vida, más allá de la razón perpetua. Y de él llega a afirmar la autora que es un visitante de la aurora que la atisba en medio de tanta oscuridad y representa el último referente de la era de la ocultación. Sin embargo le reprocha (Zambrano, 1977, p. 190), no haber unido la idea de la aurora con la de eterno retorno. Ella más bien, está convencida que apuntamos hacia una nueva aurora de lo divino. Aunque nos encontramos en la medianoche, en la hora de máxima ausencia de Dios, está convencida que pronto va aparecer en el horizonte un nuevo mundo, una nueva forma de vida. Pues lo propio del ser humano, según ella, es abrir camino, porque al hacerlo pone en ejercicio su ser. Todo ello nos recuerda, la conocida y nombrada poesía de Antonio Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*. Ya que para Zambrano el método es camino (*meta-odós*), *camino más allá*, es decir, avance.

A diferencia de su maestro Ortega y Gasset y de su teoría sobre la razón vital, la razón poética de Zambrano es creadora de realidades y ante todo de la realidad primera: la de la persona que actúa trascendiéndose, perdiéndose a sí misma y ganando en Ser. Ortega para defender su raciovitalismo utiliza el mismo discurso racional que sus predecesores, mientras que la razón poética de María simboliza un camino de síntesis entre la razón y el sentimiento; mediante un discurso mucho más abierto y sentido, poético, donde por poiesis entendemos crear con la palabra desembocando-según algunos- en una especie de metafísica no idealista.

A menudo Zambrano se reconoce así misma, más unamuniana que orteguiana. Ortega como hemos visto es algo más racionalista que ella, sin embargo con Unamuno guarda similitudes sobretodo con el sentimiento trágico de la vida, al cual dedica su ensayo *España, sueño y verdad*.

Sus textos además se identifican con los caminos que recorrieron Goethe, Hölderlin, Marius Schneider, este último sobretodo le influye en sus planteamientos sobre la religión no sacrificial, de la luz o Espíritu Santo, similar a la gnosis, ella misma afirma:

*“Religión, pues del Espíritu Santo, siempre auroral, no necesitada ni de ascetismo alguno, ni de poder, pues era el amor el que regía y traspasaba. Las jerarquías sólo venían dados por el amor”.* (Zambrano, 2004, p. 169).

A menudo sus escritos guardan también cierta semejanza con los temas abordados por Eliade, sobretodo los relacionados con lo *sagrado y lo profano* y los referentes a los *viajes al centro*, como nos deja constancia en la siguiente cita:

*“Lo sagrado y lo profano son dos especies de realidad: una es la incierta, contradictoria, múltiple. Realidad inmediata con la cual la vida humana tiene que habérselas, el lugar de su lucha y su dominio, al par. El orbe sagrado es donde se decidirá ésta lucha. Y así, la realidad toda, “las circunstancias” en su totalidad, se configuran en un centro y en una periferia. El centro es el lugar de lo sagrado, que se ilumina por el sacrificio. El sacrificio es el acto o la serie de actos que hacen surgir este instante en que lo divino se hace presente; es la llamada, diríamos la coacción, dirigida sobre esa realidad escondida para que aparezca”. (Zambrano, 2007, pp. 31-36).*

En algunas de sus obras, además, se aprecia una clara influencia gnóstica, neoplatónica, hermetista, judía, cristiana, islámica. La lectura de autores pertenecientes a la corriente de la Filosofía Perenne se reconocen también en sus notas como pueden ser: Rene Guenón, Massignon, Corbin y otros. Todos ellos ingredientes indispensables para instalarse dentro de una metodología simbólica destinada tanto a la comprensión como a la autocomprensión. Pues como diría Paul Ricoeur: “el símbolo da que pensar”.

Aunque en sus textos solemos encontrar críticas a las ideas de Platón y de Kant, vemos también en ella, un claro conocimiento de ambos, a los cuales da un giro copernicano en su obra. Poseyendo un gran gusto especialmente por la filosofía neoplatónica de Plotino.

El filósofo Séneca también es uno de los autores tratados por ella, al cual le dedica una de sus obras, titulada *El pensamiento vivo de Séneca*; reflexiones donde Zambrano probablemente encuentra cobijo en los momentos más bajos y difíciles de su largo peregrinar. Y donde la fórmula de vida estoica que nos recuerda que *la virtud sin adversario, languidece* toma mayor fuerza, siguiendo la misma línea de pensamiento. Todo ello nos lo presenta aplicado al momento histórico y crítico del español de su tiempo:

*“Ser un Séneca para el pueblo español es ser un sabio que persuade a todos de que pueden - si buscan- , encontrar en su desamparo mismo, la fortaleza”. (Zambrano, 1992, p. 27).*

Expresión que transmite la receta para poder alcanzar fortaleza psíquica pues aquello que no nos mata, realmente nos llega hacer más fuertes, algo que María pudo experimentar a lo largo de los años de exilio.

Después de todo lo expuesto podemos decir que es la síntesis personal que realiza María Zambrano, la que marca la desigualdad con todos estos textos y autores, a través de un camino que la lleva hacia la fenomenología de lo divino. Sin dejar por ello de interesarse por los problemas sociales y humanos, enmarcándose a menudo dentro de la filosofía de la posmodernidad. Según la autora, la razón de la modernidad merece una dura crítica. Y siguiendo en su línea inicial destaca una nueva síntesis, entre la razón intuitiva y la discursiva. Señalando así una nueva forma de razonar que supere la soberbia de la modernidad. Afirmando que más que transformar la realidad lo que debemos intentar es comprenderla y así poder transformarnos a nosotros mismos.

Postula con claridad que en un orden democrático la exigencia de ser persona se hace necesaria, no entendiendo nunca por dicha igualdad, una uniformidad. Afirma que el orden democrático se logra tan sólo con la participación de todos en cuanto persona... no en cuantas cualidades o caracteres; igualdad no es uniformidad. Es por el contrario, el supuesto que permite aceptar las diferencias, la rica complejidad humana, dirá, y no solo la del presente sino la del porvenir. La fe en lo imprevisible. (Zambrano, 1988, p. 164). El ser humano como ser pensante, elige y por tal hecho hace uso de su libertad, convirtiéndose en responsable de su elección. Allí donde su maestro Ortega se interesa por el concepto de libertad, ella lo sustituye desde un plano social práctico por el de *persona* y nos lo dice así:

*“Siempre he entendido la afortunada fórmula de Ortega: “somos necesariamente libres”, como equivalente a esta “somos necesariamente personas”. (Zambrano, 1988, p. 165).*

El hecho de su exilio inminente y su imposibilidad de regresar de forma inmediata, es lo que la lleva a conseguir trascender lo meramente humano, instalando su patria más allá de lo geográfico, en ese desapego sabio que finalmente surge como la aurora. Al no poder acceder a su espacio vital físico, consigue entrar en el centro, en el claro del bosque, en las grutas del ultramundo:

*“Este no tener y no expresar, este estar sin esfuerzo alguno, esta patria perdida o esperada, donde se ha entrado sin saber cómo, ni por qué, sin esperanza ni temor. Y ese vivir sin anhelar, ni apetecer, sin añorar, sin soñar, duerme al fin en su gruta sin soñar señor alguno que le haya herido y sin soñarse él a sí mismo, olvidado de toda herida” (Zambrano, 2004, p. 168).*

Método fenomenológico el de Zambrano, que se ubica entre la *verticalidad o identidad* con lo divino de una parte *-siendo el ver desde adentro siempre una mirada que unifica y trasciende-* y la *horizontalidad o multidiversidad* con lo temporal e histórico de otra. Su religatio como hemos podido apreciar es la de la luz, la del amor, no la del poder. María por tanto, concibe dos ideas de *unidad* aplicadas a órdenes o realidades diferentes. Por un lado la unidad en nuestra vida social, a la que ella denomina *pueblo* y la unidad de una realidad inagotable sin restos de pasado que la designa como *un siempre*. (Zambrano, 2004. p. 140). O lo que es lo mismo decir, la unidad hacia lo humano o social y hacia lo divino o suprahumano.

En el prólogo escrito en julio de 1987 en Madrid a la edición actualizada de 1988 de su libro *Persona y Democracia* nos transmite un mensaje valedero para los momentos actuales ante la crisis de valores tanto económicos como éticos, como invitación hacia un *nuevo humanismo*:

*“No hay crisis, lo que hay más que nunca es orfandad. Oscuros dioses han tomado el lugar de la luminosa claridad [...] Algo se ha ido para siempre, ahora es cuestión de volver a nacer, de que nazca de nuevo el hombre en Occidente, en una luz pura, reveladora que disipe como en un amanecer glorioso, sin nombre, lo que se ha perdido. Hay que esperar, -sí, o más bien, no hay que desesperar de que esto pueda suceder en este planeta tan chiquito, en un espacio que se mide por años-luz, -que se repita el “fiat lux”.*

A menudo observamos -como en el texto anterior- que el lenguaje que emplea en su obra no es el coeducativo. Su estilo lingüístico en un comienzo se haya influenciado por el pensamiento masculino y racional de la época, al cual va dotando de sentimiento al conciliar razón y poesía. Convierte su razón poética en simbólica y creadora de realidades. Considera que el sentir es previo al pensar, compartiendo así con Unamuno la idea de que *lo pensado es lo sentido*.

No está interesada en diferenciar ellos o ellas, sino más bien su interés se instala antes de la creación de la experiencia comunicativa. Al igual que autores como Mircea Eliade , pretende retornar al origen, en este caso del lenguaje, instalándose así en la palabra dotada de un simbolismo que nos recuerda el *in illo tempore*, antes de la manifestación de las *diferentes ramas* o partición de las cosas. Pues la palabra se mueve en lo ilimitado mientras que el lenguaje lo hace en el tiempo, sujeto a situaciones y circunstancias.

La palabra nos une como humanos, permaneciendo su valor simbólico, mientras que el lenguaje es lo que nos separa a través de los diferentes idiomas y culturas. Estableciéndose así en su filosofía una especie de hermenéutica analógica como camino hacia la unidad. Término que Beuchot (2000) define como aquello que intenta buscar la universalización pero sin perder la advertencia ni la conciencia de la complejidad de lo particular, de lo individual.

Al seguir el nuevo modelo de interpretación busca encontrar el lugar intermedio entre la hermenéutica univocista y la equivocista. La hermenéutica analógica se fundamenta bajo el principio de analogía, concepto como sabemos tomado de la filosofía aristotélica, donde se entiende por análogo lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas: en parte idéntico y en parte distinto; con un gran predominio por tanto de la diversidad. Concepto que se haya frente a lo equívoco que es lo totalmente diverso y lo unívoco como lo totalmente idéntico.

Todo lo cual, guarda gran similitud con el caduceo de Hermes -conocido emblema de los círculos hermenéuticos-, de donde toma su nombre , el cual representa las dos serpientes enroscadas que primero se separan, luego se unen , separándose nuevamente para posteriormente acabar unidas. Este símbolo representa la unidad que se hace dual para finalmente llegar a la síntesis. Hermes, como ya es conocido, representa el Dios elocuente, el mediador, el Mercurio latino con alas en los pies, ágil en los caminos, símbolo de la comunicación para todos los hermenéutas; desde Scheleirmacher pasando por Gadamer, Durand, Rudolph Otto y todos los conocidos autores y autoras del círculo de Eranos. Todos al igual que María Zambrano consideran en cierto sentido que el símbolo une, mientras que la mera razón separa.

María como perteneciente a la llamada postmodernidad defiende en gran manera que cada cultura surge en un contexto, se desarrolla en unas circunstancias y posee una filosofía de vida determinada. Aunque de alguna manera defiende la idea que *todos vamos montados en la misma barca*. Considera que desde la modernidad, la razón ha predicado la libertad de un ser humano renovado, sin embargo, todo ello ha acabado en guerras y dictaduras, por tanto, el fracaso de la sola racionalidad, según ella, conlleva el fracaso del ser humano y por ello defiende una razón poética para que el ser humano vuelva a lo esencial, hacia su propia casa, hacia si mismo.

La igualdad que logra imponer Zambrano, como hemos podido apreciar, va más allá de la mera uniformidad, la cual nos proyecta hacia el otro -o como ella denomina- *nuestros próximos*, que forman parte de un sistema llamado género humano. La única globalización que entiende es la del corazón, defendiendo en tal caso la igualdad de sus derechos y siempre respetando la diversidad cultural desde un punto de vista social y humano. Este hecho queda patente en su pensamiento a través de afirmaciones que nos llegan a recordar que el género humano debe no solo vivir, sino convivir:

*“ Convivir quiere decir sentir y saber que nuestra vida, aún en su trayectoria personal, está abierta a la de los demás, no importa sean nuestros próximos o no; quiere decir, saber vivir en un medio donde cada acontecer tiene su repercusión, no por inteligible menos cierta, quiere decir saber que la vida es ella también en todos sus estratos sistema. Que formamos parte de un sistema llamado género humano”. (Zambrano, 1988, p.17).*

Citas como la que a continuación extraemos de su obra y con la cual concluimos el presente análisis, dejan claro que el exilio es para María, algo similar al laberinto del minotauro: un infierno y a la vez una superación personal, pues a pesar del sufrimiento que a veces transmite en sus escritos, sin él, probablemente nunca hubiera llegado a vislumbrar los caminos del corazón, los de la unidad:

*“Una ciudad no es ya la comunidad de una tribu [...] sino la convivencia de distintas gentes; es una igualdad, una homogeneidad abstracta [...] La ley se erige sobre una comunidad que trasciende la sangre”. (Zambrano, 2007, p. 222).*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2004). María Zambrano. Breve antología, Granada: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Campbell, T. (1994). Los mitos, Barcelona: Kairós
- Gómez Blesa, M. (1995). Las palabras del regreso, Salamanca: Amarú.
- Moreno Sanz (1993). La Razón en la sombra. Madrid: Siruela.
- Ortiz Osés, A. (1988). Jung: Arquetipos y sentido. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ortiz Osés, A. (1996). La Diosa Madre. Madrid: Trotta.
- Zambrano, M. (1991). El parpadeo de la luz. Madrid: Rayuela.
- Zambrano, M. (1988). Persona y democracia. Barcelona: Anthropos.
- Zambrano, M. (1939). Pensamiento y poesía en a vida española. México: Ayuso.
- Zambrano, M. (1992). El pensamiento vivo de Séneca. Madrid: Cátedra.
- Zambrano, M. (1997). Claros del Bosque. Barcelona: Seix Barral.
- Zambrano, M. (2004). De la Aurora. Barcelona: Tabla Rasa.
- Zambrano, M. (2007). El hombre y lo divino. México: FCE.

## FUENTES ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

- María Zambrano. La Mujer y su obra por Chantal Maillard  
[www.ensayistas.org/filosofos/spain/zambrano/introd.htm](http://www.ensayistas.org/filosofos/spain/zambrano/introd.htm) Consultada 21/01/09
- Fundación María Zambrano:  
[www.fundacionmariazambrano.org](http://www.fundacionmariazambrano.org) Consultada 25/6/2010
- Acerca de María Zambrano en:  
<http://cvc.cervantes.es/actcult/zambrano/indice.htm> Consultada 29/2/2009

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

### PILAR RODRÍGUEZ SANTOS

- Licenciada en Filosofía Pura por la Universidad de Sevilla.
- Profesora IES Poeta García Gutiérrez. Chiclana-Cádiz.



## El interés didáctico del grupo The interest group didactic

MARÍA TERESA DÍAZ MILLÁN

### RESUMEN

El interés de los alumnos es un punto difícil de clasificar, si bien aparece en la LOE Ley Orgánica 2/2006, de educación como una de las bases que mueve el aprendizaje, en realidad, encuentra muchas trabas que las que aparecen observarse a primera vista. Por un lado, tenemos el hecho de que “cada alumno es un mundo” y, en consecuencia, el maestro debe conocer y aceptar los intereses y motivaciones que afectan a cada uno de estos, como se recoge en el principio del tratamiento a la diversidad. Por otro lado, están los intereses y motivaciones del profesor, que en muchos no coinciden con los alumnos, con lo que se crea otro problema.

La socialización y ambiente familiar en el que viven los alumnos antes de ingresar en el sistema educativo marca en ellos unas metas y motivaciones, que serán construidas de nuevo al entrar a formar parte de un grupo social nuevo, en el que no solamente se producen nuevas relaciones e intereses, sino que además se evalúan por ellos.

**Palabras clave:** dinámica de grupo, intereses, didáctica, motivación.

### ABSTRAC

The interest of the students is a point difficult to classify, but appears in the LOE Organic Law 2/2006, education as one of the bases that drivers learning, there are many more obstacles than those observed at first sight appear. On the one hand we have the fact that “every student is a world” and therefore, the teacher must know and accept interests and motivations that affect each of these, as also stated in the beginning of treatment to diversity. On the other side are the interests and motivations of the teacher, which in many cases do not match those of students, which create another problem.

The socialization and family environment in which they live on students before entering the educational system including some brand goals and motivations, which not only produces new relations and interests but, in addition, we evaluate them.

**Key Words:** Dynamics of group, interests, didactic, motivation.

## INTRODUCCIÓN

La motivación es un tema que preocupa a una gran cantidad de profesionales dedicados a la enseñanza. Más que una preocupación es un problema: el escaso interés que los alumnos muestran por los estudios desemboca en un limitado rendimiento.

Sin embargo, para afrontarse este problema, antes, se han de plantear ciertos interrogantes: ¿Qué entendemos por motivación?; ¿De qué factores dependen?...

Son numerosas las explicaciones que se han dado a la hora de abordar este tema, especialmente en el campo de la psicología. A pesar de esto, existe un estimable consenso en cuanto a ciertos elementos básicos de la motivación:

- a) No se considera un único fenómeno sino que es un conjunto de variables que tienen como consecuencia distintas manifestaciones.
- b) Este conjunto de variables pone en marcha un cúmulo de procesos psicológicos que dan lugar a una determinada conducta.
- c) Todo proceso motivacional está condicionado por unos factores personales y ambientales.

La motivación en términos generales, es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general. En la actualidad existe un gran interés en este tema de la motivación y se dialoga mucho sobre la inteligencia emocional. Se crea una propuesta instruccional dirigida fundamentalmente a los tres elementos claves que integran la situación Educativa, profesor, alumno y contenidos. Considerando la situación Educativa como el escenario real donde tiene lugar el proceso enseñanza- aprendizaje y además se distingue también tres momentos en esta situación Educativa: antes, durante y después. Cada uno de estos elementos requieren estrategias distintas.

### Clasificación de factores según su naturaleza.

- a) Factores socioculturales: El ambiente en el que se desarrolla el alumno, como los numerosos y, a veces, ambiguos procesos de socialización. Es fácilmente comprensible que los alumnos que proceden de un nivel sociocultural en el que

la escuela y los contenidos no son valorados como algo esencial en el desarrollo de la personalidad, presentan un proceso motivacional distinto a los que provienen de un ambiente facilitador de la enseñanza.

- b) Factores personales: Aquí entran en juego muchas variables como son el ánimo, el interés...Sin embargo, todo alumno consciente o inconscientemente, persigue una finalidad cuando realiza una tarea.
- c) Factores escolares: Los tipos de ayuda y refuerzos que el alumno recibe en sus distintas experiencias de aprendizaje, determinan la forma en que se enfrenta a los problemas y actividades escolares. Si un alumno no recibe las pautas adecuadas, centrará su trabajo en conseguir un resultado la más correcto posible. A medida que sus maestros abandonen este tipo de ayuda, ya supuestamente superadas, el fracaso escolar aparecerá como parte habitual de la vida escolar del alumno. Consolidará así, la idea de su poca capacidad para afrontar y superar los objetivos escolares, dando lugar a conductas cuyo fin es preservar la autoestima o escapar de una situación carente de sentido útil.

### **La motivación de logro o de rendimiento**

La motivación de logro para *Deci, E. (1999)*, supone una manifestación de la motivación intrínseca como consecuencia de un sentimiento de autodeterminación que concluye en la realización de una tarea.

Para *otros autores como Alonso Tapia, J. (1997) en su obra* existen tres factores que determinan la motivación de rendimiento:

- a) El motivo de logro: el hecho de sentir orgullo que supone el éxito de evitar el fracaso, ocasiona un conflicto cuyo resultado es el motivo que inicia el proceso motivacional.
- b) Expectativas de éxito: supone la percepción de éxito ante la tarea afrontada.
- c) Grado de incentivo: responde a la intensidad con la que el sujeto intenta conseguir el éxito.

Estos tres factores determinan el proceso motivacional.

## *Génesis de la motivación de logro*

Como primer factor de la motivación de logro se ha de considerar el papel de los padres como agentes de socialización primaria. De este modo se establecen una serie de conductas que se pueden considerar favorecedoras para el desarrollo de la motivación:

- Manifestar atención afectiva hacia el hijo
- Crear un ambiente familiar normativo
- Fomentar la independencia del hijo, promoviendo su capacidad de elección propia
- Mantener un nivel de expectativa respecto al hijo
- Mostrar coherencia en decisiones y conductas respecto al hijo

Otra perspectiva que analiza repercusiones que tiene el desarrollo cognitivo- evolutivo en la génesis de la motivación de logro, que supone un nuevo camino de investigación, se hace referencia a los estudios con relación a este tema de logro:

- A partir de 4-5 años los niños identifican distintos niveles de dificultad, por lo que empiezan a elegir. En esa edad el niño es capaz de verse asimismo como causa del resultado de sus acciones.
- De los 5-6 años muestra una mayor reacción ante el éxito o el fracaso que se irán igualando. De esta manera antes de entrar en la escuela no se sentirá mal ante el fracaso.
- De los 7-8 años no relacionan esfuerzo-resultado.
- De los 9-10 años, los niños atribuyen la habilidad y resultados

## *Estrategias para favorecer la motivación.*

- a) *Interés*: es la relación de curiosidad del alumno ante acontecimientos o información y el tiempo de atención que fijan sobre ello. Aquí intervienen diversos factores como: personales, conocimientos previos, ambientales, etc.

Estrategias a tener en cuenta:

- Mostrar a los alumnos en relación a un tema o hecho novedoso que sea capaz de despertar su curiosidad
- Presentar la información de forma inusual, así como diferentes perspectivas de los problemas.
- Las explicaciones han de ser claras y comprensibles por los alumnos.

- Esto se llevará a cabo con ilustraciones y ejemplos que hacen que el alumno tenga un referente al que acudir en caso de duda, especialmente en los conceptos abstractos.
- Utilización de un contexto narrativo que atraiga la atención.

b) *Relevancia*: Esta se hace presente en el momento en que el alumno percibe la funcionalidad del conocimiento.

El hecho de que el alumno dé “más o menos” relevancia a la tarea depende de:

- La capacidad de relacionar la tarea
- Las implicaciones futuras que obtendrá con dicha tarea

Estrategias a seguir:

- Ofrecer oportunidades de logro del éxito con situaciones moderadas de riesgo
- Se han de ofrecer situaciones en las que cada alumno tenga responsabilidad de elección
- Establecer un clima de confianza y trabajo cooperativo
- Exponer de forma explícita la meta que se pretende alcanzar

c) *Expectativas*: En este tema se deberá hacer desde dos vértices diferentes. Las formuladas por el propio alumno sobre sí mismo, y los que otros tienen hacia él. Estrategias a seguir:

- El alumno debe tener continuas experiencias de éxito para que de esta forma desarrolle expectativas positivas sobre nuevos aprendizajes.
- Hacer explícitos los objetivos de aprendizaje.
- Dejar claro los criterios de evaluación de las tareas.

d) *Resultados*: En este apartado nos encontramos ante la controversia entre motivación extrínseca e intrínseca. Estrategias a seguir:

- Se debe usar recompensas relacionadas con la tarea
- Uso de refuerzos verbales e informativos de carácter positivo

## **DINÁMICA DE GRUPOS**

Desde el momento en que el alumno entra en la escuela empieza a formar parte del grupo social, en el que compartirá unos objetivos e intereses. El maestro deberá conocer los mecanismos que mueven al grupo (forma de organización, relaciones que se establecen).

Se puede definir al grupo-clase como aquel conjunto de personas que mantiene entre sí un determinado tipo de interrelación definida por unos objetivos comunes y una serie de normas.

Por último, no hay que olvidar, que para el alumno la clase es un grupo psicológico en el que se desarrollan una serie de motivaciones y relaciones informales que nada tiene que ver con las establecidas explícitamente.

### **Elementos que definen el grupo-clase:**

- a) Cultura: Es el conjunto de creencias y valores que comparten los miembros del grupo.
- b) Estructura: Supone la forma en que se jerarquizan los miembros del grupo.
- c) Niveles de funcionamiento: Cada grupo tiende a satisfacer las necesidades tanto en el ámbito de logro, como en el de afiliación. Por esto se establece dos niveles para cada grupo: el referido a la tarea, y el afectivo.
- d) Funciones de liderazgo: El líder es aquella o aquellas personas que, por diversos motivos, tiene o tienen un mayor peso sobre las decisiones grupales. Este se suele corresponder con un miembro situado en un alto nivel social con relación al grupo.

### **Formación del grupo**

El conjunto de alumnos necesitará un guía o tutor para consolidar una cultura, estructura, llegando a las independencias del tutor y a la cohesión final del grupo. Las etapas que atraviesa el grupo son:

- a) Agrupamiento: los miembros del grupo se mueven con inseguridad, con relaciones que suelen ser reforzadas o temerosas. El papel del profesor será el de favorecer el conocimiento entre los distintos miembros.

- b) Inicio del grupo: El grupo comenzará a trabajar de forma conjunta. El profesor deberá ayudar favoreciendo actitudes de cooperación.
- c) Desarrollo: Se comienza aquí a definir los objetivos comunes, se elaborarán normas.
- d) Estructuración del grupo: Se establecen la función y la situación de cada miembro respecto al grupo.
- e) Autorregulación del grupo: El maestro deberá promover la reflexión de cada miembro sobre su influencia en la cohesión y funcionamiento del grupo, y potenciará la comunicación de los miembros.

### **El clima de clase**

El clima de clase es el conjunto de interacciones que se dan entre los alumno. El profesor ejerce el papel de líder en la creación del clima mediante introducción y dirección de las tareas escolares. Por lo tanto los factores de los que depende el clima de clase estarán basados en las relaciones de comunicación que se den entre los miembros, así como en la forma y estilo en que actúe el maestro.

Cada miembro del grupo mostrará unas determinadas actitudes con respecto al resto de los miembros. Del tipo de actitudes que muestren alumnos y profesor, dependerá el clima de clase:

- Defensivo: Las comunicaciones entre los miembros son difíciles y las relaciones agresivas.
- Control: Los alumnos muestran actitudes de conformismo y pasividad.
- Aceptación: La comunicación es espontánea y cada miembro es valorado en el grupo.

El tipo de conducción que el profesor lleve en las actividades de aprendizaje determinará la actitud de los alumnos hacia él. <http://ellapicero.net>

## Diagnóstico del grupo-clase

### *El Sociograma*

El sociograma es un instrumento que permite conocer las relaciones que se dan en el grupo de manera que se puedan establecer estrategias para una mayor cohesión del grupo.

El sociograma proporciona información:

- Grado de aceptación o rechazo de cada uno de los miembros
- Grado de cohesión del grupo
- Analizar las elecciones de cada alumno
- Analizar la posibilidad de integrar a nuevos alumnos al grupo
- Observar cambios que se producen a lo largo del curso

Para confeccionar un sociograma basta con realizar a los alumnos dos tipos de preguntas:

1. Si tuvieras que realizar un trabajo en grupo ¿a qué compañeros elegirías?
2. Si tuvieses que salir de campamento ¿a quién escogerías para compartir la tienda?

A la hora de realizar el test habrá que explicar a los alumnos su utilidad y confidencialidad. Para analizar los resultados se utiliza el siguiente instrumento:

- *La Tabla Sociométrica:* Se rellenará con las elecciones de cada alumno, de forma que la suma de las columnas nos dará el número de veces que ha sido elegido cada alumno

ALUMNO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				

### **Diagnóstico de roles**

El conocimiento de roles que desempeña cada alumno, ya sea en el ámbito formal o informal, da al maestro una importante fuente de información que le servirá a la hora de planificar nuevas actividades en las que se lleve a los alumnos a reflexionar sobre estos roles.

Esta práctica la puede realizar el maestro a través de la observación, o bien, los propios alumnos.

Siguiendo el esquema de evaluación de roles, cada alumno puede adoptar uno de estos roles, organizados en tres categorías:

#### 1ª. Roles del trabajo:

- INICIA, propone ideas nuevas, estimula al grupo
- PIDE, información y opiniones
- COMUNICA, sus ideas personales e información
- ORIENTA, define la posición del grupo respecto al objetivo
- EXPLICITA, las ideas a través de ejemplos
- COORDINA, resume intervenciones y las reformulas
- EVALÚA, lo que está decidiendo

2ª. Roles de solidaridad:

- FACILITA LA PARTICIPACIÓN de otros e intercambio
- ANIMA, manifiesta afecto
- PROPONE, el ideal al que el grupo se debe dirigir
- ARMONIZA, las diferencias entre los participantes del grupo
- OBSERVA, y comenta la marcha del grupo
- FAVORECE LOS COMPROMISOS y admite los errores propios
- DEPENDE, de los otros, sigue sus decisiones

3ª. Roles individuales:

- DESINTERESADO, lo manifiesta abiertamente
- DOMINADOR, trata de imponer su autoridad
- AGRESOR, ataca abiertamente sin motivo alguno
- LLAMAR LA ATENCIÓN, busca el reconocimiento en el resto del grupo
- BLOQUEADOR, opone resistencias en las discusiones
- PIDE AYUDA, busca provocar la simpatía del resto
- AUTOCONFESADOR, utiliza el grupo para expresar sentimientos personales.

## **Estrategias para la dinámica de grupos**

### *Discusiones en gran grupo*

Esta técnica consiste en un intercambio de ideas y opiniones entre un grupo de entre cinco y veinte alumnos. Para esta técnica es necesario que cada alumno muestre interés por le tema que va a tratar el tutor. Por otro lado, debe existir cohesión en el grupo.

Con este tipo de actividad se persigue, como objetivo primordial, dar la suficiente responsabilidad a todos los miembros del grupo, ayudándoles a desarrollar un sentido de igualdad que le lleve a pensar como grupo.

*Para esta práctica, los alumnos deben:*

- 1.- Preparar el tema de la discusión antes de la misma
- 2.- Definir la meta a alcanzar
- 3.- Mostrar información u opiniones personales

- 4.- Comprender y prestar atención a lo que se expone
- 5.- Llegar a una conclusión colectiva

*El maestro como guía del grupo, deberá:*

- 1.- Procurar la participación de todos los integrantes del grupo
- 2.- Mantener un clima positivo
- 3.- Ayudar al grupo a definir sus objetivos
- 4.- Mantener intercambio de ideas

*Reunión de corrillos o pequeño grupo*

Consiste en la división de un grupo numeroso en otros más pequeños (de cuatro a seis alumnos), de manera que se facilite mucho la discusión. Las conclusiones de cada uno de los corrillos serán llevadas de nuevo a la reunión general, llegando a una conclusión de grupo.

*Promoción de ideas*

Esta estrategia supone un intercambio de opiniones en un pequeño grupo, en el que cada miembro expresará libremente sus ideas.

Para que este método se lleve a cabo es necesario un grupo cohesionado con clima informal.

*Los alumnos deberán:*

- Establecer normas con relación al tiempo de la discusión
- Abandonar las restricciones cotidianas para idear

*El profesor deberá:*

- Introducir la técnica y exponer el cambio de ideas
- Ayudar a establecer y cumplir las normas
- Hacer de moderador

*El Simposio*

Consiste en un conjunto de discursos preparados por varios expositores sobre un mismo tema. El tiempo empleado en cada una de las exposiciones no debe ser superior a veinte minutos. Este método puede ser útil con grupos poco maduros.

## *La Mesa Redonda*

Consiste en una discusión según Sánchez, F, y Muñoz, S. (2005) llevada a cabo por un grupo seleccionado de personas, dirigidas por un moderador y ante un auditorio.

### *Los integrantes deberán:*

- 1.- Preparar el tema y organizar los tópicos.
- 2.- Permitir el turno de palabra
- 3.- Abordar un tema y las preguntas del resto desde un punto de vista lógico.

### *El profesor deberá:*

- 1.- Planificar la reunión
- 2.- Abrir la reunión y presentar al moderador
- 3.- Cerrar la sesión.

### *El moderador debe:*

- 1.- Reunirse con los integrantes de la mesa redonda con el fin de delimitar el tema
- 2.- Disponer a las participantes de la mesa redonda de la mejor manera
- 3.- Presentar a los integrantes e iniciar el debate
- 4.- Intervenir en la discusión con el fin de realizar preguntas aclaratorias.
- 5.- Presentar un resumen final.

## **ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO EN EL CENTRO ESCOLAR**

El alumno no sólo forma parte de su grupo-clase, según el autor Poñaino, A. (1993), sino que está al mismo tiempo formando parte de una estructura superior que es el centro escolar.

Por esto el funcionamiento y la organización del mismo, también influye en el proceso de aprendizaje.

La organización que se hace del tiempo escolar y la organización del espacio en que aprende y se relaciona, son factores que afectan al interés del alumno por el aprendizaje.

## **Agrupación de los alumnos**

Los alumnos dentro del centro están supeditados según los autores Mahena, M. L. y Midcley, C. (1991) a tres factores:

1. Factores legales: En el marco de la LOE se establece una división del sistema educativo en una serie de niveles, ciclos o etapas.
2. Factores escolares: El espacio y las dimensiones del centro, así como el número de alumnos.
3. Factores educativos: El Proyecto Educativo del Centro debe recoger un modelo para la agrupación de los alumnos.

Hay diferentes modelos de agrupaciones de alumnos:

### 1- Vertical:

- 1.1. Graduados: Se refiere a una enseñanza organizada en ciclos y niveles, en la que los alumnos se agrupan por edad.
- 1.2. No Graduados: Las dimensiones y recursos del centro son los que dan lugar a los agrupamientos.

### 2. Horizontal:

- 2.1. Grupo homogéneo y heterogéneo.
- 2.2. Grupo flexible, en función de la actividad a realizar.

## **Organización del tiempo**

La utilización que según el autor Tapia, A. (1997) que el alumnado hace del tiempo es un aspecto más, por eso se ha de establecer unos objetivos y una metodología.

En relación a los objetivos se podrían proponer:

- Aprender a distribuir el tiempo
- Conocer y usar distintos métodos para planificar el tiempo
- Diferenciar las actividades

El tratamiento del tiempo escolar desde el punto de vista curricular, debe abordarse de forma adecuada como:

- Determinación y secuenciación de los objetivos
- Definir secuencia de actividades
- Planificación del tiempo
- El tiempo en el aula
- Evaluación del uso del tiempo

La forma tradicional de organizar los horarios escolares mediante la división del día en una serie de sesiones de una hora de duración, presenta según Huertas, J. A. (1996) ventajas e inconvenientes que hay que tener en cuenta a la hora de planificar el tiempo. Estos horarios se realizan atendiendo a los criterios fijados por la administración.

Algunas de las *ventajas* del horario tradicional son:

- Horario fácil de recordar por los alumnos
- Es un modelo que utiliza la semana como unidad de trabajo, estableciendo descansos

Algunos de los *inconvenientes* son:

- El tiempo no es aprovechado al máximo. Con cada inicio y final de las sesiones se establece una rutina de relajación, con lo cual el alumno pierde la concentración.
- Normalmente hace que los alumnos traten con un número excesivo de profesores.

### **Organización del espacio**

El espacio en que se desenvuelve el alumno determina la forma en que percibe los elementos que forman parte de su aprendizaje.

El espacio escolar deberá adaptarse según Dueck, C. S. y Leggett. E. (1998) a las necesidades de los alumnos y facilitarle el aprendizaje significativo. Así mismo, los factores ambientales como iluminación, temperatura, acústica,...deben favorecer un clima de clase positivo.

## Estrategias para la organización del tiempo y del espacio

A la hora de planificar las tareas escolares existen unos modelos de proporcionan un marco suficientemente flexible que permite adaptarlo a múltiples situaciones:

- Centro de interés : consiste en la organización de los objetivos y de los contenidos
- Rincones de Trabajo: supone la organización del espacio en diferentes zonas de interacción con materiales. Cada uno de los rincones debe poseer un material necesario, seguro y organizado para los alumnos.
- Talleres: según los autores: De Serranos García, G. y A. Olivas Bravo (1989) consiste en la distribución del espacio en distintas áreas en las que se realizan distintas actividades. La observación, la manipulación y el trabajo en equipo son las directrices de la metodología a seguir en este tipo de agrupamientos.
- Proyectos: suponen según el autor Alonso Tapia, J. (1997) el planteamiento de problemas interesantes que los alumnos deben resolver en grupo. Este tipo de agrupamientos dotan a las actividades de funcionalidad y significatividad en el mundo que rodea al alumno para la realización de un proyecto se ha de decidir de manera conjunta entre profesor y alumnos, el propósito del mismo, el plan de trabajo a la resolución del mismo y la ejecución de este plan .Por último, el resultado del proyecto debe ser juzgado tanto por el maestro como por los alumnos.

## CONCLUSIÓN

La exposición de este tema se realizó partiendo de las distintas facetas que, con relación a sus intereses y motivaciones, presenta el alumno al integrarse en la escuela .En primer lugar desde el punto de vista individual, es decir, las motivaciones particulares que mueven e identifican a cada alumno como integrante del grupo .Por último, tenemos al alumno como miembro de la organización escolar ,y de un modo más concreto ,como miembro de su centro escolar ,que presentará una concreta forma de organización.

La motivación es un tema que preocupa a muchos profesionales de la enseñanza. Sin embargo, para enfrentarse a este problema, se han de plantear algunos interrogantes como ¿que entendemos por motivación? Son numerosas las explicaciones que se han dado en este tema, especialmente en el campo de la psicología.

Desde el punto de vista educativo, se ha de señalar que las acciones encaminadas a favorecer una alta motivación de logro.

En definitiva vivimos tan corto espacio de tiempo que cada uno de nuestros pasos debe estar encaminados a construir más y más. Construyámoslo conjuntamente; es la única manera de hacerlo posible. (María teresa Díaz).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. (1997). Motivar para el aprendizaje, Edebé: Barcelona.
- DECI, E., Y RYAN, R. M. (1999). Review of experiments examining the Effects, en Revista of Psychological, 126 (6). pp. 627-688.
- DE SERRANOS GARCÍA, G. Y A. OLIVAS BRAVO (1989). Acción tutorial en Grupo. Madrid: Editorial escuela Española.
- DUECK, C. S. Y LEGGETT, E. (1998). A social–cognitive approach to motivation and personality, en Psychological, 95. pp. 256-
- HUERTAS, J.A (1996). Motivación en el aula, en Aique. pp 291-379.
- MAEHA, M.L.Y MIDCLEY, C (1991). Enhancing student motivation: a schoolwide approach, en Revista Educational Psychologist, 26 (3 y 4). pp. 399-427.
- TAPIA, A. (1997).Motivar para el aprendizaje. Barcelona: Edebé.
- POÑAINO, A. (1993) Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. Madrid: Pirámide.
- SÁNCHEZ F. Y MUÑOZ, S (2005). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 106 del 04/05/06)

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

MARIA TERESA DÍAZ MILLÁN

- Técnico especialista en Peluquería y Estética.

## Ensayo sobre identidades Essay about identities

ESTHER FERNÁNDEZ QUIRÓS

CRISTINA ISABEL HERNÁNDEZ TENORIO

### RESUMEN

De acuerdo con Bolaños & Giménez (2007) no hay cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura. La identidad como parte de la construcción cultural, aparece como un tema que pone de manifiesto los gustos, preferencias, simpatías, rechazos, sentidos de pertenencia y adscripciones de los seres humanos en su vida en sociedad, que implica también su forma de percibir el mundo, a los demás, y por ende, la dirección de sus actuaciones particulares o grupales ante ciertas circunstancias y personas.

La escuela, como agente socializador, no debe olvidar que su actuación influye en la construcción personal de los individuos.

**Palabras clave:** Identidad e interculturalidad

### ABSTRACT

In agreement with Bolaños and Giménez (2007) is no culture without subject subject nor without culture. The identity like part of the cultural construction appears like a subject that shows the tastes, preferences, affections, rejections, senses of property and allegiances of the human beings in its life in society, which also implies its form to perceive the world, to the others, and therefore, the direction of its particular or group activities before certain circumstances and people.

The school, like socializing agent, does not have to forget that its action influences in the personal construction of the individuals.

**Keywords:** Identity and interculturalidad.

## INTRODUCCIÓN

Como maestros/as, desde la escuela tenemos la necesidad de comprender el significado global que implica la palabra identidades. Porque la escuela es un agente más que influye en esta construcción, sobre todo desde los niveles de escolarización de infantil y primaria, sin olvidar que la construcción de la identidad es algo evolutivo. Desde ahí, debemos aprender a comprender, respetar, propiciar la convivencia y el desarrollo de individuos libres, humanos, con ganas de pensar y de transformar la realidad .

La educación en la construcción de la identidad desempeña un papel central. Para la mayoría de los hombres, la inversión más valiosa, la esencia de su identidad, su seguro y su seguridad, es la cultura desarrollada (alfabetizada) en que se ha educado. La enseñanza es un elemento esencial en la formación y en la reproducción de las identidades nacionales y del habitus cívico (Bourdieu, 1988 a y b). Safa Barraza (1991) reflexiona sobre la diversidad cultural contemporánea a través del concepto de habitus, afirma que para estudiar las diferencias de poder que se construyen en la cultura no hay que olvidar la propuesta de Pierre Bourdieu. De este interesante artículo hemos extraído el siguiente texto al considerarlo adecuado para el tema que estamos tratando: “Los diversos usos de los bienes culturales, afirma Bourdieu, no sólo se explican por la manera como se distribuye la oferta y las alternativas culturales, o por la posibilidad económica para adquirirlos, sino también, y sobre todo, por la posesión de un **capital cultural y educativo** que permite a los sujetos consumir, asistir y disfrutar las alternativas factibles. Para este autor, condiciones de vida diferentes producen habitus distintos, ya que las condiciones de existencia de cada clase imponen maneras de clasificar, apreciar, desear y sentir lo necesario. El habitus se constituye en el origen de las prácticas culturales y su eficacia se percibe “[...] cuando ingresos iguales se encuentran asociados con consumos muy diferentes, que sólo pueden entenderse si se supone la intervención de principios de selección diferentes” (1988b: 383): los gustos de “lujo” o gustos de “libertad” de las clases altas se oponen a los “gustos de necesidad” de las clases populares.”

La identidad vive integrada por todas las identidades y los elementos institucionales, que es posible visualizar en función de la ocupación, la justicia, la escuela, los partidos políticos, la iglesia, la familia, género, territorio, lengua(...) (Reyes en Sevilla, 2005).

La socialización, construcción social de la identidad, fenómeno que surge del la dialéctica entre el individuo y la sociedad. La identidad cultural: mientras la cultura deriva en gran parte de procesos inconscientes, la identidad se basa en una norma de pertenencia, necesariamente consciente, fundada sobre oposiciones simbólicas. (Cuché en Molina, 2002)

La interculturalidad, la búsqueda de reconocimiento de las distintas identidades sociales y culturales. Hay distintas formas de ver el mundo, se precisa una renovación en las prácticas pedagógicas, que conduzcan a la inclusión de nuevos saberes y nuevas prácticas culturales. Esta pedagogía parte, primero, de la forma en que nos vemos a nosotros mismos. Analizar lo que ha supuesto el estado- nación, que educa de una manera uniforme, ignorando la diversidad (Freire, 1998).

“Identidad global equivale a cultura global” (Sánchez-Conejero, 2004), proposición asociada al análisis que Castell realizó en 1997 en su libro “La sociedad red” sobre el efecto globalizador que la red de internet ha causado, haciendo desaparecer barreras geográficas, de raza,... y emergiendo una comunidad global virtual que unifica.

La familia y la escuela pierden fuerza socializadora al mismo tiempo que la ganan los medios de comunicación (Martínez- Salanova, 2008).

## **CUERPO DE PROPOSICIONES ARGUMENTADAS**

La identidad individual, la colectiva, la cultura, el nosotros y ellos, el estado, la nación, la lengua...

Los fragmentos que más aclaran la idea de identidades han sido recogidos de análisis de distintos autores como Álvarez Marcela (2008), Bolaños Gordillo (2007), Castell (1997 y 2005), Paulo Freire (1975, 1998 y 1999), Larraín (2001), Molina Luque (2002), etc., entre otros:

### **Definir las identidades**

El diccionario de la Real Academia Española de la lengua define el término identidad como:

1. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
2. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.
3. Hecho de ser alguien o algo, el mismo que se supone o se busca.

La definición que nos ofrece el diccionario María Moliner es la siguiente: **Identidad** (del lat. "identitas, -atis"):

1. Cualidad de idéntico, relación entre cosas idénticas.
2. Circunstancia de ser efectivamente una persona, la que dice ser: "tendrás que demostrar tu identidad, personalidad".

**Identidad** es el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Si este concepto lo aplicamos a la persona, llegamos a la definición de que **identidad personal** es la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. Implica una conciencia de la permanencia del yo. La identidad personal evalúa, coordina e integra las percepciones, que son análisis interpretativos de un conjunto de datos, a partir de los cuales obtenemos información. (Zacarés y Serra, 1997)

La identidad es el centro de dos acciones indispensables para el equilibrio psíquico de la persona. La primera consiste en darse una imagen positiva de sí misma; la segunda, adaptarse al entorno donde vive la persona. Es lo que se denomina funciones de la identidad: una función de valoración de sí mismo y una función de adaptación. (Dossier pedagógico de Vivre ensemble autrement ,2002).

Hay una identidad como totalidad, como universo, que incluye varias partes o subsistemas (Álvarez M., 2008):

1. *Identidad sexual o de género*: implica asumir las cuestiones inherentes al sexo biológico, la feminidad, la masculinidad, el rol como hombre, como mujer, y como tales en relación al otro.
2. *Identidad física*: Implica aceptación del propio cuerpo, y de este en relación al otro.
3. *Psicológica*: Sentimientos auto estimativos, resolución de conflictos familiares. Tipos de actitud. Control y manejo de los impulsos emocionales.

- Autoconocimiento: quién soy, quién quiero ser, cómo serlo. Estructura de personalidad, dinámicas inconscientes.
4. *Social*: Grupo social de pertenencia (clase social), religioso, grupos secundarios de interacción (amigos, compañeros de estudio, trabajo). Los grupos sociales actúan como redes de apoyo y de sostenimiento o marco de referencia para el sujeto.
  5. *Moral*: Valores, códigos de ética personal, (a veces la religión actúa como proveedor de códigos de moral, lo que está bien y no hacer) también las pautas sociales y culturales.
  6. *Ideológica*: Filosofía de vida. Creencias.
  7. *Vocacional*: Proyecto de vida, realización de una vocación o descubrimiento de lo que quiero hacer y ser en cuanto a profesión y ocupación.

Para comprender mejor el sentido social de identidad conviene definir “La nacionalidad”, un concepto cercano a la identidad nacional. El diccionario de la R.A.E. nos apunta lo siguiente:

1. Apego de los naturales de una nación a ella y a cuanto le pertenece.
2. Ideología que atribuye entidad propia y diferenciada a un territorio y a sus ciudadanos, y en la que se fundan aspiraciones políticas muy diversas.
3. Aspiración o tendencia de un pueblo o raza a tener una cierta independencia en sus órganos rectores.

Todorov (1995) nos apunta que identidad, o mejor aún identidades, en plural, es nuestro principal descodificador de la realidad, es la lente a través de la cual miramos e interpretamos al otro y adquirimos los referentes (muchos de ellos injustificados), para rechazarlos. Es una herramienta principal con la que cuenta el sujeto, para relacionarse socialmente. Viene a decir que las personas podemos adoptar una identidad que va en contra de lo que la persona es en su condición social, y asuma un rol por conveniencia, por querer pertenecer a un grupo social determinado. La burla, indiferencia a un homosexual, por ejemplo, no es algo natural sino aprendido en el marco de una identidad machista que se va adquiriendo desde la primera infancia y que se va reproduciendo en etapas posteriores de la vida en la que se adquieren ciertos tipos de discursos para hacerlo.

*“ La identidad se define como la manera en que los miembros de un colectivo (nación) consideran como propias las instituciones que dan valor y significado a los componentes culturales de su sociedad y su historia; en base a tributos, rasgos, símbolos que nos permiten reconocernos como tales (Equihua, 1994).*

*La identidad vive integrada por todas las identidades y los elementos institucionales, que es posible visualizar en función de la ocupación, la justicia, la escuela, los partidos políticos, la iglesia, la familia, género, territorio, lengua; manifestándose como vivencia de la misma con niveles más o menos claros de conciencia grupal para sí, son los elementos valorativos de la vida diaria, de un grupo que se sabe original, no por el grado de diferencia con el que su identidad se manifiesta, sino esencialmente por lo auténtico de esa identidad, manteniendo sus sistemas de valores o dan evidencia de mantenerlos, no persiguen parecerse a otro, aunque reconocen la existencia de este último como tal”. (Reyes en Sevilla, 2005).*

Molina Luque (2002) reflexiona sobre **la identidad cultural** y cita a Cuche (1996) aparece como una modalidad de categorización de la distinción “nosotros/ellos”, fundada sobre la diferencia cultural. Dicho autor distingue entre concepciones “objetivistas” y “subjetivistas” de la identidad cultural. Hay una relación estrecha entre cultura e identidad, por eso si se asimila la cultura a una cuestión “natural”, la identidad se puede llegar a entender como algo dado que queda marcado casi indeleblemente y, así, la identidad cultural revierte necesariamente a un grupo original de pertenencia del individuo. De aquí lo importante de buscar las raíces, la autenticidad de la identidad cultural que aparece como esencia, como una condición inmanente del individuo. La identidad cultural aparece como consustancial una cultura particular y se busca establecer la lista de los atributos culturales que sirven de base a la identidad colectiva, la esencia del grupo (es una identidad esencial, casi invariable)”.

**La identidad comunitaria**, que nos permite hablar del concepto de **identificación** (Maffesoli, 1990; Molina, 2002). De alguna manera, la distinción entre identidad social, identidad cultural e identidad comunitaria se presenta para poder desbriznar y destacar elementos sutiles relacionados con los complejos procesos de la construcción de las identidades y de los procesos de identificación en un mundo que se debate entre la globalización y lo local.

## Explicar cómo se construyen las identidades

La cultura en sentido antropológico y sociológico va ligada a la identidad social en la medida en que esta resulta de la interiorización instintiva y contrastante de la misma por los distintos actores sociales que la componen.

En sus rasgos objetivos, la identidad es aquello que nos distingue de manera personal, grupal o colectiva. (Levis, 1981; Molina, 2002).

El número de identidades de una persona no es de ninguna manera homogéneo y mucho menos permanente.

No se nace con ella, se va adquiriendo a lo largo de la existencia, a través de las relaciones con los padres, hermanos, demás familiares, amigos, profesores, entre muchas personas más que pueden tener influencias específicas mediante sus discursos o sus actos.

Se puede argumentar que las identidades son una representación social que se construye en la acción y siempre frente a otro, es el reconocimiento de ese “*nosotros*”, que se construye en la oposición y en el reconocimiento de la diferencia. Implica una autoclasificación y una heteroclasificación. Es cambiante, pero permite darnos continuidad en el tiempo y en varias generaciones, así como ubicarnos también en el espacio social.

Se habla de identidades, en plural, en una misma persona. Su definición va más allá de observaciones externas, existe un complejo entramado de relaciones sociales y acontecimientos que pueden influir identitariamente en las personas temporal o definitivamente, según las circunstancias particulares y las personas que vayan apareciendo en las experiencias que viva. “*La relación social es determinante en el asunto identitario*” (Weber, 1974; Bolaños, 2007).

“*La relación social consiste, plena y exclusivamente, en la probabilidad de que se actuará socialmente en una forma (con sentido) indicable; siendo indiferente, por ahora, aquello en que la probabilidad descansa*” (Weber, 1974; Bolaños, 2007)

- Las relaciones sociales influyen en la variabilidad de las identidades entre las personas, una mujer católica, no es igual a otra también católica.
- Variación temporal, en un momento de su vida, una mujer vegetariana conoce a otras personas y vuelve a sus costumbres alimenticias tradicionales. O sea, cambia por las circunstancias, y éstas están influidas por las relaciones sociales.
- Nos identificamos y evaluamos en términos a los grupos a los que pertenecemos y sus características particulares.

Atendiendo a lo visto hasta ahora, podemos resumir el concepto de identidades como una construcción social que la persona adquiere, reproduce y legitima. Son una elaboración inteligente del sujeto que, a lo largo de su existencia, irá modelando y quizá cambiando, gracias a la exposición que mantenga con la sociedad, la cultura, el lenguaje y los discursos que dotan de sentido a una identidad en particular.

*Asumir una identidad es un acto aprehendido en relación constante con otros, donde entran en juego el autoconcepto, el reconocimiento y la aceptación social.*

Los elementos simbólicos que llevan a asociar a cierta persona con un género u otro, con otros referentes, con una institución, son culturalmente específicos. Estos referentes simbólicos de la identidad nacional y de pertenencia se construyen y se reproducen en el interior de las diversas instancias de socialización:

- Familia, iglesias, instancias educativas, las tradiciones orales y literarias y los medios de comunicación.

La identidad es una necesidad básica del ser humano en tanto que intenta responder a la cuestión existencial de **¿quién soy yo?** es tan necesario como recibir afecto o el alimentarnos.

Siguiendo con palabras de Álvarez M (2008) en su conferencia abierta sobre una identidad negativa:

Erich Fromm plantea que: "esta necesidad de un sentimiento de identidad es tan vital e imperativa, que el hombre no podría estar sano si no encontrara algún modo de satisfacerla".

Se puede afirmar, entonces, que la identidad tiene que ver con nuestra historia de vida, que será influida por el concepto de mundo que manejamos y por el concepto de mundo que predomina en la época y lugar en que vivimos. Por lo tanto, hay en este concepto un cruce individuo-grupo-sociedad, por un lado, y de la historia personal con la historia social, por otro.

Lo que el "nosotros" no logra asimilar, lo proyecta hacia un "ellos" reprimido y negado en el interior del propio grupo. En palabras de Ericsson (1968), "ellos son los que padecen la diferencia fatal".

En esta búsqueda de identidad, **si el otro no confirma mi identidad**, se transforma en una amenaza y es frecuente que se intente evitar el contacto con aquellos que nos amenazan, que **ponen en riesgo mi identidad**, mi autoimagen y mi autoestima. Recordemos lo que A. Maslow plantea en su Escala de necesidades Básicas, pone como una necesidad básica humana la necesidad de Afiliación, esto es ser parte de, **sentirse reconocido por**. En otras palabras: el **sentido de pertenencia**.

*La identidad es evolutiva.*

**Otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia.**

*Dilema existencial **porque no se puede no ser, entonces si no se puede ser lo que se quiere se elige el camino de ser lo contrario a lo que se debiera ser (por naturaleza, deseos, impulsos naturales).***

*“El joven adulto adquiere un sentido estable de continuidad interior y de mismidad social que servirá de puente entre aquello que fue, siendo niño, y lo que va a llegar a ser, y que **reconciliará** a su concepción de sí mismo con el reconocimiento que de él hace su comunidad.” (Erikson, 1968)*

**“La identidad distingue nuestro colectivo de otros, así como la identidad individual distingue a nuestra individualidad de otras.”**

La **identidad primaria** se hereda y se transmite, es la suma de los elementos que se transmiten al nacer en un determinado entorno cultural. La otra se compone optando

entre diversas posibilidades, bajo la influencia dinámica del entorno. La identidad primaria se hereda y se transmite. **La identidad secundaria** es una construcción, una necesidad psicológica primordial en los individuos y en los colectivos. Su elaboración puede verse afectada por la variedad de intereses y de imágenes previas que están en juego. (Corpas Aguirre, 2001)

## Variaciones en la expresión de la Identidad – Pseudo Identidades (Álvarez M, 2008)

Un individuo puede mostrarse en función:

- a) de lo que es,
- b) de lo que quisiera ser,
- c) de lo que se permite ser,
- d) considerado en relación al objeto,
- e) en función de lo que los demás creen que es,
- f) de cómo quisiera ser visto,
- g) de cómo supone que los demás esperan que sea, vale decir, asumiendo pasivamente el rol que se le asigna en la vida.

*“La identidad cultural permite plantear un principio de diferenciación, y nos otorgan reconocimiento que puede ser positivo y negativo; toda persona posee un sentimiento de identidad fruto de múltiples pertenencias a los diversos grupos en los cuales nos identificamos; nos reconocemos como hombres, mujeres; tenemos una identificación política; a las personas nos unen intereses comunes, proyectos, experiencias vitales; construimos un sentimiento de apego al propio grupo ya sea en función del idioma, herencia cultural, territorio, todo ello genera personas únicas e irrepetibles, ya que la esencia de la identidad radica en la existencia de la diferencia; yo no existo sin el otro”* (Paz en Sevilla, 2005).

Autores, como Touraine (1997), achacan precisamente a la **comunidad** una imposición anclada en los deberes que **dificulta la libertad en la formación del sujeto**. Según este autor, lo que se vive como crisis de la familia o de la escuela (de la educación y de la socialización) es también la crisis de formación de la identidad personal.

Touraine enlaza la idea de “Sujeto” con las condiciones de la comunicación intercultural y de la democracia, porque la misma idea de Sujeto implica conciencia de sí pero también reconocimiento del Otro como Sujeto, en esa necesidad de “individuación”... social.

Se puede argumentar que las identidades son una representación social que se construye en la acción y siempre frente a otro, es el reconocimiento de ese “nosotros”, que se construye en la oposición y en el reconocimiento de la diferencia. Implica una autclasificación y una heteroclasificación. Es cambiante, pero permite darnos continuidad en el tiempo y en varias generaciones, así como ubicarnos también en el espacio social. (Bolaños, 2007)

Las identidades son de distinto origen: familiares, étnicas, religiosas, nacionales, regionales, locales, políticas, culturales, sexuales y una larga lista. Y también es claro que las identidades no sólo se reciben de la sociedad, sino que también se construyen individualmente. Pero se construyen con los materiales de la experiencia, de la práctica compartida, de la biología, de la historia, del territorio, de todo lo que hace nuestro entorno y el entorno de nuestros ancestros. Cuanto más materialmente arraigada está una identidad, más fuerza tiene en la decisión individual de sentirse parte de esa identidad. Este es el caso de las identidades nacionales o religiosas que cobran cada vez más fuerza en nuestra época. (Castells, 2005)

Aunque la construcción de la identidad sea un proceso, ello no implica necesariamente una secuencia, sino que hay dimensiones simultáneas según se vaya dando la práctica social, es lo que Jenkins denomina “momentos de identificación” y le permite asegurar que en este modelo dialéctico el foco está sobre la *síntesis*. (Molina, 2002).

El individuo humano empieza pensando en términos enteramente sociales y la misma individuación sólo puede conseguirse por socialización (Habermas, 1992: 64). Teniendo en cuenta esta realidad comunicativa que está referenciada sobre una *comunidad de comunicación*, la identidad que se adquiere tiene dos aspectos complementarios como son el de *universalización* y el de *particularización*. Las personas, en este sentido, aprenden a actuar autónomamente en un marco de referencia universalista, y a hacer uso de su autonomía para desarrollarse en su subjetividad y particularidad. (Molina, 2002).

En plena globalización, no más del 15% de la gente se identifica con el mundo en general o con su continente (como Europa). Pero lo interesante es que el 47% consideran como su principal identidad de referencia la región o la localidad, en contraste con tan sólo el 38% que se refieren en primer lugar al Estado-nación. Pero cuando pedimos a la gente que designe un sola fuente de identificación fundamental, tan sólo un 8.9% se identifica con su país, su cultura o su lengua (cualquiera que sea), mientras que el 56% afirma su familia como principal fuente de sentido y un 8.7% se define como individuos antes que nada. (Castell, 2005).

Internet nos abre el universo de la era de la comunicación y nos introduce en la comunidad virtual donde cada individuo se presenta, se producen encuentros culturales que pueden modificar el sentimiento de pertenencia citado en el texto anterior. Sánchez Conejero (2004), apoyándose en las reflexiones de Castells (1997) nos lo explica con más claridad en su análisis sobre las identidades y las culturas, donde etiqueta a la red como un espacio para el pluriculturalismo. Viene a decir lo siguiente: la tendencia globalizadora que emplean las universidades virtuales en el soporte de la red internet rompe las barreras de espacio, tiempo, raza, lengua y religión; revolucionando al mismo tiempo el concepto de comunicación cultural.” *Internet no sólo ha revolucionado nuestra visión del mundo, sino que además ha dado lugar a identidades múltiples en el individuo” (Castell, 1997).*

Castell en ese mismo análisis se interesa particularmente en el caso de España y alude que la ruptura de barreras geográficas disminuye la fuerza de una identidad nacional (estatal o periférica) para dar paso a una identidad global o identidades múltiples gracias a ese intercambio de culturas.

### **¿De qué manera contribuye la escuela a la creación de identidades individuales y colectivas?**

Antes de describir cómo influye la escuela en la construcción de las identidades, se ha buscado información sobre identidades individuales y colectivas; extrayendo ideas particularmente interesantes sobre ambos tipos. Los siguientes argumentos quedan directamente recogidos en el dossier pedagógico de Vivre ensemble autrement (Secretaría de Estado para la Cooperación al desarrollo de Bélgica, 2002):

- *El individualismo es uno de los cambios más importantes de nuestra época.* La globalización, las directrices del mercado, la introducción de los medios de comunicación son grandes responsables de grandes cambios sociales (éxodo rural, transformación de las ciudades, desempleo...), entre ellos ha alcanzado a la identidad individual y colectiva y ha provocado efectos psicológicos, sociales y políticos concretos.
- *La identidad constituye un conjunto de símbolos y valores socialmente o culturalmente aprobados que permiten dirigir el acto humano.* “Esto explica que frente a tal situación, un individuo, con sus valores y su modo de pensar, de sentir y de actuar reaccionará probablemente de una manera definida. Para esto se cuenta con un repertorio de formas de pensar, de sentir y de actuar que, en un momento dado, se pueden combinar. Este repertorio está en constante recreación”.
- *La diversidad se hace familiar.* Nos acostumbramos a convivir con distintas formas de vestir, costumbres culinarias, relaciones de pareja...
- La identidad es **compuesta, dinámica y dialéctica** :

*“La base de la experiencia emocional de la identidad proviene de la capacidad del individuo de seguir sintiéndose el mismo a través de los cambios continuos. (...) Integrando lo nuevo en lo mismo hay un cambio en la continuidad. El sentimiento de identidad permanece en tanto que el sujeto consigue dar a la alteración el sentido de continuidad. (...) Los individuos se definen por sus relaciones sociales y la sociedad se reproduce y cambia a través de acciones individuales. Las identidades personales son formadas por identidades colectivas culturalmente definidas, pero éstas no pueden existir separadamente de los individuos. (...) Es dialéctica, se produce en el encuentro con el otro.”* (Dossier pedagógico de Vivre, 2002)

Larraín (2001) apoyándose en Giddens viene a decir que las identidades colectivas son continuamente recreadas por individuos a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan a sí mismos como actores con una identidad nacional, pero, al mismo tiempo, las identidades colectivas hacen esas acciones posibles.

Teniendo en cuenta los textos leídos, podríamos pensar que la escuela influye sobre las identidades individuales en los siguientes aspectos:

- Sobre el autoconcepto y autoestima, en la formación del concepto de sí mismo

influye la imagen que tienen los demás de nosotros, cómo nos ven. Podemos recordar el efecto Pigmalion. La identidad es dialéctica, los otros me definen y yo me defino con relación a ellos.

- Desarrollar sus capacidades o competencias .Teniendo una visión integral del individuo.
- El deseo de aprender.
- Capacidad para observar la naturaleza y su entorno de manera crítica.
- Modela la actitud de reconocer y aceptar la necesaria diversidad.

Al mismo tiempo la escuela tiene una función socializadora, contribuyendo a la creación de identidades colectivas:

- Le trasmite al niño /a la cultura de la sociedad en la que está insertada su escuela. Desde las canciones populares y juegos, el niño desde pequeño va adquiriendo conocimientos, actos que se convierten en hábitos, normas de cortesía, costumbres alimenticias, trabajo en grupo... UNA LENGUA.
- Todo ello contribuye a su formación individual, a la vez que ayuda a la perpetuidad de la sociedad. Individuos adaptados que sacarán hacia adelante a la sociedad.
- Colabora junto con la familia en la transmisión de valores, la existencia del otro. El horizonte humanitario al cual creemos que deberíamos dirigirnos.
- Los cuatro pilares propuestos por Jacques Delors (1996) para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a ser.
- La identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y aprendizaje.

*“La cultura de los educandos y del educador se encuentran”*

*“Respetar la cultura de los educandos en el proceso educativo. Diálogo intergeneracional, valoración del otro, la ponderación de la intersubjetividad “.*  
(Paulo Freire, 1999).

Pero, de nuevo, hay que citar a los grandes medios de comunicación por su efecto sobre el papel socializador de la familia y de la escuela. Lo haremos a través de las palabras de Martínez –Salanova (2008):

*“La familia y la escuela pierden fuerza socializadora al mismo tiempo que la ganan los medios de comunicación. Esta realidad implica un desafío para los padres, la familia y la administración pública ya que la responsabilidad socializadora es, por igual, de todos los agentes sociales, también de quienes detentan el poder de los medios de comunicación y de las grandes cadenas de televisión.”*

*“El gran desafío de los educadores –padres, profesores, responsables y comunicadores- es adquirir la fuerza suficiente para, en un principio, utilizar el poder icónico y emotivo de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías con finalidades educativas”.*

*“Una de las responsabilidades de la escuela y de la familia debe ser la de promover un uso crítico y reflexivo de los medios de comunicación, y especialmente, de la televisión, promover ámbitos o contextos cognitivos en los que predominen la experimentación y la creatividad”.*

## CONCLUSIONES

LAS IDENTIDADES son una **construcción social** que la persona adquiere, reproduce y legitima. Son una elaboración inteligente del sujeto que, a lo largo de su existencia, irá **modelando y quizá cambiando**, gracias a la exposición que mantenga con la sociedad, la cultura, el lenguaje y los discursos que dotan de sentido a una identidad en particular. (Bolaños, 2007)

Asumir una identidad es un acto aprehendido en relación constante con otros, donde entran en juego el autoconcepto, la autoestima y la aceptación social. Como quiere expresar Bolaños (2007), la sociedad reproduce estereotipos, y para “autorizar” a una persona, reconocerla dentro de un grupo con una identidad específica, debe aceptar la historicidad del grupo, aceptar sus discursos y adoptar sus símbolos, para tener ese reconocimiento, y por ende, su aceptación.

Podría incluirme en el 8.7 % que se consideran individuos antes que nada, o en el grupo familiar; pero con una obligación natural, como maestra y como persona, debo respetar a ese 47 % que toma como referente identitario a su región o localidad. La escuela debe enmarcarse en la pluralidad ideológica y cultural, no adoctrinar, practicar

la libertad de expresión y promover una educación desde los valores universalmente reconocidos; asumiendo que sin ser consciente es modelo y maestro/a de potenciales estereotipos sociales. Si seguimos el hilo iniciado por Freire (1975) en su libro *Pedagogía del oprimido*, donde pretende la concientización de los educandos a través de la educación, nos sentiremos responsables del logro de su libertad individual y del camino de su identidad.

Estupiñán y Agudelo (2008) en su análisis sobre la identidad cultural y educación en Paulo Freire vienen a decir que el espacio escolar debe acoger al educador y al conjunto de educandos, el primero debe descentrar su mente del proceso de enseñanza para incluir las expectativas, las vivencias, la diversidad de esos seres pensantes, activos, con culturas propias que cada día pueden intervenir en su proceso de enseñanza –aprendizaje; para alcanzar así la autonomía personal, a través del diálogo negociado que equilibre las diferencias.

**Lo verdaderamente esencial en un mundo de identidades vivas es que no sean excluyentes. La exclusión del otro es el principio del fundamentalismo y, por tanto, de la violencia. (Castell, 2005)**

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bourdieu, Pierre (1988a) *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa. (1988b) *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Castells, M. (1997). *La sociedad red*. Trans. Carmen Martínez Gimeno. Madrid: Alianza.
- Cuche, D. (1996). “Culture et identité”, en *La notion de culture dans les sciences sociales*. París, La Découverte, pp. 83-96.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/ UNESCO. pp 91-103.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Bs. Aires: Ed. Paidós.
- Equihua, L. (1994). *Identidad: Factor cultural en el diseño industrial*. Revista Comercio.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: 2ª edición, Siglo XXI editores, S.A. de C.V. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: 5ª

- ed, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. (1975). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- HABERMAS, J. (1992): “La construcción complementaria del mundo social y el mundo subjetivo”, “Excursio sobre identidad e individuación” y “Puntos de engarce para una teoría de la acción comunicativa” en *Teoría de la Acción Comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus, pp. 44-64, 139-154 y 542-572.
  - Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena. Cap. 1 El concepto de identidad* (pp. 21-48). Santiago: Ed. LOM.
  - Lévi-Strauss, C. y Benoist, J. M. (1981): “Conclusiones”, en Lévi-Strauss, C. (dir.): *La identidad*. Barcelona, Petrel, pp. 353-369.
  - Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
  - Molina, F. (2002): *Sociología de la Educación Intercultural*. Buenos Aires, Lumen.
  - Todorov, S. (1995). *La vida en común. Ensayo de Antropología General*. Madrid. Taurus.
  - Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
  - Weber, M. (1993). *Economía y Sociedad*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
  - Zacarés, J. J., Serra, E. (1997): “La madurez personal: perspectivas desde la psicología”. Madrid: Ediciones pirámide.

#### FUENTES ELECTRÓNICAS CONSULTADAS:

- Álvarez, M. (2008). Educación en línea: La construcción de la identidad, fallas en la consolidación del sentimiento de sí mismo: la identidad negativa. Disponible en: ["http://www.angelfire.com/ak/psicologia/identidad.html"](http://www.angelfire.com/ak/psicologia/identidad.html), Consultado el 4-06-2010.
- Bolaños Gordillo (2007). Educación en línea: ¿Cómo se construyen las identidades en la persona?. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*. 3 (2). pp.417- 428. Disponible en <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol03-02/RXM003000211.pdf> . Consultado el 10-06-2010

- Castell, M. (2005). Educación en línea: La importancia de la identidad. La Vanguardia. Disponible en:  
<http://hannotaf.free.fr/modules.php?name=News&file=article&sid=4170>.  
Consultado el 9-06-2010.
- Corpas Aguirre, M<sup>a</sup> A. (2001). Educación en línea: Imágenes, percepciones e identidad. Una perspectiva de análisis de la inmigración en España. Scripta Nova- revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales nº94 (42). Disponible en : <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-42.htm>. Consultado el 29-05-2010.
- Estupiñán Quiñones, N., Agudelo, N. (2008). Educación en línea. Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/869/86901003.pdf> . Consultado el 28-05-2010.
- Martínez- Salanova E. (2008) .Educación en línea: Sociedad responsable, medios responsable. Sphera publica: revista de las Ciencias Sociales y de la Comunicación (Ejemplar dedicado a: Medios responsables, págs. 103-116). Disponible en:  
<http://www.uhu.es/cine.educacion/articulos/mediosresponsables.htm> .  
Consultado el 14-06-2010.
- Molina Luque, F. (2002). Educación en línea: Educación, multiculturalismo e identidad. OEI-publicaciones: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en:  
<http://www.oei.es/valores2/molina.htm>. Consultado el 15-06-2010.
- Safa Barraza, P. (1991). Educación en línea: El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. Disponible en:  
<http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/bourdieu3.html>. Consultado el 20 -06-2010.
- Sánchez-Conejero, C. (2004). Educación en línea. Las identidades y culturas de las Autonomías en la Red: un espacio para el pluriculturalismo. Espéculo: Revista de estudios literarios. U.C. de Madrid .Disponible en:  
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/identid.html>. Consultado el 20-06-2010.
- Secretaría de Estado para la Cooperación al desarrollo de Bélgica. (2002). Educación en línea: El concepto de identidad. Dossier pedagógico de Vivre ensemble autrement (octubre, 2002). Disponible en:

<http://www.fuhem.es/cip-ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>.

Consultado el 12-06-2010.

- Sevilla, J. (2005).Educación en línea. Identidad y escuela. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos16/identidad-y-escuela/identidad-y-escuela.shtml>. Consultado el 20-06-2010.

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

### ESTHER FERNÁNDEZ QUIRÓS

- Diplomada en Educación Infantil
- Diplomada Universitaria en Enfermería

### CRISTINA ISABEL HERNÁNDEZ TENORIO

- Diplomada en Educación Infantil



## **Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas**

Recensión de Alicia Jaén Martínez

### **DATOS DEL LIBRO**

Goleman, D. (2008). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós. 544 páginas.

### **RECENSIÓN**

Al principio de los años noventa el psicólogo norteamericano Daniel Goleman sorprendió al mundo con su libro “Inteligencia Emocional”; texto revolucionario que contribuyó a redefinir el concepto mismo de inteligencia, el cual estaba basado en el famoso Coeficiente Intelectual. La tesis de Goleman en esos momentos, sostiene por múltiples evidencias científicas, que las personas más felices y exitosas no necesariamente son las de mayor intelecto. El estudio de una glándula cerebral que se llama amígdala soportó aún más su teoría sobre la importancia de las emociones en la vida profesional, social y familiar.

Posteriormente a este libro, este autor proyecta todos los descubrimientos de la neurociencia al ámbito social y escribe “Inteligencia social”, el cual es un libro que revela las claves neurológicas de las relaciones humanas y explica que los humanos estamos “programados para conectar” con los demás y que las relaciones interpersonales tienen un impacto muy profundo en nuestras vidas. Los seres humanos tenemos una predisposición natural hacia la empatía, la cooperación y el altruismo y por lo tanto necesitamos desarrollar la inteligencia social.

Esta inteligencia social se ha elaborando con el trato cotidiano con nuestros padres, profesores, parejas, jefes, amigos, e incluso con extraños, conforma nuestro cerebro y afecta a todas las células de nuestro cuerpo hasta el nivel de los genes. Todos estamos diseñados para ser sociables, y que participamos constantemente en una especie de “ballet neuronal” que nos conecta- de cerebro a cerebro- con las personas que nos rodean. Las relaciones interpersonales poseen un impacto biológico de largo alcance porque afectan a las hormonas que regulan tanto nuestro corazón como nuestro sistema inmunológico, de modo que las buenas relaciones interpersonales actúan como las vitaminas y las malas relaciones como el veneno.

Goleman, en este libro, explica lo que son las neuronas espejo, que promueven la empatía, o las células piramidales, ricas en serotonina, dopamina y otros neurotransmisores que son la vaselina del apego, el amor y el placer. Y a medida que explica de manera sencilla y accesible todos estos abstrusos términos, los hilvana con maestría con sus incipientes descubrimientos acerca del mundo de las relaciones interpersonales.

Goleman también explica cómo la forma en la que hemos sido tratados en nuestros primeros meses de vida (la frecuencia en la que nuestros padres nos acariciaban, etc.) determina en un importante grado cómo nos desenvolveremos posteriormente en nuestras relaciones sociales. O dicho de otro modo, nuestra inteligencia social no viene sólo de serie, también se modifica en los primeros años de vida y se puede llegar a cultivar y fortalecer de adulto con las herramientas adecuadas.

Esta obra se compone de veintiún capítulos en los cuales el autor va explicando las distintas competencias esenciales. Están organizados en seis bloques de contenidos alrededor del cual giran subtemas tratados a nivel más específico, tales como las conexiones emocionales, la incapacidad para relacionarnos, la base biológica de las relaciones emocionales, las variedades de amor existentes, el cómo hacer relaciones emocionales sanas y finalmente las consecuencias sociales que tienen esas conexiones emocionales.

Es un libro que puede ayudar a cualquier persona y en concreto a los profesionales de la educación a conocer la propia mente y la de los demás; con ello llegaremos a entender la habilidad humana para conectarse con los demás; puede ayudar a conocer el funcionamiento y las razones de las interrelaciones humanas, conociendo sus orígenes, tipologías y consecuencias. Con todo el resultado a conseguir será una serie de de útiles saberes que aplicar en la cotidianidad y la mejora de las habilidades sociales.

## **DATOS DE LA AUTORA DE LA RESEÑA**

ALICIA JAÉN MARTINEZ

- Licenciada en Psicopedagogía
- Doctora en Educación.
- Profesora Universidad Pablo de Olavide (SEVILLA).

## La importancia de la educación de los Derechos humanos

Recensión de Laura Molina García

### DATOS DEL ARTÍCULO

Pérez Serrano, G (2005). Derechos Humanos y educación social, en Revista de educación 336, pp. 10 a 39.

En el artículo escrito por la Dra. Gloria Pérez Serrano **Derechos humanos y educación social**, se hace referencia a los Derechos Humanos, a las libertades fundamentales, a la dignidad de la persona y a los valores, como base de una nueva educación. Empieza el artículo con una breve introducción histórica sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Seguidamente se presentan una serie de apartados, que iremos mencionando en el desarrollo de la recensión, en los cuales la autora nos describe distintos aspectos relacionados con los Derechos Humanos y la educación social.

A modo de introducción, Pérez Serrano, nos describe que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, supone “*una nueva conciencia ética*” (p. 20) que aboga por la cultura de la paz, exigiendo un cambio en los comportamientos y en la educación de los individuos y la sociedad, como clave para la transformación hacia la conciencia social pacífica. Tal como describe, “*la educación favorece la promoción, desarrollo e igualdad entre los pueblos, siendo base esencial para la construcción de la paz y libertades*”. La autora señala, que “*la mejor manera de preparar el futuro es diseñar una educación de calidad*” (p. 20).

En el apartado primer apartado del artículo, **fundamento de los derechos humanos**, Pérez Serrano, afirma que dichos derechos, son específicos del ser humano y referencia que estos “son innatos a la naturaleza humana y sin ellos no es posible vivir como seres humanos (Naciones Unidas 2002)”. Por tanto, se debe velar por los Derechos Humanos para que sean respetados y cumplidos, con el fin de preservar la dignidad y el valor inherente a cada ser humano. Por lo que cada persona, está sujeta a los derechos y a los deberes que éstos comportan.

En el segundo apartado la autora la describe la **dignidad humana**, como “el fundamento de los derechos humanos” (p. 22). La dignidad humana se presenta como

un aspecto propulsor en la universalización de los Derechos Humanos, siendo la inclusión del concepto de dignidad en la Carta de las Naciones Unidas en 1949, un logro en el ámbito del derecho internacional. También nos refiere que aunque en la actualidad, se siga atentando contra la dignidad, de hombres y mujeres, es cierto que no es posible ignorar los Derechos Humanos, pues se imponen como exigencia de ética universal. Así mismo es cierto que de modo lento pero continuo, se está produciendo una transformación de las estructuras y del concepto de las relaciones internacionales respecto a la defensa de los derechos humanos. Acerca de ésta realidad me gustaría destacar las políticas sociales que desde distintos países europeos, están dando respuesta a grupos que a lo largo de la historia han sufrido la desigualdad y la discriminación. Mujeres, homosexuales e inmigrantes han estado desprotegidos y acosados, pero hoy día y poco a poco, ven dignificadas sus vidas gracias a los Derechos Humanos que abogan por las libertades y la atención a los más vulnerables.

Como concreta Pérez Serrano, otro momento crucial en la historia de la humanidad fue la creación de la UNESCO (4 nov 1945), donde los representantes de los estados que firmaron el acta constitutiva declararon que *“si las guerras comenzaban en las mentes de los hombres era allí donde debían erigirse los baluartes de la paz”*. Podemos afirmar que el propósito general, por lo tanto de la Unesco, tal y como menciona la autora, es fundamentalmente ético, ya que se orienta a la defensa de los derechos humanos, la paz y la cooperación internacional.

El tercer apartado nos describe la evolución de los Derechos Humanos, denominada por la autora como, generaciones **en la conquista de los Derechos Humanos**, detalla tres momentos históricos en dicho proceso.

- La *primera generación* tiene su fundamento en la libertad. En éste primer momento se reivindicaban las libertades individuales, es decir, serían las libertades fundamentales así como la defensa de éstas ante los poderes públicos. Los derechos que se desarrollaron entre otros serían, el derecho a la vida, a la intimidad, a la integridad física y psíquica, libertad de creencia, de expresión, de reunión y asociación y los referentes a la dimensión moral de la persona a las creencias de las mismas y su manifestación.

- La *segunda generación* se fundamenta en la igualdad, donde se reconocían derechos en igualdad de los grupos sociales, económicos y culturales. Tras un largo proceso en el que se sucedieron las reivindicaciones obreras y de otros colectivos discriminados, el estado liberal de derecho de la primera generación se transformo en estado social de derecho. Los derechos que se desarrollaron durante este proceso fueron entre otros, el derecho al trabajo, a un sueldo decoroso, a la realización humana en el trabajo, a la salud y calidad de vida en el trabajo, a la seguridad social y económica, a la educación y capacitación profesional.
- Por último, la *tercera generación*, está fundamentada en la solidaridad. La estrategia reivindicativa de los derechos de la tercera generación se centraliza en temas como el derecho a la paz, derecho a la calidad de vida y el derecho al desarrollo. En definitiva los nuevos derechos tienen como característica su incidencia a nivel universal exigiendo por tanto esfuerzos y responsabilidades a escala mundial. Dicha globalización de los derechos de los individuos y de los pueblos constituyen una garantía para supervivencia de toda cultura y civilización humana. Entre estos derechos podemos citar: el derecho al medio ambiente, a la identidad social y cultural, a la coexistencia pacífica, derecho al avance de las ciencias y las tecnologías, derecho al patrimonio común de la humanidad, derecho a la justicia social internacional.

Pérez Serrano, en otro de sus apartados nos describe los **peligros para los derechos humanos en las sociedades democráticas**. Dichos peligros pasan desapercibidos por su sutileza, suelen afectar a los que viven al margen de nuestras sociedades, a los marginados y a los diferentes. Hechos indeseables de xenofobia, racismo, homofobias, violencia, etc., suceden a diario en nuestras sociedades. Por lo que en una sociedad democrática debemos atender a los derechos humanos con el fin de vigilar y prevenir, que se desarrollen hechos contrarios a dichos deberes. Según la autora (p. 30) *los derechos humanos son frágiles y precisamente por ello, precisan contar con el apoyo de todos*. Los derechos humanos deben ser parte fundamental de nuestro sistema cultural y educativo. A lo largo de la historia las creencias morales y/o religiosas han sido las pautas que marcaban y que ordenaban el rumbo de las sociedades. En la actualidad sin embargo, dirigimos nuestra mirada a los derechos fundamentales de las personas, que son aceptados por las sociedades a nivel

internacional. Sin embargo tal y como describe la autora, no debemos olvidar que las libertades que hoy disfrutamos han costado sufrimiento y vidas, y debemos seguir aportando nuevos ideales que nos permitan vivir en una sociedad mejor día a día.

En la parte final del artículo, se presenta dos apartados **“qué podemos hacer”** y **“una nueva educación para unos tiempos nuevos”**, en ellos se presentan los modos de actuar que las sociedades deben seguir. La autora concreta que para que los derechos fundamentales formen parte de nuestra conciencia colectiva deben conformar la base de una educación que humanice a las personas. El respeto a la dignidad humana, a las libertades y el conocimiento de los derechos y los deberes no pueden garantizarse, por tanto, mediante prescripciones normativas. La educación y la formación en derechos humanos y en tales valores, es esencial para en la creación de una verdadera cultura de esos Derechos Humanos, donde tal y como dice Pérez Serrano *“formemos mentes y corazones”* (p. 32).

Los derechos humanos constituyen un desafío permanente para las diferentes instancias educativas, no debemos olvidar que para ser libres debemos aprender a ser libres. La mejor manera por tanto como describe la autora el preservar el futuro es *“diseñar una educación cívica eficaz y razonable”* (p. 33). Por ello, tal y como describe la autora, debemos elaborar un nuevo modelo de educación que armonice los intereses individuales y la participación en la comunidad, que reflexione sobre las condiciones mínimas para que sea posible un comportamiento democrático. Abordar la educación desde la vertiente social requiere cambios significativos en el planteamiento y los procesos metodológicos para integrar los Derechos Humanos y los valores cívico-sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pienso, partiendo de lo expuesto hasta ahora, que las personas que nos dedicamos a la educación tenemos en nuestras manos la potencialidad de hacer posible una sociedad mejor.

Tal y como describe Pérez Serrano, es imprescindible tomar conciencia de que vivimos en una sociedad plural, compleja y diversa. Éste hecho supone la necesidad de una educación cívica que suponga educar en convivencia a través del aprendizaje de los valores que se expresan en los Derechos Humanos como la igualdad, la paz, la convivencia, la justicia, etc. En las sociedades actuales, se valora cada día más la convivencia, la capacidad de diálogo, de relación y de comunicación. Por lo que en las

sociedades futuras la formación en Derechos Humanos cada vez se hará más necesaria, pues con ella se posibilita la convivencia y el respeto entre las personas que componen dichas sociedades diversas y cosmopolitas.

Tras la lectura del artículo de la Dra. Pérez Serrano y haciendo conciencia de lo que ella expone, podremos afirmar que entre los objetivos que deben alcanzarse mediante la educación estarán presentes: aprender a ser personas críticas, aprender a vivir en convivencia, aprender a coordinar nuestros derechos y deberes con las libertades de las de demás personas. Debemos aprender a ser personas críticas, a tomar conciencia de las injusticias, desigualdades y discriminaciones que tienen lugar en nuestras sociedades, y ser capaces de reivindicar los Derechos Humanos como eje de nuestra interrelación con las personas (sea a niveles personales, familiares, sociales e incluso internacionales) de modo solidario, tolerante y constante.

#### **DATOS DEL AUTOR:**

LAURA MOLINA GARCÍA

- Licenciada en Pedagogía
- Experta en Educación Social